

24- 01-2020

**Dolor y reconciliación,
experiencias de niños y niñas,
cuyas familias han experimentado
el conflicto armado
y la violencia urbana.**

Doctorado en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud

Tutora: Doctora María Teresa Luna Carmona
Candidata: Olga Cecilia Giraldo Aristizábal

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de
Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

DOLOR Y RECONCILIACIÓN, EXPERIENCIAS DE NIÑOS Y NIÑAS,
CUYAS FAMILIAS HAN EXPERIMENTADO EL CONFLICTO ARMADO
Y LA VIOLENCIA URBANA

OLGA CECILIA GIRALDO ARISTIZÁBAL

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD.
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

ENTIDADES COOPERANTES:
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS,
UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE
COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL, PONTIFICIA UNIVERSIDAD
JAVERIANA

MANIZALES
2020

Ficha Técnica

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES

PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO EN LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

(FICHA DE PROCESAMIENTO DE LAS INVESTIGACIONES)

1. Datos de Identificación de la ficha

Fecha de Elaboración: 07/10/2019	Responsable de Elaboración Nombre: OLGA CECILIA GIRALDO A.	Tipo de documento	
		Tesis de maestría ()	
		Tesis de doctorado (X)	
	Informe de investigación ()		
	Relación con el documento: Autor del documento (X) Sistematizador () Estudiante de doctorado (X) Estudiante de maestría ()	Artículo ()	
		Otros () Cual: _____	
	Otro: Cual:		

2. Datos de identificación de la investigación

Grupo (os) Línea (as) de investigación donde fue desarrollada la investigación	Grupo(s)	Líneas(as)	
	Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud		Socialización Política y Construcción de Subjetividades
		Desarrollo Psicosocial	
		Construcción de las Paces	
		Infancias, Juventudes y Ejercicio de la Ciudadanía	
		Políticas Públicas y Programas en Niñez y Juventud	
Título	<i>“Dolor y Reconciliación, experiencias de niños y niñas, cuyas familias han experimentado el conflicto armado y la violencia urbana”</i>		
Autor/es/as	OLGA CECILIA GIRALDO A.		
Tutora	PhD. MARÍA TERESA LUNA CARMONA.		
Año de finalización de la investigación	Octubre del 2018		
Año de publicación	2020		

3. Información general de la investigación

Temas abordados	Planteé mis despliegues tesituras en términos de una travesía por el mar, para dar cuenta de las experiencias de dolor y reconciliación de los niños-as y sus familias, en las siguientes cartas náuticas: <i>Cuerpo social y Cuerpo propio</i> , núcleos centrales a partir de los cuales se expresa la subjetividad política de los niños(as) y sus familias, allí donde se encarna el dolor en lo íntimo y en lo público. La <i>violencia urbana y el conflicto armado</i> en Colombia como el marco general
------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>donde se produce dolor y daño en el propio cuerpo y en el cuerpo social (territorio), éste ante el cual los niños(as) emergen como agentes creativos para desplegar prácticas sociales de reconciliación. Los <i>dolores</i> y los <i>daños</i> se materializan en el territorio y en el cuerpo: <i>heridas, cicatrices, muertes, duelo, memoria</i>, etc., expresiones del dolor que los desborda. <i>Dolor</i> entendido como experiencia corpórea, que transita de forma circular entre el cuerpo del yo y el cuerpo social que tiene su correlato en la <i>política</i>. El dolor puede ser una experiencia movilizadora para la acción o, por el contrario, una experiencia que aparta al sujeto del mundo y lo retira del <i>entre-nos</i> que es la política. La presencia en el mundo y la presencia del mundo en cada sujeto es lo que permite <i>ser-en-el-mundo</i> (Heidegger, 1927) <i>ser-con-los-otros</i> con quienes se comparte un espacio-tiempo político común. (Arendt, 1993). El dolor se sufre con y en el cuerpo y se construye en un horizonte espaciotemporal, en los sentidos y prácticas sociales desde las cuales se configura el mundo íntimo y privado, y en las posibilidades de la experiencia política. Esta interconexión entre lo íntimo, lo privado y lo público, establece la base la metáfora del cuerpo social: un cuerpo constituido no por la suma de cuerpos, sino por los diferentes atributos del yo-cuerpo en conjunción de sus necesidades, deseos y aspiraciones. Es en la interacción entre el cuerpo propio y el cuerpo social donde se dan los sentidos de reconciliación (esquemas de percepción) y las prácticas sociales de reconciliación (disposiciones, rutinas de acción), donde los niños-as emergen como sujetos políticos activos que demanda un espacio donde poder ser y actuar en el mundo.</p>
Palabras clave	Cuerpo social, cuerpo propio, territorio, violencia urbana, conflicto armado, dolor, daño, desplazamiento forzado, muerte violenta, herida, cicatriz, sentidos de reconciliación (esquemas de percepción), prácticas sociales de reconciliación (disposiciones, rutinas de acción).
Preguntas que guían el proceso de la investigación	<p>Las preguntas que inicialmente fueron dando forma al objetivo general: ¿De qué se reconcilian los niños-as? ¿Qué les duele? ¿Qué les ofende? ¿Cómo siguen viviendo en medio de la violencia, cuando ya han sido violentados? ¿Qué diferencia hay entre la violencia de la guerra, la de la calle y la de su casa? ¿Qué violencias son legítimas? ¿Cuál es la proporción entre la violencia y la falta? ¿Harían las paces con aquellos que los sacaron de sus espacios vitales? ¿Cómo creen que se daría la reconciliación con estos actores armados? ¿Ustedes cómo harían? ¿Cuándo no cabe la reconciliación? ¿Qué se ha reconfigurado después de esa experiencia de desarraigo? ¿Cuál es el horizonte de la reconciliación en Colombia? ¿Cuáles son los sentidos y las prácticas sociales de los niños-as, entre 9 y 12 años, de la Institución Educativa Tulio Botero Salazar de la ciudad de Medellín, en torno a la reconciliación? ¿Cuál es la experiencia de dolor y reconciliación que realizan los niños-as, pertenecientes a familias que han experimentado el conflicto armado y la violencia urbana?</p>
Fines de la investigación	El objetivo final fue “Comprender la experiencia de dolor y los sentidos y prácticas sociales de reconciliación que realizan los niños-as, pertenecientes a familias que han experimentado el conflicto armado y de la violencia urbana.”

4. Identificación y definición de categorías
(máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página.

Cuerpo social (territorio): relaciones que se dan entre las personas para el cumplimiento de funciones que constituyen la base de todo el entramado social. Las funciones naturales del cuerpo social se manifiestan en las relaciones que se tejen entre sus miembros, que son normalmente las familias, juntas de vecinos, escuelas, empresas y gremios, es el habitar, como dice Heidegger, el modo humano de hacerse espacialmente. En esta tesis, el cuerpo social se hace coincidir con el territorio, el espacio significado por la red de relaciones que se construyen a través de la habitancia. (P.138).

Cuerpo propio: El cuerpo como el primer territorio que habitamos, entendido como el vehículo a través del cual aparecemos en el mundo, acontece en espacios y tiempos concretos, porque la corporalidad es siempre situada (aquí, allá, arriba, abajo, al lado, cerca, lejos, etc.). El espacio no es sólo una construcción geométrica sino una experiencia simbólica, es decir que el cuerpo se construye espacialmente, pero también se construye el espacio como huella simbólica. (P. 165).

Violencia urbana: Confrontaciones bélicas entre guerrilla, paramilitares, ejército y fuerza pública; confrontación que se trasladó del campo a la ciudad: barrios en fuego de una montaña a otra, lucha de las bandas por el poder y por el territorio, son los contextos de violencias en los cuales viven los niños(as) y sus familias en las grandes ciudades, en el drama por la tenencia de la tierra y la supervivencia. La guerra colombiana campesina, distante, ajena a veces, se instaló en la ciudad en el año 2000. Desde entonces los niños, jóvenes, deportistas, poetas, políticos, músicos, líderes sociales, mujeres, etc., se convirtieron en el blanco de

la victimización. La muerte violenta, especialmente de niños y jóvenes se hizo cotidiana, sembrando dolor, es la fuerza de las guerrillas que luchaban por apropiarse del territorio y no permitían la entrada de los paramilitares. En los últimos años se ha intensificado la violencia, en la ciudad, con rasgos típicos de guerra, calificada por algunos como “urbanización del conflicto armado”, agrupaciones ilegales fuertemente armadas, persisten en controlar territorios, cobrar impuestos “vacunas”, reclutar jóvenes, aplicar “justicia”, prestar el servicio público de seguridad e imponer su ley. (P.122).

Dolor: Fenómeno acontecimental, biográfico; una experiencia corpórea de malestar, padecimiento y amenaza vital que transita por caminos fisiológicos, sicogénicos y antropológicos – existenciales, que no admite fragmentaciones dicotómicas, sino más bien mezclas y mutaciones que, más allá de significaciones objetivables y medibles remite a diversidades subjetivas. (Villegas, 2018). Es el que experimentan los niños-as y sus familias a causa de las victimizaciones a las cuales los ha expuesto el conflicto armado y la violencia urbana, ante las innumerables pérdidas que han causado heridas profundas en el cuerpo propio y en el cuerpo social. El dolor se presenta en la corporeidad como finitud y contingencia, como transgresión ontológica y moral, y como resultado del arrojamiento a la vida. (Villegas & Luna, 2018, p.305). (P. 128).

Daño: Entendido como la ofensa que hace mella, que deja heridas y dolores profundos, que daña. La ofensa siempre lleva consigo dolor, agresión y daño; cuando hay daño (ofensa o agresión) hay un otro a quien responsabilizar, porque se trata de un hecho violento con la intención de causar daño, o de forzar a la persona a actuar en una línea no deseada. Los niños-as y sus familias expresaron daño en las victimizaciones experimentadas a causa del accionar de extraños que irrumpieron en la cotidianidad de sus cuerpos propios y del cuerpo social, causando heridas profundas, algunas de las cuales no se logran sanar, como en el caso de la desaparición forzada a sus seres queridos, o de las masacres y torturas. También puede hablarse del daño y la herida moral que queda en los responsables de las victimizaciones; los victimarios dan cuenta de un daño en su psiquismo que los acompaña hasta el final de su vida. (P. 128).

Desarraigo (desplazamiento) forzado: “personas o grupos de personas obligadas a huir o abandonar sus hogares o sus lugares habituales de residencia, en particular como resultado de un conflicto armado, situaciones de violencia generalizada, violación de los derechos humanos (...)”. Por eso se diferencia de los migrantes económicos que se trasladan a lugares donde hay empleos, las personas víctimas de desplazamiento forzado huyen de los conflictos y la violencia y suelen sufrir la pérdida de activos, la falta de derechos legales, la ausencia de oportunidades y una perspectiva de planificación a corto plazo. El desplazamiento está rodeado de un carácter coercitivo, al tiempo que la población es altamente vulnerable al no contar con fuentes de ingreso o condiciones de vida garantizadas, además de ser víctimas de experiencias traumáticas y otras dificultades asociadas al cambio de entorno (Consejo de Refugiados Noruego, 2010). Beatriz Restrepo en su texto Dimensión existencial del destierro, conferencia inaugural del Seminario “Destierro y reparación”, apunta a la incomodidad epistemológica y moral con el término desplazamiento, porque no hace justicia ni en lo político, ni en lo social, ni en lo moral, a la gravedad del fenómeno que padecemos, al reducirlo según el concepto que de él hacemos, a un mero cambio de lugar. Más adecuado en todo sentido le parece el concepto de *Destierro* que nombra plenamente aquello que está sucediendo entre nosotros, la privación del referente a la tierra de arraigos y la expulsión de un territorio al que se siente pertenecer, por agentes privados por fuera de la legalidad y por métodos violentos de amedrentamiento y daño físico (...). Existe una clara diferencia en la etimología de las acciones derivadas de las nociones de “desplazamiento” y “destierro”. La acción de “desplazar” (des y plaza) significa mover o sacar a alguien o algo del lugar en que está; y “desterrar” (des y tierra) significa echar a alguien de un territorio o lugar por mandato judicial o decisión gubernamental. (P.118).

Muerte violenta: es la máxima violencia perpetrada sobre los cuerpos aniquilados, el cuerpo es la “superficie de inscripción” de la violencia (García R., 2000, p. 11), es en el cuerpo donde reside la capacidad de resistir al poder, debido a su sobredimensión simbólica que lo constituyó en el eje de la actividad política. No se trata de un enfrentamiento que se decide entre ejércitos en un campo de batalla, sino de un uso de la violencia que se prolonga, indefinidamente, contra los cuerpos de la población civil. Los objetivos militares han sido sustituidos por objetivos civiles; más que ejércitos, en el sentido clásico, la población civil no combatiente y desprovista, está en el centro mismo de la guerra. (Münkler, 2005 citada por Blair, p. 45).

Por esta indefensión de la población civil en medio de la guerra, los niños(as) han sufrido el dolor de la ausencia, del miedo, de la huida, de la masacre, de la bomba, de la mina antipersona, de la violencia sexual, de la sevicia y el exceso sobre sus cuerpos y/o sobre los cuerpos de sus seres queridos; han convivido con el horror de la guerra. Parece que asistimos al abuso exacerbado del poder contra la población civil, para infundir pánico y dominar por medio del terror, que se inscribe a través de la violencia contra los cuerpos. La muerte es la expresión extrema de la violencia y va más allá de las estadísticas de hechos violentos y del recuento de cadáveres, o sea de la muerte en su dimensión física. Ante este panorama de exceso de muertes, urge interpretar la muerte violenta también en sus referentes simbólicos y sus componentes imaginarios. (P. 170 – 171).

Herida. Los relatos de los niños(as) y sus familias sobre las heridas se refirieron a la herida no sólo como la lesión que se produce en los tejidos del cuerpo físico como consecuencia de un corte, un disparo, una presión, un golpe, un roce, etc., sino a la herida

moral, esa que se marcó en la subjetividad, a causa del daño infringido por la violencia de la guerra, es la expresión del daño sobre el propio cuerpo y el cuerpo social. (P. 159).

Cicatriz. Después de la herida sanada queda la marca que recuerda por siempre que en alguna parte del cuerpo hubo una herida; algunas heridas no logran sanar, por eso no cicatrizan, como las masacres que refirieron los padres de familia y educadores, ya que éstas son una práctica de violencia extrema en la que se utiliza el cuerpo como elemento por excelencia para inscribir el dominio y poder. Las cicatrices son marcas que la violencia ha tatuado sobre los cuerpos de manera irreversible. (P. 160).

Sentidos de reconciliación (esquemas de percepción) en los niños(as): son esos “tejidos simbólicos que construyen socialmente (comunicativamente)” en sus experiencias, entendidas como un todo, que se expresan, se fundamentan y se objetivan por medio de sus acciones y se hace concreto a través del lenguaje, preferiblemente del relato oral. “Si bien el sentido es una particularización del mundo de los significados, en la medida en que es una construcción social, puede tener un asiento en valoraciones, juicios u opiniones externas, y hacer parte del mundo naturalizado” (Luna & Villegas, 2018, p. 31). Por eso el sentido es ideativo de la acción, pero no siempre es realizativo de ésta. Según Wittgenstein (1999), considera que los sentidos son lo inferido, lo que está transformándose interminablemente. Los sentidos direccionan y posibilitan el despliegue del ser: de un ser que es siendo. Entonces, la relación cuerpo-mundo no es de causa efecto, sino que está dada por el horizonte de sentido en el que se actúa y sucede. Así expresaron sus sentidos sobre la reconciliación, con los más cercanos: familiares, amigos(as), compañeros(as), vecinos(as) y conocidos: brevedad de tiempo entre la ofensa y la reconciliación, la facilidad para reconciliarse, proyección al futuro, el deber ser, las relaciones de amistad, perdonan más fácil a quienes aman, miedo y desprotección frente al extraño. (P. 250. 252)

Prácticas sociales de reconciliación en los niños-as: son aquellas acciones concretas que los niños(as) repiten con frecuencia, y que generalmente están sujetas a los modos en que perciben, sienten y experimentan el mundo que los rodea, respecto a las formas en que se reconcilian, como: - un acto de amor que valora a la persona por encima de sus equivocaciones, capaz de resarcir sus faltas y mejorar, - un acto liberador y por eso creador, que le permite salir de su error, recrearse y ser devuelta a su dignidad original, ya que el perdón se edifica sobre la noción de “un acto imperdonable”. A través de éstas, los niños-as dejan ver una enorme agencia política para reconfigurar las experiencias dolorosas de la guerra y transformarlas en posibilidades para reinventarse creativamente y afrontar el presente y el futuro. Entre los principales hallazgos en dichas prácticas lograron visualizarse las siguientes: el juego, la compasión, la creencia en Dios, la memoria, el contacto físico, la generosidad en sus disposiciones y rutinas de acción, la oportunidad de cambio otorgada al agresor, la mediación con sus pares y con los adultos que lo rodean, el clamor por la justicia que nombran como rabia e indignación. (P. 263).

5. Actores (Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo) (caracterizar cada una de ellas)

Realicé el trabajo de campo en la Institución Educativa Tulio Botero Salazar, ubicada en el Barrio 8 de marzo, comuna 9, una de las periferias más violentas de la ciudad. Trabajé con 20 niños-as entre 9 y 12 años, de los grados 3º, 4º, y 5º, pertenecientes a familias que han experimentado las victimizaciones del conflicto armado y de la violencia urbana, especialmente el desarraigo forzado. Esta Institución acoge población desterrada (desplazada) de 13 departamentos y 65 poblaciones del país. El mayor número de estudiantes, en situación de desarraigo provienen de 44 poblaciones del departamento de Antioquia. Otros estudiantes, en menor número, provienen de otros 12 departamentos del país. No obstante, la información registrada en la matrícula para el año 2017, un gran número de estudiantes no aparecen registrados como desterrados, pero lo son. Más del 50% de la población es desterrada, pero no se ha registrado, al parecer algunos por temor a ser identificados, otros porque son una población en constante movilidad y otros por no tener un adulto que lo haga, ya que sus padres o adultos responsables murieron a causa el conflicto armado.

Mi unidad de análisis son las experiencias de dolor y reconciliación en los niños-as. Reconciliación entendida como - un acto de amor que valora a la persona por encima de sus equivocaciones, capaz de resarcir sus faltas y mejorar, - un acto liberador y por eso creador, que le permite al responsable de la falta, salir de su error, recrearse y ser devuelto a su dignidad original, ya que el perdón se edifica sobre la noción de “un acto imperdonable”. A través de éstas, los niños-as dejan ver una enorme agencia política para reconfigurar las experiencias dolorosas de la guerra y transformarlas en posibilidades para reinventarse creativamente y afrontar el presente y el futuro con esperanza.

Mi unidad de trabajo fueron los niños-as y las niñas entre 9 y 12 años de la Institución Educativa Tulio Botero Salazar, pertenecientes a familias víctimas por el conflicto armado y la violencia urbana, especialmente el desarraigo forzado, procedentes de diferentes municipios del país, tanto del casco urbano como de algunas veredas; algunos-as proceden de barrios de esta misma ciudad (desplazamiento intra-urbano) que llegan a los asentamientos de las periferias urbanas de la comuna 9 de Medellín, especialmente a los barrios 8 de marzo y La Sierra.

6. Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación (máximo 200 palabras)

La violencia urbana en la ciudad de Medellín, ha influido poderosamente en el grupo de niños(as) y familias participantes en la presente investigación. La violencia en la ciudad, operada en gran parte, por los grupos, combos y bandas delincuenciales, que habitan los barrios y con cuya violencia los niños(as) y sus familias conviven cotidianamente, después de venir huyendo de las veredas o barrios violentados por el conflicto armado.

Medellín es la capital del departamento de Antioquia, situada en el noroeste de Colombia; la segunda ciudad más grande del país, con una población de más de dos millones de habitantes; importante centro comercial e industrial; ciudad de grandes contrastes: en ella viven grandes industriales y terratenientes del país, quienes comparten la ciudad con otros habitantes que viven en la pobreza y la indigencia, quienes habitan barrios pobres, situados en las laderas de las montañas hoy convertidas en la periferia social, habitada por las familias que han sido desterradas por la guerra de las zonas rurales y urbanas del país.

7. Identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación (máximo 500 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

- Las ciencias humanas llevan en sus entrañas la necesidad de una continua autorreferencia, donde el hombre es sujeto y objeto de su investigación, así es la investigación cualitativa, donde nada está hecho ni prediseñado con antelación, por eso al acceder al entramado de decisiones y procesos que me permitieron identificar comprensivamente el sentido de las prácticas sociales de reconciliación de los niños(as) a través del lenguaje, descubrí que las realidades humanas cambian y se transforman constantemente como todo lo humano. (P.56).
- En las ciencias sociales existe una estrecha relación entre las explicaciones de la teoría social a fenómenos sociales y los fenómenos sociales que se visibilizan, que además se tratan de comprender desde las teorías sociales, existen fenómenos que las teorías ocultan.
- La reconciliación ha acompañado los procesos de paz desde tiempo atrás, el término se acuña explícitamente, en los 90, como uno de los objetivos del proceso post-apartheid (Kymlicka y Bashir, 2008, 2011). Aparece también en los años 80 y 90 en los tránsitos de la dictadura a la democracia, especialmente en América Latina con la llamada “Tercera Ola” de democratización, en las transiciones de opresión militar del Cono Sur. (P.33).
- Desde el uso de la expresión reconciliación por la Comisión de la Verdad y la Reconciliación de Sudáfrica, en adelante la reconciliación ha estado presente en todos los procesos de posconflicto y en la aplicación de la justicia transicional, adquiriendo múltiples sentidos y enfoques. (P. 34).
- El uso del término para el caso de Colombia, comienza a tenerse en cuenta en el gobierno del presidente Virgilio Barco en 1986. La documentación más al respecto está contenida en primera instancia, en la Ley de Justicia y Paz (975 de 2005), que menciona explícitamente la reconciliación en los artículos 1, 4, 48 y 50. (P. 36).
- Hay unos mínimos de justicia por debajo de los cuales no se puede caer sin caer en la inhumanidad. Lo que deja claro este imperativo es que sin justicia no hay reconciliación. (Cortina, 1986). (P.40).
- Es importante considerar el papel que juegan los agresores en los procesos de perdón y reconciliación, son ese otro del que soy responsable, un ser humano con dignidad que merece toda mi acogida y el beneficio de una nueva oportunidad. (Levinas, 1993). (P. 42).
- Perdón y reconciliación, dos prácticas judeocristianas, allí tuvieron su génesis. A pesar de que son dos prácticas tan afines, el perdón no es idéntico a la reconciliación, porque ésta es un proceso que acontece entre dos partes, mientras que el perdón puede ser unilateral; no requiere la colaboración de la contraparte; en cambio para que se dé la reconciliación es preciso que el ofensor realice una restitución del daño que ha causado a otro(s).
- El fundamento bíblico de la noción reconciliación se encuentra en las cartas de San Pablo, especialmente en las de Colosenses y Efesios. (P. 44).
- Los filósofos Hannah Arendt y Paul Ricoeur se refieren a los términos perdón y reconciliación. Arendt le da un valor político y lo ubica en la esfera pública, el “hombre libre”, el sujeto de la polis o sujeto político es capaz de la acción. Ricoeur, se refiere al humanismo del “hombre capaz”: el agente se vincula con la acción y se hace responsable de ella. Para ambos autores, el perdón se edifica sobre la noción de un «acto imperdonable». (P. 47).

- Arendt afirma que la reconciliación tiene un efecto terapéutico por el misterio de la catarsis que acalla mediante el relato los sufrimientos, y puede reinterpretar la propia historia, haciendo partícipes a los otros del propio duelo, que abre la posibilidad de que en el otro surja la compasión, incluso la solidaridad, gracias a la capacidad terapéutica de la narración. (P.48).
- Ricoeur se refiere al “perdón difícil”, existe una desproporción entre la profundidad de la falta y la altura del perdón (2013). El perdón exige la memoria y se opone al olvido; exige la memoria porque permite enfrentar la representación del pasado en el plano de la historia y se opone al olvido porque presupone la existencia de la falta que, por el acto del perdón, se quiere superar. (P.50).
- Los niños-as como sujetos políticos, esto es parte de la lucha por su reconocimiento, su tipo de ciudadanía, sujetos capaces de contribuir con grandes cambios sociales para el país. (P. 262).

8. Identificación y definición del enfoque teórico (máximo 500 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar principales autores consultados

Las categorías centrales del trabajo son dolor, perdón y reconciliación, una relación ineludible, en la mirada filosófica de Arendt y Ricoeur. Afirman que existen actos cuyas consecuencias son de tal magnitud que en principio nadie los perdonaría; son actos imposibles de ponderar debido a que sobrepasan los límites de la razón. Los dos sostienen que el perdón es una solicitud que se hace a los otros, lo que reafirma su carácter público, los otros son los llamados a concederlo; nadie puede auto- perdonarse una falta que ha afectado a otros. A su vez, el perdón es un acto liberador y, en esta medida, creador. En Arendt, libera una acción pasada para dar cabida a una acción nueva que permite vislumbrar un futuro mejor para la sociedad. En Ricoeur, el individuo, consciente de su falta, tiene la esperanza de una vida nueva libre de la culpa. (P. 47).

Las prácticas sociales de reconciliación, desde la mirada de Bourdieu, entendidas las acciones concretas, influenciadas por estructuras sociales y que son generadas a partir de los esquemas de percepción (sentidos), las disposiciones y rutinas de acción (prácticas) de los individuos, donde se conjugan el campo y el habitus, conceptos estrechamente vinculados entre sí. Campo y habitus, las dos caras de la vida social que tienen en el cuerpo un modo de aparecer en el mundo, como un lenguaje. (P. 262).

El cuerpo, abordado por Alvarado, Luna y otros (2018), como cuerpo propio y cuerpo social, el primer territorio que habitamos, entendido como el vehículo a través del cual aparecemos en el mundo, acontece en espacios y tiempos concretos, porque la corporalidad es siempre situada. Merleau-Ponty (1985) lo confirma, el cuerpo no es sólo el lugar desde el cual llegamos a experimentar el mundo, sino que es través de él que los seres humanos somos vistos en él y experimentamos la vida. (P. 147).

La memoria lineal y la memoria ejemplar trabajadas por Todorov. La memoria, como tal, es forzosamente una selección: algunos rasgos del suceso serán conservados, otros inmediata o progresivamente marginados, y luego olvidados”. (Todorov, 2000, p. 13), o como la presenta Jelin, la memoria que hace referencia al “espacio de la experiencia “en el presente”. Una experiencia de hombres y mujeres concretos que actúan y sufren y que obligan a establecer de otra manera los sentidos de la temporalidad: el presente contiene y construye la experiencia pasada y las expectativas futuras. (Jelin, 2002, p. 12-13). (P. 207).

La muerte violenta y la teatralización del exceso, como los presenta la investigadora colombiana Elsa Blair. En Colombia el cuerpo de las víctimas ha sido invisibilizado por la violencia, cuando se le desmiembra, se le tortura, se le arranca la vida; cuando los victimarios, en su ignominia, desaparecen los cuerpos de sus víctimas, es la negación de la vida, también negación de la muerte... no sólo borrar los restos del crimen, hay que desaparecer a los muertos. (Blair, 2005). (P. 199).

El dolor producido por la guerra es el tratado en la tesis; para definir el dolor tomé los aportes de Baruch de Espinoza, para llegar a definirlo como lo definí en el apartad 4 de este documento. Éste crea nuevas subjetividades reconfiguradas tanto cuando se produce en el cuerpo social como en el cuerpo propio, y jalona en os niños-as su capacidad de agenciamiento que los sitúa como creativos sujetos políticos por las reconfiguraciones que logran hacer frente al dolor con daño, ocasionado por la guerra.

Pienso que las categorías cuerpo social, cuerpo propio, prácticas sociales de perdón y reconciliación, dolor, memoria, etc. Son ya de hecho, categorías políticas porque nos sitúan en el *entre nos* que es la política.

9. Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras) **Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

Metodología de investigación cualitativa a partir de la hermenéutica textual como ruta para comprender las prácticas sociales, en torno a la reconciliación de los niños-as, pertenecientes a familias que han experimentado las victimizaciones del conflicto armado y la violencia urbana. El método de las narrativas, con la herramienta de la cartografía social, me permitió descubrir cómo los niños-as y sus familias textualizan la realidad y la transforman, dejándola siempre abierta a nuevas interpretaciones.

Tres momentos configuraron este estudio: Momento de sensibilización y a cercamiento a la comunidad. (P. 60). Momento de aplicación de estrategias de campo. (P. 61). Momento de construcción de sentidos sobre las prácticas sociales de reconciliación. (62).

Los tres momentos, plantean una discusión sobre los referentes epistemológicos, ontológicos, metodológicos, éticos y políticos en torno a lo qué significa hacer investigación social en escenarios liminales, pero también en condiciones y bajo narrativas de dolor que daña. Bajo este techo, este trabajo aborda el dolor en el cuerpo social y en el cuerpo propio como núcleos centrales a partir de los cuales, los niños-as y sus familias expresaron, en las entrevistas conversacionales, en los talleres y en la observación hecha, su subjetividad política, allí donde se encarna el dolor con daño a nivel personal y comunitario, y desde donde se re-configura, para dejar que emerjan las prácticas sociales de reconciliación.

Los niños-as, sus familias y sus docentes se nombran en esta investigación como participantes, sujetos activos de las prácticas sociales de reconciliación, quienes, a través del ejercicio de la cartografía social, las líneas de tiempo, las entrevistas conversacionales, los cuentos anecdóticos, los talleres y los dibujos, lograron empoderarse de la transformación de sus propios entornos y de sus realidades que ellos conocen mejor que nadie y por ello pueden intervenirlas con tanta potencia. (P. 127).

Violencia y conflicto armado, tratados ampliamente por la investigadora colombiana María Teresa Uribe de Hincapié (2001), como los escenarios en los cuales se produce dolor con daño, ese que amerita prácticas sociales de reconciliación. (P. 92).

**10. Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos)
(máximo 800 palabras)**

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

. Defina los aportes específicos más relevantes del autor a nivel empírico

6.2. Identifique los aportes específicos más relevantes del autor a nivel conceptual

6.2. Cuál es la tesis central del autor

6.2 Aportes Específicos:

- *Cuerpos Herido, cuerpo cicatrizado*”, surgió del interés y de la necesidad de identificar dónde se ubican el dolor de la herida que produce la guerra y el efecto de éstos en el cuerpo propio y en el cuerpo social que, en Colombia han tenido directa incidencia en los niños-as y en sus familias, en tanto inscripción en el cuerpo de las violencias, por un lado, y por el otro la estrecha relación que existe entre el cuerpo y el territorio, es decir entre el cuerpo propio y el cuerpo social. (Pág. 68)
- *Cuerpos Caídos*, son también las heridas del habitar, del dolor, la herida, la cicatriz, la muerte, el duelo y el año, no obstante, de la esperanza por reconfigurar las propias biografías, en los lugares que siguen siendo asolados por la guerra que pareciera no llegar a su fin aun después de la Habana. Sin embargo, allí donde la guerra de masacres o las prácticas del destierro siguen afectando la vida de estas comunidades, el horror no los vence, siguen resistiendo y re-existiendo desde la creatividad de los niños-as para trasgredir, por el juego, la cotidianidad de la guerra y soñar otros mundos posibles.
- La narrativa de los *cuerpos políticos*, expresa qué son las agencias políticas de los niños-as, permitiendo visibilizar aspectos políticos de las problemáticas del contexto. Un *estar-siendo-así* de ellos-as para hacer posible la reconciliación y el perdón, incluso con quienes les han hecho daño, como otro yo, del cual se sienten responsables. (pág. 103)
- En *“Cuerpos Reconciliados”* me detengo en el proceso de recuperación y fortalecimiento cultural que van logrando los niños-as que logran ir reconfigurando sus vidas y las de sus familias.
- A los niños-as les cuesta más perdonar a los extraños que a los próximos, si bien no guardan rencores, dejan claro que, el perdón al extraño, está condicionado a la verdad, la reparación y la no repetición. También dejan ver que los responsables de las victimizaciones no son tan culpables porque ellos fueron primero víctimas que no elaboraron ese dolor en sus propios cuerpos y en sus territorios y por ello, necesitan ayuda para integrarlos al cuerpo social, lo que deja ver un fuerte potencial político, dado que ubican a los ofensores en el entre nos; además se muestran solidarios con ellos y con el resto del cuerpo social, puesto que no desean que nadie más pase por las experiencias dolorosas que ellos-as

pasaron. En las distintas actividades de la labor de campo fueron emergiendo sus sentidos sobre la reconciliación con los más cercanos, con quienes cuenta el amor como emoción mediadora para la reconciliación.

- Desde el inicio de esta investigación quise cambiar la mirada, que desde hace mucho me inquieta, sobre las prácticas sociales de reconciliación de los niños-as y descubrirlos como agentes protagonistas de creativas maneras para afrontar las consecuencias de la violencia que les ha tocado vivir. Para ello indagué sus prácticas sociales de reconciliación, como las concibe Pierre Bourdieu: acciones concretas, influenciadas por estructuras sociales que son generadas a partir de los esquemas de percepción (sentidos), las disposiciones y rutinas de acción (prácticas) de los individuos, donde se conjugan el campo y el habitus, conceptos estrechamente vinculados entre sí, que tienen en el cuerpo un modo de aparecer en el mundo, como un lenguaje. Desde esta óptica, entiendo las prácticas sociales de reconciliación en los niños-as, como acciones concretas que repiten a menudo, y que generalmente están sujetas a los modos en que perciben, sienten y experimentan el mundo que los rodea, donde ellos-as viven la reconciliación como: a) un acto de amor que valora a la persona por encima de sus equivocaciones, capaz de resarcir sus faltas y mejorar, b) un acto liberador y por eso creador, que permite salir del error y re - crearse volviendo a su dignidad original, ya que el perdón se edifica sobre la noción de “un acto imperdonable”.

Durante los talleres, entrevistas y conversaciones, los niños-as dieron cuenta de lo que les duele, de la manera como tramitan ese dolor hasta llegar a las prácticas de reconciliación, donde dejaron ver su capacidad de agencia para reconfigurar las experiencias dolorosas de la guerra y transformarlas en posibilidades, para reinventarse creativamente y afrontar el presente y el futuro.

- Entre los principales hallazgos en dichas prácticas logró visualizarse que todas sus prácticas tienen que ver con su apertura y responsabilidad frente al otro como un hermano que les pertenece

El tejido que configura cada uno de los apartados es lo que me permite hablar de “*Dolor y Reconciliación, experiencias de niños y niñas, cuyas familias han experimentado el conflicto armado y la violencia urbana*”, el drama que ha vivido y vive Colombia hace más de medio siglo, y donde los niños son actores protagonistas de utopías posibles.

6.2. Tesis central: Los niños-as por sí mismos no odian; el odio es una emoción aprendida y transmitida socialmente por los adultos; en los niños-as hay una generosidad grande para perdonar y reconciliarse; si odian es porque les han enseñado a hacerlo.

11. Observaciones hechas por los autores de la ficha

(Esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del proceso de sistematización)

El dolor tiene dos campos semánticos: el físico (disfunción corpórea localizada) y el moral (lesión en las emociones y en los sentimientos que no posee localización concreta). De ahí que toda experiencia dolorosa atañe al cuerpo, al existir una dialéctica circular entre lo emocional y lo físico: “el dolor, tal y como habita con nosotros a través de largos días y noches de sufrimiento humano consciente, implica siempre la interacción mutua cuerpo y mente” (Morris, 1994, p. 30). El dolor como condición de la humanidad encarnada implica que el cuerpo del yo no es solo la anatomía y la fisiología, sino una estructura de significados y sentidos.

El dolor presenta una doble posibilidad: como experiencia movilizadora para la acción o, por el contrario, como experiencia que aparta al sujeto del mundo y lo retira del entre-nos que es la política. El dolor, en tanto acontecimiento, está anclado al cuerpo del yo, y será este el que advierta lo que el dolor significa y como sus determinaciones son sentidas. El yo, afirma Ponty (2005), habita en un cuerpo, un cuerpo que a su vez está situado en un contexto espaciotemporal que ordena el sentido del ser en el mundo y las interacciones que se despliegan con otros cuerpos.

El cuerpo es sin lugar a dudas el medio donde se ejercen todos los poderes y por esto mismo, es el lugar privilegiado a través del cual se puede llegar a precipitar una transmutación de los valores de nuestra cultura. (Pabón, 2015). En los encuentros con los participantes de la investigación evidenció que en las violencias por ellos-as padecidas, el cuerpo tiene el papel central, es sobre él que se ha producido violencia (cuerpos mutilados, fragmentados, cuerpos violados, desaparecidos y desterrados), ha sido permanente la utilización sistemática del cuerpo como arma de guerra, más concretamente, el carácter del cuerpo como “blanco” del poder (García, 2000, p. 11). También ha quedado clara la debilidad de la legislación colombiana, su Derecho y la falta de control jurídico y político de los gobiernos en esta materia, lo que ha incrementado el clima de violencia en el país, y ha permitido a los diferentes poderes acudir a formas “extremas” de su ejercicio sobre los cuerpos (Blair, 2010), debido a que el cuerpo goza de una enorme potencia y una posibilidad inusitada de resistencia que es la que lo hace objetivo del poder, por medio de una lógica perversa, llamada por Foucault “economía del castigo o política punitiva del cuerpo” (1999, p. 98-99). Varias “tecnologías corporales” utilizadas por distintos poderes en el marco del conflicto armado, hacen visible que la relación cuerpo/violencia no es igual entre unas y otras modalidades. Las formas de ejercicio del poder sobre los cuerpos son diferentes en cada una de ellas. Según Blair (2005), la violencia colombiana sólo ha sido investigada marginalmente, en el terreno de la cultura. Esta investigadora

se hace la pregunta por la muerte, en vez de preguntarse por la violencia, lo que, según su parecer, podría ayudar a desentrañar ciertos “circuitos culturales” donde ésta se produce, y también los sistemas culturales que sostienen la producción de muertes violentas. Introducir la variable cultural en el análisis de la violencia permite ampliar la mirada sobre este fenómeno. Tomé la definición de cultura de Clifford Geertz, quien concibe la cultura como “la trama de símbolos con los que interactúan significativamente los seres humanos; dicho de otra manera, es una red de significados subjetivos interconectados que existen en un ambiente pre-codificado” (Geertz, 1997, p. 20).

La violencia ha sido analizada desde distintas ópticas, pero la muerte violenta en sí misma, no ha sido interrogada aún; urge hacerlo desde las diversas modalidades en que ha sido clasificada la violencia. ¿Qué tipo de muerte se produce en cada una de ellas? Para dar respuesta a este interrogante sería oportuno caracterizar las formas de producción de la muerte violenta, las víctimas, los adversarios, y las lógicas que parecen sostener cada una de estas muertes, a fin de interrogar con mayor profundidad las otras dimensiones que dan el sentido a las muertes violentas con notable influencia en el grupo de niños-as y familias con los cuales realicé esta investigación. Esto me permitió identificar los escenarios donde se produce dolor y daño, por un lado; y por otro, mostrar la creatividad de los niños-as provenientes de contextos del conflicto armado, como sujetos políticos en el ejercicio de sus titularidades, el despliegue de sus capacidades y la garantía de las oportunidades para posicionarse en su capacidad de agencia con acciones colectivas transformadoras, expresadas a través de sus sentidos y prácticas sociales de reconciliación. (Alvarado et al 2012).

Cuerpo propio y cuerpo social (territorio), marcados por la muerte violenta, escenarios donde se encarna el dolor, que rompe la cotidianidad, la habitancia, el modo humano de hacerse espacialmente, porque el territorio trasciende lo meramente geográfico; en términos antropológicos, el espacio, más que una realidad geo-física, asociada a los lugares, es una construcción cultural que hace de él un espacio vivido, percibido y significado. La antropología ha puesto en evidencia que el espacio geográfico se transforma mediante la acción humana en territorio, que es un espacio socializado y culturizado de tal manera que su significado sociocultural incide en el campo semántico de la espacialidad, porque el territorio es la manera como somos siendo-para-el-mundo; por ello hay que entenderlo en sus dimensiones simbólicas, como campo de experiencia significativa y como ámbito de realización política, teniendo en cuenta la experiencia de los niños-as y sus familias en los espacios vividos y en éstos las vivencias y las relaciones que se establecen con los otros. Este espacio amado y construido socialmente ha sido invadido por la muerte y destruido en lo más profundo, desterrando despiadadamente a las familias de sus espacios vitales y haciéndolas huir del campo a la ciudad o de un barrio a otro, a fin de salvar sus vidas y llevando consigo el duelo que no logran elaborar por la muerte violenta de los seres queridos.

En el destierro experimentan crisis simultáneas: pérdida de los seres queridos, del lugar de origen, transformación de los referentes de la identidad, además de la necesidad de hacer frente a los nuevos roles y necesidades. Díaz et al (2015) hacen un listado de pérdidas en el desterrado: vulnerabilidad física y experiencia de muerte, pérdida de bienes materiales, pérdida de saberes y habilidades, cambio de roles, de identidad, pérdida de la ciudadanía y la organización social, pérdida de la vivienda, del trabajo y de la seguridad vital, todos estos aspectos permiten comprender la amplia gama de victimizaciones que acompañan los procesos de duelo ante el desarraigo. (p. 71). Es que el desarraigo es una memoria fragmentada, una historia interrumpida, un olvido rápido en el que puede leerse nuestro conflicto, como la imposibilidad de aprehenderlo, por la exorbitante complejidad con la que los colombianos lo hemos nutrido en el encuentro cotidiano de las violencias.

12. bibliografía citada en la investigación (se encuentra al final de este documento)

Nota de aceptación

La tesis fue sustentada el día 24 de enero de 2020 ante el jurado integrado por:

**Sara Victoria Alvarado.
Rosa Ludy Arias.
Mauricio Gaborit.**

**Directora de tesis:
María Teresa Luna C.
Secretario: Marco Fidel Chica L.**

Calificación: APROBADA

Mención: MAGNA CUM LAUDE

Agradecimientos

“Si he visto más lejos es porque estoy sentado sobre los hombros de gigantes”
(Newton).

A mis padres, quienes me enseñaron el coraje para afrontar las dificultades y levantarme para intentarlo muchas veces hasta lograrlo. A ellos, de quienes aprendí a no rendirme y a disfrutar lo más hermoso de la vida, valorando al otro y su riqueza. Gracias por el legado de unidad y amor que forjaron en cada uno de nosotros sus hijos: un nido que nos congrega a todos a cuyo calor todos estamos bien. A ellos que ya no viven conmigo sino en mí: ¡Gracias!. A mis hermanos, mis sobrinos, familiares y amigos que son mi mayor riqueza, por tanto afecto y por ayudarme a creer que la meta era posible en momentos en que la veía cuesta arriba.

A mi otra familia, las Hermanas Salesianas F.M.A (Hijas de María Auxiliadora), por creer en mí y apoyarme siempre, quienes con su paciencia y cariño hicieron de esta etapa una aventura compartida, seguras de que mi cualificación profesional redundaría en beneficios para nuestra misión de servicio entre la niñez y juventud. Mi gratitud especial a Sor Marta Cecilia Mejía por animarme a continuar y a Sor Paula Elena Quintero, por sus interminables horas de escucha a mis producciones, siempre valorando mis esfuerzos y enriqueciéndome con su sabiduría.

A mi asesora de tesis, la doctora María Teresa Luna por creer en la lógica de mis pequeños pasos, por su inestimable vocación de maestra que con el arte de su pedagogía fue guiándome para dar lo mejor de mí, sin jamás atropellar mi intimidad, y entregándome los tesoros de su saber y de su experiencia.

A mis compañeros de la corte 14, a mis profesores y directivos por su tiempo, por su entrega en ayudarme a realizar mis sueños, por su compromiso con la sociedad y por apostar lo mejor a la construcción de una ciudadanía activa.

A cada uno de los niños y niñas, a sus familias y a sus maestros, coordinadores y directivos por su invaluable riqueza, fueron mis maestros en esta travesía. A todos: ¡GRACIAS!

DESTERRADOS



Foto Destierro forzado. Periodismo hoy.com

(...)

*Después que nos vayamos,
quizás quede este hilo
uniendo nuestros sitios vacíos.*

*Cada uno se va como puede,
unos con el pecho entreabierto,
otros con una sola mano,
unos con la cédula de identidad en el
bolsillo,
otros en el alma,
unos con la luna atornillada en la
sangre
y otros sin sangre, ni luna, ni
recuerdos.*

(...)

*Cada uno se va porque se va,
unos con alguien trasnochado entre las
cejas,
otros sin haberse cruzado con nadie,
unos por la puerta que da o parece dar
sobre el camino,
otros por una puerta dibujada en la
pared o tal vez en el aire,
unos sin haber empezado a vivir
y otros sin haber terminado de vivir.*

*Pero todos se van con los pies atados,
unos por el camino que hicieron,
otros por el que no hicieron
y todos por el que nunca harán.*

(...)

*... Vivir es frecuentar torres nómades,
árboles flotantes,
colegios de nubes,
convocatorias de presagios
y repentinas publicidades de la
angustia
que nos sacuden como tos o hipo o
espasmos del abismo.*

*El pecho, el pecho y otras cosas que se
cierran*

*Aprenden en nosotros su oficio,
Hasta que el clima se completa
Y la muerte clausura el aprendizaje.
Es necesario gritar en el desierto,
Antes de poder poblar el desierto.*

Fragmento Poesía Vertical 67, 1958.
Tomado de A media luz
(Juarroz, 2017)

Tabla de contenido

Emprender la travesía...	3
1. VIAJE A ÍTACA	6
2. OTEAR EL HORIZONTE. LA CONFIGURACIÓN DEL PROBLEMA.....	9
2.1. La experiencia del dolor y la reconciliación	9
2.2. Identificación del problema y pregunta de investigación	21
2.3. Desafíos conceptuales de la reconciliación.....	38
2.3.1. Reconciliación como justicia.	46
2.3.2. Reconciliación en la tradición judeocristiana	50
2.4. Reconciliación y perdón, una relación ineludible en la mirada filosófica de Arendt y Ricoeur	54
3. ZARPAR: PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO Y COMPONENTE TEÓRICO	61
3.1. Una travesía en el mar... ..	62
3.1.1. Momento de sensibilización y a cercamiento a la comunidad.....	69
3.1.2. Momento de aplicación de estrategias de campo.....	70
3.1.3. Momento de construcción de sentidos sobre las prácticas sociales de reconciliación... 71	71
3.2. Estrategias usadas en la labor de campo	72
3.2.1. Mapeamos las relaciones en la escuela.....	75
3.2.2. Mapear el territorio.....	77
3.2.3 Mapeando la familia.....	84
3.2.4. Desinflando violencias.....	87
3.2.5. Observación.....	89
3.2.6. La memoria del dolor.....	90
3.2.7. Cuentos anecdóticos.....	91
3.2.8. Cultivando el árbol de la reconciliación.....	92
3.3. La hermenéutica textual en Ricoeur: del texto a la comprensión	94
3.4. Consideraciones Éticas	96
3.5. Códigos para las narrativas de los participantes	98
4. MAR ADENTRO: CONFLICTO ARMADO Y VIOLENCIA URBANA EN COLOMBIA ...	101
4.1. El extenso territorio nacional	105
4.2. Fragmentación de la comunidad soñada.....	107
4.3. Un frágil referente institucional	108
4.4. Sobre el término violencia	112
4.5. Hacia la conceptualización de la palabra violencia.....	114
4.6. Violencia urbana	120
4.7. El desplazamiento forzado.....	126
4.8. Las violencias se encuentran.....	132
5. MARCAR EL NORTE: VIOLENCIAS SITUADAS EN EL CUERPO	137
5.1. Violencias en el cuerpo social (territorio).....	138
5.1.2. Habitar.....	141
5.1.3. La experiencia del destierro.....	148
5.1.4. “No soy de aquí”. Violencia en los barrios.....	152
5.2. Violencias en el cuerpo propio	164
5.2.1. Cuerpo Herido, cuerpo cicatrizado.....	165
5.2.2. Cuerpo aniquilado, cuerpo dolorido.....	175

5.2.3. Memoria y Duelo: maneras de tramitación de la muerte.....	193
5.2.3. 1. Memoria.....	193
5.2.3.2. Duelo.....	210
5.2.3.3. Dolor con daño.....	226
6. HACIA PUERTO SEGURO. RECONFIGURACIÓN DEL DAÑO. SENTIDOS Y RÁCTICAS SOCIALES DE RECONCILIACIÓN. CUERPOS POLÍTICOS.....	240
6.1. Sentidos de la reconciliación.....	242
6.1. 1. Brevedad del tiempo.....	244
6.1. 2. Facilidad para reconciliarse.....	245
6.1. 3. Proyección al futuro.....	246
6.1.4. El deber ser.....	247
6.1. 5. Relaciones de amistad.....	249
6.1.6. Amar es motivo para reconciliarse.....	251
6.2. Prácticas Sociales de Reconciliación: Cuerpos Políticos.....	254
6.2.1. El juego.....	255
6.2.2. La Compasión.....	261
6.2.3. La Creencia en Dios.....	265
6.2.4. Memoria y narración compartidas.....	270
6.2.5. El contacto Físico.....	278
6.2.6. Apertura al otro.....	280
6.2.7. La Mediación entre los adultos.....	285
6.2.8. Clamor por la justicia: rabia e indignación.....	287
7. ARRIBO A LA ÍTACA DE LA ESPERANZA. CUERPOS RECONCILIADOS.....	293
Discusión final.....	293
Bibliografía.....	310



Emprender la travesía...

Mi historia de vida como normalista y como religiosa educadora dentro de la comunidad de las Hijas de María Auxiliadora (Salesianas), cuyo carisma congregacional es la educación de la niñez y de la juventud expuesta a mayores condiciones de vulnerabilidad en los diversos contextos socioculturales de los cinco continentes, se traduce para mí en más de 30 años dedicados a la educación de la niñez y juventud.

Ahora, mi proceso de formación doctoral me permitió materializar el interés por indagar sobre las experiencias de dolor y las prácticas de reconciliación de los niños-as, que viven en contextos de conflicto armado y violencia urbana en Colombia, buscando en sus narrativas, la capacidad de agencia para superar las afectaciones padecidas, su resistencia a vincularse a los grupos armados ilegales y su disposición para emprender acciones de construcción de reconciliación, en contextos de violencias generalizadas y naturalizadas.

Me propuse comprender la experiencia de dolor y reconciliación que realizan los niños-as que viven en contextos de violencia, y que a pesar de esto no se dejan ganar por la adversidad, sino que reinventan otras maneras de ser y de estar en el mundo, dando originales aportes.

Mi pregunta de conocimiento: *¿Cuál es la experiencia de dolor y reconciliación que realizan los niños-as, pertenecientes a familias que han experimentado el conflicto armado y la violencia urbana?* La labor de campo para esta investigación la desarrollé entre los años 2017 y 2018, con niños y niñas entre 9 y 12 años pertenecientes a la Institución Educativa Tulio Botero Salazar, ubicada en el barrio 8 de marzo de la comuna 9 Buenos Aires en la ciudad de Medellín.



Elaboré el informe final valiéndome de la metáfora “*una travesía en el mar*” y del poema “*Viaje a Ítaca*” dirigido a Ulises durante el viaje de regreso a su patria Ítaca, después de pasar todo tipo de aventuras buenas y difíciles, y del abrazo de su esposa Penélope al final del viaje.

En dicho poema el poeta griego Constantino Cavafis muestra que lo fundamental del viaje está en disfrutar el recorrido, no sólo en añorar la meta. Una metáfora en la que la legendaria isla griega —hogar de Ulises, Penélope y Telémaco— es la expresión perfecta del propósito que me propongo en esta investigación: arribar a la Ítaca de un país reconciliado, aprovechando el potencial que hay en los niños-as.

A esta Ítaca que es Colombia le urge rehacer el tejido social roto por la guerra, todos hemos de embarcarnos en esta travesía y disfrutar el camino hacia nuestra propia Ítaca, hacia la construcción de la esperanza en un norte: un país reconciliado. Los Cíclopes, los Lestrigones y la furia del dios Poseidón no aparecerán en nuestro camino si mantenemos el “pensamiento elevado”, asegura Cavafis; las derrotas sólo surgirán si las llevamos dentro; nuestro reto está en creer en el otro, aún si éste se ha equivocado. El poeta nos alerta: son nuestros propios demonios los que nos estorban en el proceso de hacer las paces, de ahí la importancia de convertirlos en aliados.

El sabio consejo contenido en el poema de Cavafis, tiene enormes implicaciones ontológicas y bien podría llevarse al proceso de hacer realidad lo pactado en el Acuerdo de Paz, tiene que ver con la asimilación vital de la justicia transicional, tan necesaria en este proceso de pos-acuerdo y tan compleja en su aplicación, cuando los responsables tardan en reconocer su falta y los ofendidos en otorgarles el perdón y/o al menos reconciliarse, proceso tan necesario en esta hora de la patria y sin duda con resultados sorprendentes y esperanzadores para el país.



Este informe presenta el proceso para la travesía llevada a cabo durante la investigación:

Poema: Viaje a Ítaca, que introduce la metáfora de la travesía en el mar.

Otear el horizonte. La configuración del problema, los antecedentes y la pregunta de investigación.

Zarpar. Planteamiento metodológico y componente teórico.

Mar adentro. Violencia y conflicto armado en Colombia, un país de contrastes, entre su exuberante riqueza y su historia de dolor a causa de la guerra.

Marcar el norte. violencias situadas en el cuerpo social (Territorio) y en el cuerpo propio (heridas, cicatrices, muerte violenta, duelo, dolor y daño). Resistencia y re-existencia.

Hacia puerto seguro. Dolor y reconciliación, experiencias de niños-as pertenecientes a familias que han experimentado el conflicto armado y la violencia urbana. Reconfiguración del daño. Cuerpos Políticos.

Arribo a la Ítaca de la esperanza. Discusión final. Cuerpos Reconciliados.

Quienes se acerquen a este informe, han de mantener el mismo espíritu que mantuvo fuerte a Ulises para regresar a Ítaca y reencontrarse con su familia sin nunca perder de vista el objetivo, que, como él, lo llevemos en el corazón y en el pensamiento para luego, convertirlo en acciones concretas. Es una travesía en la que hemos de embarcarnos todos en la aventura por lograr la reconciliación. Ulises regresó rico en saber y en experiencia; también nosotros disfrutemos esta aventura y sintamos que podemos hacer esta misma experiencia, todos somos Colombia y juntos la haremos de ella una Ítaca para la esperanza.



1. VIAJE A ÍTACA

1. VIAJE A ÍTACA

Ítaca es una isla en el mar Jónico, la patria de Homero según la Odisea; Homero sale de Ítaca castigado por los dioses después de la caída de Troya, pasando todo tipo de aventuras para retornar a ella después de muchos años, y reencontrarse con su esposa Penélope y su hijo Telémaco al final del viaje.

Este poema es una metáfora del viaje de la vida, que muestra que lo más importante es el camino, Ítaca es el ideal, el proyecto, la esperanza que nos sostiene y nos hace soñar la utopía, de que a pesar de más de medio siglo de violencias, Colombia será un país reconciliado, porque tanto los cuerpos propios como los cuerpos sociales habrán llegado a ser cuerpos reconciliados.

A esta Ítaca que es Colombia le urge rehacer el tejido social roto por la guerra, todos hemos de embarcarnos en esta travesía y disfrutar el camino hacia nuestra propia Ítaca, el reto está en creer en el otro, aún si éste se ha equivocado.

Hemos de mantener el mismo espíritu que mantuvo fuerte a Ulises para regresar a Ítaca y reencontrarse con su familia sin nunca perder de vista el objetivo, que, como él, lo llevemos en el corazón y en el pensamiento y lo convirtamos en acciones concretas. Es una aventura en la que hemos de implicarnos todos. Ulises regresó rico en saber y en experiencia; también nosotros sintamos que podemos, todos somos Colombia y juntos haremos de ella una Ítaca para la esperanza.

*Cuando te encuentres de camino a Ítaca,
desea que sea largo el camino,
lleno de aventuras, lleno de conocimientos.
A los Lestrigones y a los Cíclopes,
y al enojado Poseidón no temas,
tales seres en tu camino nunca encontrarás,
si mantienes tu pensamiento elevado,
si selecta es la emoción que embarga tu espíritu y tu cuerpo.
A los Lestrigones y a los Cíclopes,
y al fiero Poseidón no encontrarás.
Que sean muchas las mañanas estivales
en que con alegría y gozo llegues
a puertos nunca antes vistos.
Detente en los emporios fenicios,
y adquiere mercancías preciosas, nácares y corales,
ámbar y ébano, y perfumes embriagadores de todo tipo.
Ve a ciudades de Egipto, a muchas,
aprende y aprende de los sabios.
Ten siempre en tu mente a Ítaca.
La llegada allí es tu destino,
pero no apresures tu viaje en absoluto,
mejor que dure muchos años.
Y ya anciano, arribes a la isla,
enriquecido con cuanto ganaste en el camino,
y sin esperar a que Ítaca te enriquezca.
Ítaca te dio tan bello viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino,
pero no tiene ya nada más que darte.
Si cuando llegues siendo pobre la encuentras,
recuerda que Ítaca no te engañó,
pero si sabio te has vuelto con tanta experiencia,
comprenderás bien ahora, qué significa llegar a Ítaca.*

(Cavafis, 2019)

2. OTEAR EL HORIZONTE



2. OTEAR EL HORIZONTE. LA CONFIGURACIÓN DEL PROBLEMA

Otear implica mirar hacia lo lejos, desde un lugar elevado, con la mirada puesta en Ítaca. Esta vasta mirada al horizonte de los niños-as, permitió identificar las victimizaciones experimentadas a causa de la guerra, y con ello el dolor y el daño en toda su extensión, así como los desafíos necesarios para afrontarlo.

2.1. La experiencia del dolor y la reconciliación

La presencia de los niños y niñas en el conflicto armado aparece de manera soterrada, pero real, más de 13.000 niños y niñas se han desempeñado como soldados, lo que significa que uno de cada cuatro combatientes irregulares es menor de edad. Ellos y ellas han estado presentes tanto del lado rebelde, en las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC y en ELN, al igual que con grupos paramilitares como la Autodefensa Unidas de Colombia, AUC y otros grupos insurgentes. Se calcula que por lo menos dos tercios de estos niños guerreros tienen menos de 15 años de edad, y los más jóvenes reclutados tienen tan solo siete años. (Pachón, 2009)

Aunque es difícil tener una cifra exacta, sobre los niños y niñas reclutados, su número es muy alto, posiblemente mayor de lo que se afirma y a pesar de todos los esfuerzos, se ha venido incrementando. No obstante las presiones nacionales e internacionales, por parte de la UNICEF, los grupos insurgentes, no tienen intención de abandonar esta práctica. (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2015)

Según el Sr. Ban Ki-moon, Secretario General de la Naciones Unidas (2015), en su informe anual sobre los niños y las niñas que participan en los conflictos armados del mundo, incluyendo Colombia, indicó que éstos siguen siendo reclutados, desterrados y victimizados por actores armados ilegales.

Las labores más comunes que ejercen los niños y niñas reclutados son la de combatientes como soldados, cocineros, espías, porteros, mensajeros, esclavos sexuales o esposas a la fuerza,

especialmente en los departamentos de mayor extensión rural, alejados del centro, con mayores índices de pobreza y con menos acceso a la escolaridad. Durante su participación en el conflicto un buen número de niños y niñas han resultado heridos o mutilados, otro tanto han matado a alguien; la mayoría ha disparado con armas de fuego. (Arenas, 2008)

No sólo las muertes de niños y su reclutamiento y utilización por grupos armados preocupan, sino también los casos de mutilaciones, actos de violencia sexual, orfandad, secuestros con fines extorsivos y ataques a escuelas y hospitales. "Es la violencia temprana, la violencia que espanta, el terror acumulado en conciencias frágiles que crecen con el recuerdo de la muerte y la huida apresurada, es el drama de los niños desterrados..." (Equipo Nizkor, 2007, p. 2). Sin mencionar la necesidad de estudios sobre diferencias de etnias y género.

La mayoría de los desterrados por la violencia en Colombia (75%) son menores de 18 años, inmersos en la prolongada tragedia del desarraigo forzado. Pequeños seres humanos que acumulan desde muy temprano la experiencia del dolor compartido, de la tierra abandonada, del sufrimiento urbano, del hambre que se vuelve costumbre, de culturas desconocidas, de nostalgias reprimidas, de los seres queridos ultimados, de recuerdos que vibran en silencio.

Una vez desterrados por la violencia y como consecuencia del deterioro de la calidad de vida se da la deserción escolar. Es significativo el impacto del desplazamiento en la infancia al que se suman los traumas y dificultades de adaptación al proceso educativo escolar. Los asesinatos selectivos, las masacres, las amenazas, el miedo y la zozobra, motivan la migración forzada. Estas formas de violencia constituyen referentes negativos para el normal desarrollo y crecimiento de los niños y las niñas que perdieron sus padres, familiares o amigos o aquellos que huyeron con las imágenes de terror en sus memorias. (Equipo Nizkor, 2007)

En términos de justicia, en el informe del Secretariado General de las naciones unidas (septiembre 23 de 2019) sobre la violencia sexual relacionada con los conflictos, reporta que el número de enjuiciamientos por violaciones contra niñas y adolescentes sigue siendo

limitado, a pesar de que ha aumentado la preocupación por este delito. En informe de febrero de 2018 del periódico El Tiempo (Ramírez B., 2018), narra que alrededor de 17.000 menores fueron reclutados para la guerra entre 1960 y 2016. Según el informe del ICBF ha habido pocos fallos condenatorios por reclutamiento de menores para la guerra. En reciente informe de noviembre de 2019 se dice que hay un sub-registro de víctimas porque muchos menores mueren en lugares apartados de la presencia del Estado, no obstante, el ICBF informa que en el primer semestre de 2019 se reclutaron 242 menores y que 143 fueron recuperados por la fuerza pública, lo que revela que en 2019 van más de 300 menores reclutados, el 47% más que en el 2018, lo que deja claro que el reclutamiento de niños-as es un problema en aumento.

Desde el 2004, la UNICEF comenzó un acercamiento con el ELN y las AUC para tratar de poner fin al problema y a pesar de que ambos grupos estuvieron abiertos al diálogo, ninguno se comprometió a abandonar la práctica. A la fecha (año 2019) los niños y las niñas víctimas del reclutamiento y del destierro no tienen espacio de participación en ninguna de las iniciativas de la justicia transicional, no tienen un espacio para compartir su verdad con el país, no son beneficiarios de reparación y no han sido incluidos en las iniciativas de reconciliación o de memoria histórica adelantadas por la comisión de Reparación y Reconciliación, a pesar de que se han despertado las alarmas frente al aumento de menores en la guerra.

El alto índice de reclutamiento de niños y niñas, aún después de la firma del acuerdo de paz, da cuenta de la impunidad de este crimen en Colombia, a pesar de que las FARC se han comprometido a devolver a los menores reclutados. Sin embargo, no es suficiente, debe entonces garantizarse políticas públicas y programas para la niñez que aseguren el cumplimiento de las leyes sobre el no reclutamiento a menores de edad, y que los niños y las niñas gocen de las ventajas que ofrece la ley, pues los menores víctima de reclutamiento o

desplazamiento no pierden jamás sus derechos. Esto sin mencionar la necesidad de la creación de programas de reinserción social de los menores víctimas del reclutamiento.¹

Según datos del Registro Único de Víctimas (RUV, 2016), al 31 de marzo de 2013, entre 1985 y 2012, 2.520.512 menores de edad fueron desplazados, 70 fueron víctimas de violencia sexual, 154 de desaparición forzada, 154 de homicidio y 342 de minas antipersonas; hasta ese momento sufrieron reclutamiento ilícito 2.415.358 menores de 18 años. La mayoría de las víctimas eran hombres (66%); sin embargo, más de la tercera parte estaba constituida por mujeres (31%). Los departamentos con mayor incidencia del fenómeno de utilización de niños, niñas y adolescentes en la guerra fueron: 20% Antioquia, 9% Meta, 7% Caquetá, 6% Cauca y Tolima, 5% Putumayo, 4% Nariño, Valle del Cauca y Arauca.

Los niños-as han padecido casi todas las modalidades de la violencia: vinculación y reclutamiento ilegal (Montoya Ruiz, 2008), tortura física y psicológica, secuestro, desaparición y desplazamiento forzado, abuso sexual, homicidios, ejecuciones extrajudiciales, masacres, detenciones arbitrarias, padres que los entregaron a los grupos insurgentes, mutilación, pérdida de la familia a causa de las incursiones y ataques a sus veredas y pueblos, quema y destrucción de sus hogares y sus escuelas (Jiménez, 2013). Todo esto ha quedado grabado en su memoria, pues no solamente se trata de huellas físicas, sino también emocionales, lo que ha afectado su capacidad de confiar en otros, la valoración de sí mismos(as) y la posibilidad de entablar relaciones serenas.

En el segundo semestre de 2016 organizaciones gubernamentales y no gubernamentales como la Unicef, el ICBF, Corporación Avre (Acompañamiento Psicosocial y Atención en

¹Los Hogares Mamá Margarita y Ciudad Don Bosco, en la ciudad de Medellín, el segundo también en Cali, son obras de la Comunidad Salesiana (SDB Salesianos de Don Bosco y FMA Hijas de María Auxiliadora), tienen entre sus programas con niños-as y jóvenes en situación de vulnerabilidad la Casa de Atención Especializada, CAP con su proyecto de Atención Educativa Integral: PAE, un programa para niños y niñas desvinculados(as) del conflicto armado, los únicos que existen en el país para este tipo de población; trabajan en asocio con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF. Dichas intervenciones han recibido numerosos reconocimientos nacionales e internacionales por su labor educativa, gracias a la cual restituyen a la Iglesia y la Sociedad niños, niñas y jóvenes líderes, empoderados en la construcción de un mejor país.

Salud a Víctimas de Violencia Política - Nacional), entre otros, hicieron un análisis sobre la situación de los niños-as; coincidiendo en afirmar que éstos han incursionado cada vez más temprano en el mundo de la guerra, participando como testigos de asesinatos, de ataques indiscriminados a la población civil, siendo víctimas del desplazamiento forzado, y sometidos a esclavitud, explotación y servidumbre por parte de los actores en conflicto, además de otras dinámicas propias de la guerra que los ha afectado directamente, haciendo de ésta en muchas regiones del país, el único escenario posible para su desarrollo (Montoya Ruiz, 2008, p. 39).

En un reciente informe (primer semestre año 2019) de la organización Save The Children (*Salvar a los niños*, organización no gubernamental internacional que tiene como finalidad trabajar por los derechos de los niños-as), dice que en Colombia son múltiples las caras de la exclusión infantil, ya que cada día se asesinan mínimos dos niños, es el 5° país donde los niños-as sufren más por el conflicto, incluso por encima de Afganistán, Iraq, Yemen, Sudán y Eritrea; es el país 58 donde es mejor no ser niño, por encima de Ruanda, La India, Estados Palestinos o Líbano; es el 4° país con más tasa de homicidios infantiles en América Latina y el Caribe, y el 3° donde hay una tasa más alta de homicidios en adolescentes (1° Honduras, 2° Venezuela, 3° Colombia, 4° Brasil, 5° El Salvador); hay 7.671.124 personas desplazadas internas, 2 millones de ellos son niños, el 5° país con el mayor porcentaje de niños desplazados por el conflicto armado. Colombia es el tercer país con la tasa de homicidios más alta de los 175 países analizados y muestra que, sólo en el 2017, fueron asesinados 715 menores de edad; está en el puesto 118, tan solo a 57 puestos del último lugar, en el que se ubica Nigeria, mientras que los países donde los niños enfrentan menos peligros son Singapur y Eslovenia.

A tres grandes amenazas están expuestos los niños-as en el mundo:

Alrededor de 1.000 millones de niños-as viven en países aquejados por la pobreza, lo cual incrementa el riesgo de morir antes de los 5 años, retraso del crecimiento o que no puedan ir a la escuela.

Por lo menos 240 millones de niños viven en países frágiles y afectados por el conflicto, lo que los obliga a tener que trabajar y abandonar sus hogares en circunstancias peligrosas. 575 millones de niños-as están en naciones caracterizadas por la discriminación contra las niñas, lo que las expone a no llegar a la escuela o a ser obligadas a casarse o tener hijos. Otras cifras que dan cuenta de la vulnerabilidad a que están expuestos los niños-as:

- . Uno de cada 6 niños-as en edad escolar no va a la escuela.

- . Las niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe dan a luz 1,5 veces más bebés que el promedio mundial.

- . 153 millones de niños-as se encuentran en peligro extremo de no poder disfrutar de su niñez.

- . En 2030, más de 150 millones de niñas contraerán matrimonio antes de cumplir 18 años.

(Aguirre, 2018, p.6).

Estos estudios demuestran la exclusión a la cual están expuestos, con el agravante que, los abusos y violaciones en la niñez y la adolescencia tienen un impacto mayor que en la adultez, y generan una enorme confusión, sobre todo cuando se trata de un impacto inmediato como el que sufren muchas niñas y adolescentes al involucrarse en relaciones afectivas y sexuales con miembros de los grupos armados. Son numerosos los casos en los que se registran enfermedades de transmisión sexual, embarazos, maltratos y abandonos.

Además, la orfandad ha sido determinante en la experiencia con el mundo que estos niños-as han padecido. En muchos casos en los que la madre fue asesinada, sus hijos fueron entregados a familiares cercanos, los separaron de sus hermanos y crecieron en condiciones de penuria y precariedad afectiva. Estos niños-as y adolescentes no solo afrontaron la ausencia física, sino la falta de respuestas, explicaciones y certezas por parte de las personas adultas a su alrededor con respecto al paradero y la situación de sus padres o madres. Sumado a esto, la presencia y el control que ejercieron los actores armados desmejoró en gran medida la vida de

estos niños-as, pues estos hechos afectaron fuertemente sus relaciones y formas de socialización.

Otra consecuencia funesta de la guerra es que, sin excepción, las áreas en las que mueren más niños y niñas presentan también las mayores deficiencias en educación. El mayor retraso cultural, económico, político, científico, educativo, deportivo, artístico y religioso se ha acentuado en zonas periféricas del Distrito Capital y en los departamentos de Amazonas, Chocó, Arauca, Cauca, Guainía, Guaviare, Nariño, Putumayo, San Andrés y Vaupés. Esto, sumado a la ausencia de registro, ha favorecido la integración de niños, niñas y adolescentes en cultivos ilícitos y su vinculación a acciones delictivas o participación de grupos armados irregulares. Cabe anotar que en estos lugares hay resistencia hacia el registro, debido al miedo con el cual convive la población desplazada (Unicef, 2016, pp. 12 - 15), por lo cual no hay un registro exacto de la correspondiente identificación de los menores que hacen parte de las estructuras militares.

Según el informe “¡Alto a la guerra contra la niñez!” de la organización Save The Children, publicado a finales de febrero de 2019. Solo en 2018, se dieron mínimo 52 casos de reclutamiento, según el Registro Único de Víctimas (RUV).

Con respecto al desplazamiento forzado, si bien este es un drama que toca a todos los continentes, en términos de desplazamiento interno Colombia ocupa el primer lugar, hasta el año 2016, con 6,9 millones de personas (más del 10% del total de víctimas de ese flagelo en el mundo) (Forero, 2012). Según la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (Codhes), el Registro Único de Predios Abandonados por la Violencia (Rupta) y el Registro Único de Víctimas (RUV), entre 1999 y 2012 se registró un total de 4.156.006 de desplazados, de los cuales el 25% buscó refugio en una de las cuatro ciudades más afectadas: Bogotá, Medellín, Cali y Santa Marta.

Más allá de las cifras, se puede decir que el desplazamiento forzado es una situación dolorosa que deja consecuencias nefastas, y afecta fuertemente la estructuración tanto de la identidad y de la vida cotidiana, como de los procesos de aprendizaje social (Grupo de Memoria Histórica, 2013; Springer, 2012). Este flagelo enfrentó a los niños-as a pérdidas y desarraigos abruptos, a un deterioro sensible de su calidad de vida por el hacinamiento, el hambre y el encierro en los nuevos lugares donde debieron establecerse de forma precaria.

La vida en las ciudades los y las expuso y confrontó con nuevas humillaciones, exclusiones y discriminaciones (raciales, étnicas y de clase), de lo que son ejemplo las burlas referentes al origen étnico, color de piel, rasgos campesinos, modos de hablar y dialectos, así como las humillaciones por la extrema pobreza en la que llegan a estar. Esta situación de estigmatización se ve incrementada porque muchos(as) son señalados(as) como guerrilleros(as) o informantes, y se enfrentan constantemente a la persecución, la amenaza y el miedo. Algunos(as) han sido víctimas de ejecuciones extrajudiciales y de la mal llamada limpieza social. (Rodríguez, 2015; Pacheco, 2018; Chica, 2019)

Colombia es el único país en América Latina y uno de los pocos en el mundo donde se continúan sembrando minas antipersonas. De acuerdo con los datos suministrados por el Observatorio de Minas Antipersonas del Programa Presidencial de Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario (DIH), en el segundo semestre del 2016 el municipio de Ituango (Antioquia) ocupó el primer puesto, en el ámbito mundial, con respecto a la instalación de estos artefactos (RUV, 2016).

Muchos niños-as, adolescentes y jóvenes que han padecido con sus familias la violencia del conflicto armado, como un hecho que irrumpió en un momento histórico concreto y los obligó a desplazarse hacia las grandes ciudades huyendo de la guerra, en la ciudad se encontraron con el drama de tener que convivir cotidianamente con la violencia, que habían soñado dejar atrás. Ahora el drama no es irse, sino quedarse y arreglárselas para aprender cómo seguir viviendo

en medio de ella, cuando ya han sido duramente violentados y casi siempre llevando sobre sí la carga de las distintas victimizaciones (hambre, maltrato, hacinamiento, pobreza extrema, exclusión, trabajo infantil, abusos, analfabetismo, inseguridad social, temor, promesas engañosas, violencia intrafamiliar, etc.).

A pesar de la extrema vulneración a la cual se ven expuestos, los niños-as aparecen como objetos de protección, pero a su vez "no son reconocidos como sujetos de derecho sino como incapaces que requieren un abordaje especial" (Beloff, 1999, p. 14). En este conflicto, los niños y las niñas, han sido expuestos a las atrocidades de la guerra. Este es un tema de relevancia social que hay que visibilizar desde todas sus aristas, considerando que los niños que han pasado por estos episodios "tienen riesgo más alto de convertirse en perpetuadores de violencia" (Arriagada y Godoy, 1999, p. 23). Los efectos de la victimización afectan no sólo a la víctima directa sino también a su familia más inmediata.

Si miramos a través del tiempo la figura del niño-a ha ido evolucionando, desde los primeros siglos donde no se tenían en cuenta como tales hasta la edad contemporánea que se reconoció su importancia y se crearon leyes de protección a sus derechos; a mediados del siglo XX, época donde surgió la Convención de los Derechos del Niño (años 50), se reconoce a los niños-as como sujetos sociales con derechos y deberes, lo que actualmente, nos sitúa ante una profunda contradicción entre la creación de leyes de protección para atender y satisfacer sus necesidades y el incumplimiento de éstas, porque hoy son vulnerados los derechos de muchos niños-as reclutados para la guerra, anulándoles su dignidad y garantías fundamentales, y obligándolos a participar en conflictos armados, en los que son los blancos más fáciles de los enfrentamientos, a pesar de lo contenido en la legislación nacional y en el Estatuto de la Corte Penal Internacional, donde se califican estos delitos como violatorios y de innegable gravedad por la naturaleza de los derechos que lesionan. (Ramírez, 2010)

Ante este panorama de victimización de los niños-as, esta investigación quiso cambiar la mirada y descubrirlos como agentes protagonistas de creativas maneras para afrontar las consecuencias de la violencia que les ha tocado vivir. Este estudio indagó por las experiencias de dolor y las prácticas de reconciliación en los niños-as, desde el pensamiento del sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien utiliza el concepto de praxis para referirse a acciones concretas que están influenciadas por estructuras sociales, por un lado, y que son generadas a partir de los esquemas de percepción, disposiciones y rutinas de acción de los individuos, por el otro. El *habitus*, a su vez, sería la “permanente internalización del orden social en el cuerpo humano” (Eriksen y Nielsen, 2001, p. 130), sin dejar de reconocer en ello “la praxis de los agentes y su capacidad para la improvisación y la invención” (Bourdieu, 1990, p. 13) que en el caso de los niños-as es sorprendente por su habilidad para transformar la tragedia de la guerra en oportunidad de agenciamiento de sus potencialidades como sujetos políticos protagonistas de cambios sociales. Aunque el objetivo de esta investigación no es analizar el tránsito de la ofensa a la reconciliación, por lo que convendría hablar de “resistencia” o de “capacidad de agencia”, en los testimonios de los actores se infieren.

Esta conceptualización de Bourdieu fue importante para esta investigación porque las constricciones estructurales dadas por el mundo social forman “disposiciones permanentes” en los niños-as desde los procesos de socialización de los primeros años de infancia, por lo que la vida social se convierte en una lucha constante para construir la vida a partir de recursos culturales que la experiencia social ofrece de cara a muchas restricciones sociales.

Al vivir en una sociedad estructurada por tales restricciones y organizada mediante prácticas exitosas que se han sedimentado, los seres humanos desarrollan desde niños predisposiciones para actuar de ciertas maneras y formas que también tienen que ver con el tipo de posturas y actitudes corporales, con las maneras de pararse, de sentarse, de mirar, de hablar o de caminar; es decir, con lo que Marcel Mauss denomina “tecnologías del cuerpo” (De la Calle Valverde,

2012, p. 3)). De ahí la importancia que tienen para Bourdieu: La transmisión cultural entre las clases sociales y la educación como agente fundamental de la reproducción, con un capital heredado de la familia.

Bourdieu cree que la escuela y los M.C.S. (Medios de Comunicación Social) reproducen la cultura de un grupo social determinado que ocupa la posición de poder y forman en las personas, en este caso en los niños-as un proceso de adoctrinamiento cultural y social. Quienes no adquieren esta formación quedan “excluidos”, porque el sistema impone una cultura dominante: reglas, valores y creencias...

De ahí que Bourdieu defina las prácticas sociales como acciones concretas, influenciadas por estructuras sociales y que son generadas a partir de los esquemas de percepción, disposiciones y rutinas de acción de los individuos. Sus dos conceptos centrales: *campo* y *habitus*; no pueden entenderse desvinculados entre sí. Campo y habitus, las dos caras de la vida social. El *habitus* es la permanente internalización del orden social en el cuerpo. El *campo* son los dominios especializados de la praxis social (el arte, la educación, la sociología, la religión). El interés de tenerlos en cuenta en esta investigación es determinar la influencia del habitus y el campo en los niños-as, a través de las prácticas de los adultos que los acompañan y de los contextos que los rodean, para configurar sus esquemas de percepción, sus disposiciones y sus rutinas de acción.

Existe una estrecha relación entre *Campo* y *Habitus*, así como existen reglas de juego (campo), también existen estrategias para jugar (habitus) que poseen los agentes. Para que el juego sea posible tiene que existir “sintonía” entre campo y habitus, donde el agente no decide sus acciones de forma racional, sino que opera según su habitus que es no consciente.

El habitus está conformado por esquemas generativos que se definen como "estructuras estructurantes estructuradas", son socialmente estructuradas porque han sido conformados a lo

largo de la historia de cada agente y suponen la incorporación de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal.

Al mismo tiempo son *estructurantes* porque son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente. Dicha función *estructuradora* se sostiene sobre los procesos de diferenciación en cuanto a las condiciones y necesidades de cada clase.

Al carácter social del *habitus* le corresponden distintos universos de experiencias, ámbitos de prácticas, categorías de percepción y apreciación que, al servicio del *habitus* del individuo, serán naturalizados y consideradas cualidades específicas de clase. Por lo tanto, se puede decir que la propuesta de Bourdieu en última instancia consiste en una “teoría general de la economía de las prácticas”

Según esto, el *habitus* predispone a los miembros de una sociedad a interactuar de manera consistente con las normas sociales de su grupo. Es en ese sentido que el cuerpo es el “lugar de la historia incorporada” y el lugar de instanciación de las prácticas y de mediación con el mundo (1990, p. 8). “*Campo y habitus* son las dos caras de la vida social” (Herrera, 2010, p. 108).

Desde el punto de vista de Bordieu, en esta investigación, las violencias son el *campo* o dominio especializado de la praxis social, que, en este caso, ubica las tipificaciones de la violencia por las que han pasado los actores sociales, mientras que el *habitus* está más referido a lo que sucede con esas violencias que incorporan, a la internalización de ese orden social que reiteradamente aparece cargado de violencia. Lo que los actores internalizan es el imaginario social como campo de violencia, que en la pregunta de investigación se nombra como conflicto armado y violencia urbana, es decir violencia social, y que, en palabras de Geertz son la incorporación de esas “tramas de significación” de las violencias generalizadas y naturalizadas en la cultura del país.

Es en ese sentido que el cuerpo es el “lugar de la historia incorporada” y el lugar de instanciación de las prácticas y de mediación con el mundo (1990, p. 8). “*Campo y habitus* son las dos caras de la vida social” (Herrera, 2010, p. 108).

En esta investigación, las violencias, desde el punto de vista de Bordieu, el *campo* o la praxis, se ubicaría en las tipificaciones de la violencia por las que han pasado los actores sociales, mientras que el *habitus* está más referido a lo que sucede con esas violencias, a lo que incorporan, a la internalización de ese orden social que reiteradamente aparece cargado de violencia. Lo que los actores internalizan es el imaginario social como campo de violencia, que en la pregunta de investigación se nombra como conflicto armado y violencia urbana, es decir violencia social.

2.2. Identificación del problema y pregunta de investigación

La violencia urbana en la ciudad de Medellín, ha influido poderosamente en el grupo de niños-as y familias participantes en la presente investigación. Por esta razón hago una descripción de las principales características de la violencia en la ciudad, operada en gran parte, por los grupos, combos y bandas delincuenciales, que habitan los barrios y con cuya violencia los niños-as y sus familias han de convivir cotidianamente.

Medellín es la capital del departamento de Antioquia, situada en el noroeste de Colombia; la segunda ciudad más grande del país, con una población de más de dos millones de habitantes; importante centro comercial e industrial; ciudad de grandes contrastes: en ella viven grandes industriales y terratenientes del país, quienes comparten la ciudad con otros habitantes que viven en la pobreza y la indigencia, habitando barrios pobres, situados en las laderas de las montañas hoy convertidas en la periferia social, habitada por las familias que han sido desterradas por la guerra de zonas rurales y urbanas del país.

Me detengo en los años 80 y 90 porque durante estas décadas Medellín fue invadida por el comercio de la cocaína, y la violencia que derivó de ello la convirtió en la ciudad con el índice de asesinatos más grande del mundo, debido a la presencia de bandas criminales armadas, muchas de ellas organizadas por narcotraficantes y grupos paramilitares respaldados por el ejército que actuaban en la ciudad, y de grupos guerrilleros que la convirtieron en un escenario de muerte y terror, donde la mayoría de las muertes violentas fueron niños y jóvenes.

Los niños-as, que han experimentado el conflicto armado y la violencia urbana, expuestos a tantas violencias, entre ellas la violencia estructural, que los hace más proclives a mayores dolores, ya que son atravesados por este habitus y este campo de los cuales habla Pierre Bourdieu, que, en este caso, está muy permeado por el dolor con daño dejado por la guerra en esta ciudad. Muchos de ellos-as replican las violencias que experimentan en sus familias, en los barrios que habitan y las que han vivido a causa del conflicto armado que los hizo huir con sus familias del campo a la ciudad o de un barrio a otro; pero a pesar de ello saben reinventarse y soñar otros mundos posibles y dar paso a la utopía.

En conversaciones con los adultos de las familias de los niños y niñas, contaron cómo los grupos armados ilegales organizaron y reclutaron bandas criminales entre los habitantes de los barrios más pobres de la ciudad, quienes conocían la zona, sabían quiénes vivían en ellos, estaban en una situación ideal para atacar y eliminar a los civiles que se opusieran a la presencia de un grupo armado concreto, y podían impedir la infiltración del “enemigo” en la zona bajo su control interceptando a los forasteros que entraran en el barrio. Además, los miembros de bandas criminales fueron frecuentemente considerados prescindibles, muchos de ellos viven una vida de delincuencia violenta en la que la muerte es habitual. En esa época se calculaba que había en Medellín más 8.000 jóvenes vinculados a bandas criminales.

Relatan, además, que las primeras milicias guerrilleras surgieron en Medellín en esas décadas y que entre ellas se encontraba la del M-19, seguida en los años posteriores por otras

como las Milicias Populares del Pueblo para el Pueblo, las Milicias Independientes del Valle de Aburrá y las Milicias Metropolitanas. Por su parte, las milicias de las FARC –conocidas como Milicias Bolivarianas– establecieron su presencia principalmente en el oeste de la ciudad, mientras las del ELN lo hacían en el nordeste. A mediados de la década del 90 surgió otro grupo de milicia: los Comandos Armados Populares (CAP). En él había miembros disidentes del ELN y ex miembros de las Milicias Populares del Pueblo para el Pueblo. En 1994, una alianza entre las FARC, el ELN y varios grupos de milicia independientes dio lugar a la creación del Bloque Popular Miliciano, lo que ayudó a consolidar aún más la presencia de las fuerzas guerrilleras en distintos barrios de la ciudad.

Los padres y abuelos de las familias participantes en la investigación recuerdan con dolor que las milicias estaban compuestas principalmente por jóvenes, incluso niños, quienes fueron responsables de impartir “justicia” en los barrios llevando a cabo operaciones de “limpieza social” contra pequeños delincuentes, drogadictos y miembros de bandas criminales. Quienes se negaron a cesar en sus actividades fueron obligados a abandonar el barrio o asesinados.

Las milicias también cobraron “impuestos” a las empresas locales a cambio de “protección” y secuestraron a empresarios adinerados para financiar sus actividades. Así mismo fueron responsables de mediar en disputas familiares y de resolver conflictos locales. Algunos miembros de las milicias “contrataron” a bandas criminales para que robaran para ellos. Las disputas entre las milicias y las bandas criminales se resolvían mediante la violencia. A esta dinámica social del crimen organizado, en adelante, le llamaré, encuentro de violencias.

Cuenta Don Juan, el abuelo que vende la mejor mazamorra del barrio, que el gobierno del presidente César Gaviria (1990-1994) inició negociaciones con varios de los grupos de milicia de Medellín, incluidas las Milicias Populares del Pueblo para el Pueblo, las Milicias Independientes del Valle de Aburrá y las Milicias Metropolitanas. El 26 de mayo de 1994 se firmó un acuerdo de paz, a consecuencia del cual se desmovilizaron unos 800 milicianos.

Muchos milicianos desmovilizados se incorporaron a una nueva estructura de seguridad, la Cooperativa de Seguridad y Servicios a la Comunidad (COOSERCOM), gestionada por Metroseguridad, empresa estatal relacionada con la seguridad y con sede en Medellín. COOSERCOM proporcionaba seguridad armada a los barrios en los que actuaba, y cooperaba con las fuerzas de seguridad para combatir a las milicias que no se habían desmovilizado. Esta estructura actuaba en varios barrios de la Comuna 1. La desmovilización permitió a las fuerzas de milicia directamente relacionadas con las FARC y el ELN consolidar su presencia en los barrios pobres de Medellín. Estas milicias atacaron a COOSERCOM y empezaron a hacerse con el control de las zonas previamente inspeccionadas por las Milicias Populares del Pueblo para el Pueblo. Unos 280 miembros de COOSERCOM fueron asesinados a consecuencia de estos ataques y conflictos internos. A algunos los mataron las fuerzas de seguridad como represalia.

El gobierno desmanteló COOSERCOM en 1996 después de recibir denuncias de que miembros de esta estructura estaban implicados en abusos de los derechos humanos. La creación de COOSERCOM era parte de los esfuerzos realizados por las autoridades de la ciudad en la década del 90 por implicar a los civiles en la labor de garantizar su propia seguridad. Otro esfuerzo fue el establecimiento de los Frentes de Seguridad, coordinados por la policía, que actuaban como sistemas de seguridad comunales de los barrios. Su trabajo estaba complementado por labores asignadas a empresas de seguridad privadas. Otro esfuerzo del gobierno nacional fue la creación de los grupos CONVIVIR a mediados de los 90.

Don Pedro, dueño de la panadería en la esquina más alta del barrio La Sierra, cuenta que muchas personas de los barrios de la comuna 9 a la cual pertenecen los niños-as y familias que participaron en la presente investigación, y donde está ubicada la Institución Educativa Tulio Botero Salazar, en la cual se ejecutó el trabajo de campo, narran que en esta comuna tenía su casa Pablo Escobar, reconocido narcotraficante y político colombiano, fundador y máximo

líder del Cartel de Medellín, que muchos de ellos y/o sus familiares y conocidos participaron en el comercio de droga en la ciudad y ayudaron en la violenta campaña de terror contra aquellos a quienes consideraba una amenaza para sus actividades, incluidos los políticos, los agentes de policía y los funcionarios judiciales y estatales a los que no podía captar, así como contra sindicalistas y otros activistas sociales y de derechos humanos, ya que eran muy bien remunerados por el extinto narcotraficante, que además les regaló a muchos las casa donde hoy habitan.

Recuerdan los abuelos de los niños-as con quienes realicé el trabajo de campo, que la campaña de violencia del cártel de Medellín se caracterizó por los atentados con coches bomba y los asesinatos, efectuados por bandas criminales armadas, quienes ayudaban a “comercializar” las drogas en la ciudad y actuaban como “pistoleros a sueldo” de los paramilitares para ayudar a que el cartel y quienes lo respaldaban desde el gobierno, el Estado, las fuerzas de seguridad y el sector empresarial ajustaran sus cuentas criminales y políticas.

Los dirigentes comunitarios, los estudiantes y los jóvenes desempleados de los barrios pobres de la periferia de Medellín también fueron blanco de los “escuadrones de la muerte” compuestos por pistoleros (a menudo procedentes de las bandas criminales) empleados por los narcotraficantes, el sector empresarial y la policía. A medida que aumentó la presión para que se extraditara a narcotraficantes a Estados Unidos, y tras el homicidio del candidato a la presidencia Luis Carlos Galán en agosto de 1989, se reclutó un Bloque de Búsqueda compuesto por policías de fuera de la ciudad –ante el temor de que muchos policías locales estuvieran a sueldo de los cárteles de la droga– para dismantelar el cártel de Medellín.

A pesar de que ha habido un tiempo de tregua, mayor calma y menos asesinatos en las dos décadas siguientes, actualmente la violencia ha resurgido en la ciudad con el accionar de bandas delincuenciales al margen de la ley, dedicadas al micro-tráfico que opera en los distintos barrios y se disputan entre ellas el poder por el dominio del territorio, por medio de las llamadas

fronteras invisibles. Muchos niños-as son utilizados como campaneros (quienes avisan de la presencia del enemigo) o de carritos (los que distribuyen la droga en los principales parques de la ciudad, en puntos estratégicos a la entrada de los colegios y universidades). Hay absoluta restricción para movilizarse de un lugar a otro en los barrios de la periferia controlados por las bandas delincuenciales al margen de la ley.

Dado que la investigación se llevó a cabo en un medio escolarizado, menciono la violencia que ha padecido la escuela, como otro de los contextos en los cuales los niños-as pueden ser victimizados e invisibilizados o bien, como escenario de reparación con un papel educativo en la protección de los derechos de los niños y el fortalecimiento de la construcción de aprendizajes para el perdón y la reconciliación, ambiente donde encuentran un espacio propicio que logra instituir prácticas para solucionar esas violencias y donde tienen un escenario propio para la reconfiguración del dolor; allí donde pueden tramitar el dolor, efectuar prácticas sociales de reconciliación y de agenciamiento político.

Atraídos por la ubicación de las escuelas en lugares centrales, sus sólidas estructuras y las instalaciones eléctricas y sanitarias, algunas fuerzas de seguridad han invadido escuelas durante semanas o meses, y a veces incluso años. Por ejemplo, en la zona de los Montes de María (departamento de Bolívar, Colombia) los grupos insurgentes se apoderaron de docenas de escuelas y las utilizaron como puestos de avanzada en los conflictos con los rebeldes. El uso militar de las escuelas no sólo interfiere en la educación de los estudiantes, sino que puede provocar ataques de fuerzas contrarias.

Ante este complejo panorama de la guerra que afecta a los niños-as y sus familias, es un reto arrebatarnos a la violencia y ocuparlos en lo que bien saben hacer, generar prácticas de reconciliación allí donde se encuentran. Investigaciones realizadas recientemente por las universidades de Antioquia, Eafit, los Andes, El Rosario y otras; corporaciones regionales, como la corporación educativa Combos, el Instituto de Fe y Cultura, la fundación Mi Sangre,

el programa Retomando Caminos, las Casas y Centros de Memoria, los Programas de Apoyo Psicosocial a las víctimas: entre Pasos y Abrazos, escuela para el perdón y la reconciliación, Corporación Reconciliación Colombia, Programas para la reconciliación de USAID y ACDI/VOCA, Fundación Ideas para La Paz, etc., se han interesado por ello a través del trabajo sobre la Paz, la Democracia y la Reconciliación que parecían ser palabras agotadas, imposibles, cansadas. Sin embargo, el Programa de Investigación de este Doctorado: “Sentidos y prácticas políticas de niños y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el eje cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana” y sus 12 Proyectos han mostrado que, aunque la realidad social hace de ellas signos de una ausencia, slogan de una moda, expresiones carentes de significación, los rostros de los niños-as y jóvenes acogidos en cada uno de los Proyectos, develaron una resonancia más, una interpretación por escuchar.

Los Proyectos de Investigación que componen el Programa y sus tres componentes: investigación, intervención y diseminación e incidencia en política pública-, así como sus cuatro derivas: 1. Narrativas Generativas y Prácticas Discursivas de Paz, 2. Imaginarios y Subjetividades Políticas para la Paz, 3. Movilización y Acción Política de Jóvenes y 4. Pacés y Memoria, constituyen un aporte fundamental a este presente de Paz ante el cual las expectativas de niños-as y jóvenes, adquieren la fuerza de un imperativo categórico, porque después de comprender sus sentidos y prácticas políticas no nos podemos permitir el retorno a la guerra. Las heridas que los protagonistas de este Programa fueron exhibiendo, y las alternativas que, desde sus modos de acontecer, fueron encontrando, son algo más que un insumo para respaldar la Reconciliación en Colombia, como un aporte a la Paz, son ante todo experiencias de las que debemos aprender.

La reconciliación en niños-as es un tema que recientemente se investiga, entre esos intentos se enmarca esta investigación, en la cual he constatado que aún no hay teorías suficientes sobre

cómo los niños-as se afectan, cómo reparan y cómo tramitan la agresión. De ahí que la construcción de la teoría de la reconciliación en niños, niñas y adolescentes es una contribución al enriquecimiento de los saberes en las ciencias sociales.

Los postulados teóricos de esta investigación constituyen un aporte a la forma como los niños-as se reconcilian y operan formas creativas de resolver los conflictos, situándose como sujetos políticos a través del empoderamiento en los procesos de reconstrucción del tejido social, tan fracturado por las distintas violencias; toda vez que la niñez va adquiriendo un papel cada vez más protagónico en los distintos escenarios de la sociedad. Si bien la propuesta teórica es de carácter general, puede ser adaptada a cada contexto en la riqueza multiétnica y multicultural de la población infantil que posee el país.

La investigación amplía la frontera del conocimiento frente a la forma como los niños-as se reconcilian, cómo tramitan el dolor y efectúan prácticas de reconciliación, aporta, además, estrategias metodológicas para actuar y realizar proyectos y programas como una contribución importante a la educación del país, en este momento histórico del proceso de paz.

A partir de esta investigación los niños-as, de la Institución Educativa Tulio Botero Salazar se destacan por las interacciones en el escenario comunitario como generadores de identidades colectivas, propicias para la construcción de comunidades de paz, el fortalecimiento de los lazos familiares como lugar de resistencia a las violencias y como espacio de cultivo de vínculos acordes con la convivencia pacífica, las interacciones de los niños-as con sus pares como lugares en que germinan y se desarrollan agenciamientos por medio de decisiones sencillas pero cruciales, en el proceso de desarrollo de los niños-as.

Se puede destacar, dentro del proceso de esta investigación lo que representa la institución educativa en estos contextos afectados por la violencia, como territorio de paz y de reconciliación, lo que contribuirá a que más adelante, estos niños-as sean los adultos que conformarán familias capaces de afrontar los conflictos de manera no violenta. Han mejorado

la convivencia escolar, el diálogo intergrupalo e intergeneracional les ha enseñado a acoger la diferencia como una riqueza y son más proactivos, más capaces de acoger sin prejuicios a quien se ha equivocado e incluso saben hacerle el bien; poseen unas prácticas de acogida más flexibles que las de los adultos, lo que los hace más dispuestos para el aprendizaje y el pensamiento creativo; generan cada vez más interacciones lúdicas, con las que aprendan a interiorizar las normas, a generar acuerdos, a superar y aceptar las diferencias, a trabajar en grupo y a disentir con serenidad y respeto. La pregunta a la cual intenté dar respuesta con esta investigación fue: *¿Cuál es la experiencia de dolor y reconciliación que realizan los niños-as, entre 9 y 12 años de la Institución Educativa Tulio Botero Salazar, de la ciudad de Medellín, Antioquia, pertenecientes a familias que han experimentado el conflicto armado y la violencia urbana?*

La respuesta a dicha pregunta implicó la intención explícita de esclarecer el dolor y la ofensa, a causa de las victimizaciones experimentadas por los niños-as y sus familias, la tramitación de éste y los sentidos y prácticas sociales de reconciliación que los sitúa como agentes políticos capaces de reconfigurar el dolor y soñar otros mundos posibles diferentes a la violencia.

Contexto físico y socio-cultural de la Institución Educativa Tulio Botero Salazar.

La investigación se realizó con niños-as de los grados 3°, 4° y 5°, cuyas edades oscilan entre los 9 y 12 años, pertenecientes a la Institución Educativa Arzobispo Tulio Botero Salazar, sus familias y sus docentes. La institución está ubicada en la comuna 9 – entre las 16 que posee la ciudad de Medellín, subdivididas en 249 barrios oficiales. También hay 5 corregimientos (barrios rurales).

La Comuna 9 - Buenos Aires, conformada por 17 barrios, hace parte de la zona 3 “Centro – Oriental” de la ciudad, que comprende las comunas 8, 9 y 10. Limita por el Oriente con el corregimiento de Santa Elena, por el Occidente con el límite oriental de la Comuna 10 - La

Candelaria-, por el Norte con la Comuna 8 - Villa Hermosa, teniendo como frontera natural a la quebrada Santa Elena y por el Sur con la Comuna 14-El Poblado-. La densidad es aproximadamente de 173 habitantes por hectárea, y posee una extensión de 700.520 metros cuadrados.

Barrios de la Comuna 9 - Buenos Aires: Ocho de Marzo, Juan Pablo II, Barrios de Jesús, Los Cerros - El Vergel (sector La Pastora), Barrios de Jesús (viviendas en retiro de la quebrada El Carbonero), Barrio N°2 (sectores N°1 y N°2), La Asomadera (sectores de Cándamo y Trincheras) y Barrio La Milagrosa, Urbanización Medellín sin Tugurios, localizados en zonas de alta pendiente que presentan restricciones topográficas, con algún grado de inestabilidad.



Mapa Comuna 9 Buenos Aires, Medellín – Colombia. (Wikipedia, 2017)

El proceso de poblamiento de la Comuna 9 está relacionado con diferentes aspectos que dan cuenta de un conjunto de características subyacentes: Su historia, sus pobladores, su ubicación geoestratégica y su nombre, le dan una connotación importante en la historia y en el territorio de este municipio. Su origen se remonta a los tiempos de la colonización española en el territorio del Valle de Aburrá. Su posición geoestratégica le confiere además una característica especial e histórica a este poblamiento, dado que la entrada por el oriente en aquel entonces se hacía por esta comuna.

Según la referencia histórica, la comuna se constituye en sitio de entrada de personas que venían de las distintas subregiones antioqueñas para instalarse en este territorio del Valle de

Aburrá. A principios del siglo xx, en 1908, fue fundada la empresa de textiles Coltejer, en un momento en el cual empezaba la industrialización del sector y de la Ciudad de Medellín.

Aunque ya había plantas de agua, de energía, casa de la moneda, cervecerías, y otras industrias, Coltejer fue la mayor fuente de empleo del barrio, lo que originó que los obreros residentes en barrios alejados a la fábrica, buscaran vivir en Buenos Aires para quedar cerca de su sitio de trabajo. Dicha migración dio origen a otros barrios y equipamientos.

Entre la década del 70 y el 80 se generó la segunda fase de poblamiento, procedente en su gran mayoría del Oriente Antioqueño, quienes llegaron desterrados a causa de la violencia en sus territorios. Surgieron entonces barrios de invasión: Barrios de Jesús o Caunces 1 y Juan Pablo II, en el cual se ubica principalmente la población desplazada; Medellín Sin Tugurios (Pablo Escobar 1), construido para ubicar a la población proveniente de Moravia; y 8 de marzo o Brisas de Oriente. De la misma manera surgieron barrios por autoconstrucción como Caunces de Oriente, y el barrio los Cerros que nacen asociados a Coltejer, construidos para albergar a trabajadores y jubilados.

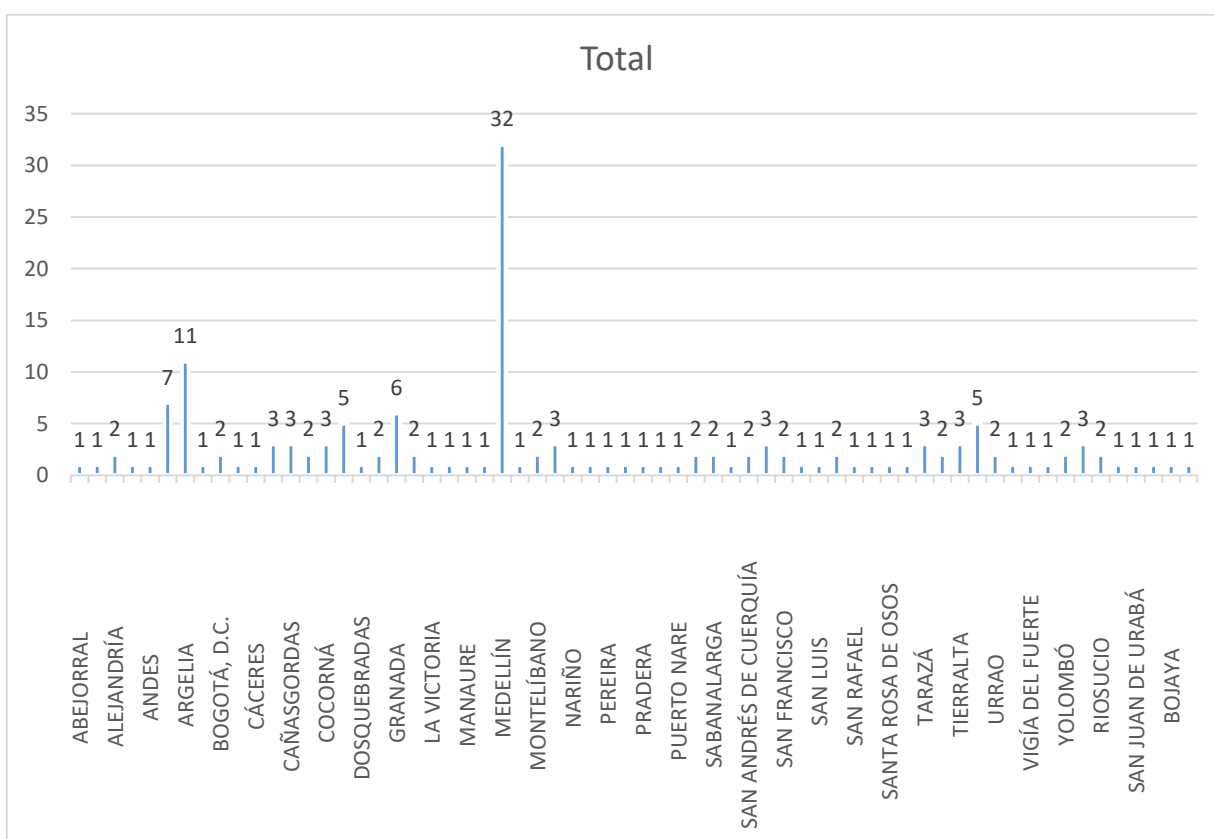
Según el Grupo de Estudios Sociolingüísticos de la Universidad Antioquia, el nombre de Buenos Aires, se debe al reconocimiento por parte de los habitantes de la ciudad, a finales del siglo XIX, de que su clima era propicio para que la población convaleciente de enfermedades respiratorias recuperara su salud.

En la comuna 9, Buenos Aires, en el barrio ocho de marzo se encuentra ubicada la Institución Educativa Tulio Botero Salazar donde hice mi trabajo de campo. Según los datos que reposan en el registro de matrícula para el año 2017, dicha Institución² alberga un buen número de estudiantes pertenecientes a familias desplazadas, de 13 departamentos y 65 poblaciones del país. El mayor número de estudiantes, en situación de desarraigo provienen de 44 poblaciones del departamento de Antioquia, a saber: Medellín, San Francisco, Cocorná, San

² <http://www.tulibotero.edu.co/index.php/proy-educ-institucional>

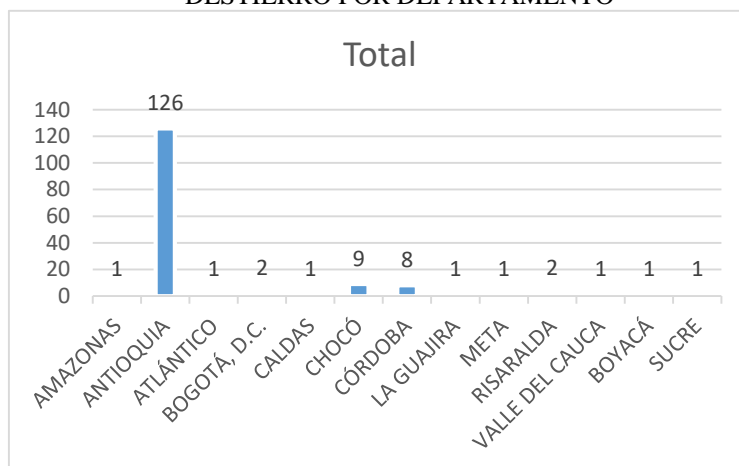
Carlos, San Luis, Granada, Caldas, Abejorral, Marinilla, Tarazá, Argelia, Apartadó, Alejandría, Ituango, Santa Rosa de Osos, San Roque, Tarso, Turbo, Sabanarlarga, Mutatá, San Pedro de Urabá, Cañasgordas, Valdivia, Bello, Dabeiba, Frontino, Chigorodó, Zaragoza, Santo Domingo, Briceño, Nariño, Yolombó, Yarumal, Puerto Nare, Urrao, Amagá, Andes, San Rafael, San Andrés de Cuerquía, Necoclí, San José de la Montaña, Cáceres y Vigía del Fuerte. (PEI 2017, p. 26)

DESTIERRO POR MUNICIPIO

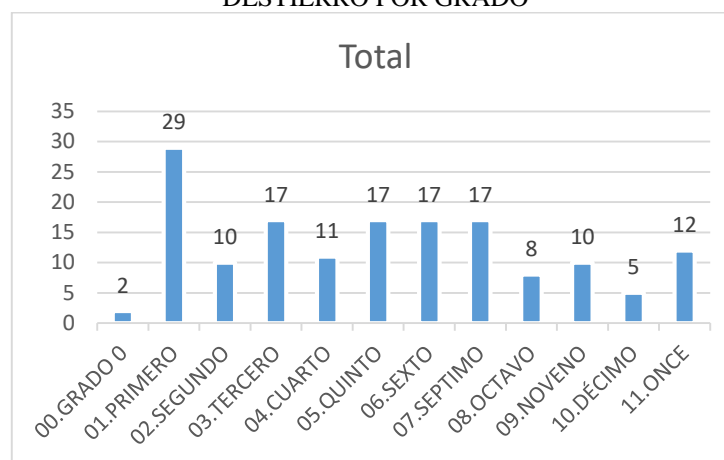


Otros estudiantes, en menor número, provienen de otros 12 departamentos del país: Chocó: Quibdó, Acandí, Isthmina Tadó, Medio San Juan y Bojayá. Córdoba: Montelíbano, Tierralta, Loricá, Planeta Rica y Puerto Escondido. Sucre: Sampués. Amazonas: La Victoria. Atlántico: Sabanalarga. Risaralda: Pereira y Dosquebradas. Caldas: Samaná. La Guajira: Manaure. Valle del Cauca: Pradera. Meta: Granada. Boyacá: Puerto Boyacá. Bogotá D.C. (Tomado del Registro de matrícula del año 2017).

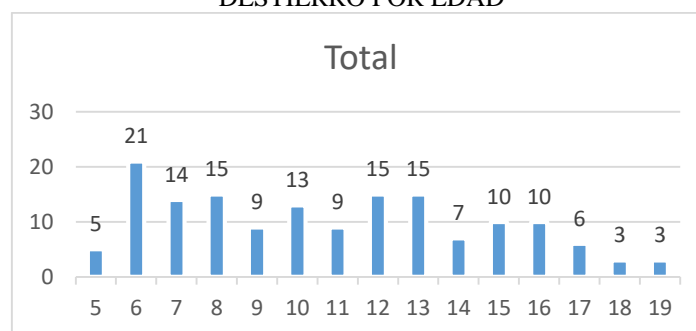
DESTIERRO POR DEPARTAMENTO



DESTIERRO POR GRADO



DESTIERRO POR EDAD



No obstante, la información registrada en la matrícula para el año 2017, un gran número de estudiantes no aparecen registrados como desterrados, pero lo son. Más del 50% de la población es desterrada, pero no se ha inscrito en el Registro Único de Víctimas del municipio de Medellín, al parecer algunos por temor a ser identificados, otros porque son una población en constante movilidad y otros por no tener un adulto que lo haga, ya que sus padres o adultos responsables murieron a causa el conflicto armado.

La Institución Educativa está ubicada en la parte donde termina el barrio Buenos Aires e inicia el barrio Ocho de marzo, presenta una topografía desigual, lo que hace que sus espacios estén distribuidos en varios pisos, con escalas para desplazarse de un bloque a otro y con aulas desde la parte más alta hasta la más baja. La edificación está hecha en dos pisos, dentro de los cuales hay escalas para desplazarse de un lugar a otro. Dicha construcción que se adapta a la montaña desplegándose en terrazas, no permite una visión de conjunto de todos los espacios y quienes lo habitan no pueden verse cara a cara de un espacio a otro.

La Institución construida en la esquina de la terminal de buses del barrio Buenos Aires, limita por el norte con los barrios: Sucre, El Pinal, La Libertad, Villatina, Estancias y Juan Pablo II de la Comuna 8; por el oriente, con el Corregimiento de Santa Elena; por el sur, con los barrios: Altos del Poblado, Las Lomas 1 y 2 y Castropol de la Comuna 14; y al occidente, los barrios: San Diego, Las Palmas, Bomboná 1 y Boston de la Comuna 10. Sus alrededores son las vías de acceso a diferentes barrios, lo que impide el uso de los espacios exteriores porque todo el edificio queda expuesto a la vía pública.

La población habita en zonas rurales y urbanas. Las familias en condición de vulnerabilidad que hicieron parte de este estudio, habitan en los barrios Tierradentro, Ocho de marzo, Estancias, Juan Pablo II, San Javier, Barrios de Jesús, Brisas, Buenos Aires, Caicedo Santa Lucía y vereda Santa Elena. El mayor número de estudiantes vive en el barrio ocho de marzo. Dichas comunidades padecen la influencia de cuatro bandas delincuenciales, quienes ejercen el poder en sus territorios, estableciendo barreras invisibles que han generado todo tipo de violencias y enfrentamientos; en muchos de éstos la población escolar ha quedado afectada, debido a que el colegio está ubicado en el centro. Durante su historia y no obstante la violencia que circunda la Institución Educativa, nunca, hasta la fecha, han herido a ningún miembro al interior de la Institución. En la década del 90 murieron algunos estudiantes del colegio, durante

las balaceras ocurridas en los alrededores. Varios de los estudiantes son hijos y parientes de los subversivos.

El 90% de la población pertenece a los estratos 1 y 2; en los barrios se presentan problemas de orden público, drogadicción, inseguridad, violencia social e intrafamiliar, abuso sexual y micro-tráfico. Aproximadamente, el 35 % de estas familias está formado por jóvenes madres, en su mayoría viudas desplazadas por la violencia, cuyos esposos o compañeros fueron asesinados. Son comunes en esta población los hijos de diferentes padres, quienes no responden por ellos (PEI, 2016, p. 21). Se observan niños que son maltratados física y emocionalmente.

El colegio se acoge a los tratados nacionales e internacionales y a las directrices ministeriales sobre inclusión social en la escuela. Atiende a estudiantes sin discriminación política, racial, de género y religión, con capacidades excepcionales y con discapacidades en la medida de sus posibilidades con el apoyo de la Secretaria de Educación, Inclusión social, Escuelas de entornos protectores, aula de apoyo, procesos básicos y aceleración del aprendizaje.

La Institución lleva el nombre “Arzobispo Tulio Botero Salazar” en honor al arzobispo que dedicó todo su ministerio sacerdotal al servicio de las clases populares más necesitadas y marginadas del sector Oriental de la ciudad.

Actualmente, la Institución funciona en dos sedes, la Principal es la Institución Educativa Arzobispo Tulio Botero Salazar con 850 estudiantes en jornada de la mañana, en la cual atiende los grados de transición a 5°; en la tarde 650 estudiantes con los grados de 6° a 11°, para un total de 1.500 estudiantes en esta sede; la otra sede Estancias con 350 estudiantes, 2 jornadas con los grados 1° a 5°. Docentes: 25 en primaria sede central; 25 en secundaria y 8 en Estancias. En total atiende 1.850 estudiantes. En ambas sedes hay estudiantes afrodescendientes, indígenas y población que ha sido victimizada por las distintas violencias. Una de las mayores problemáticas al interior de la Institución es la dificultad de los estudiantes en la convivencia,

debido a que replican las violencias que viven en sus entornos. Varios estudiantes están diagnosticados con TDAH (Trastorno de Atención e Hiperactividad), limitaciones auditivas, visuales y trastorno oposicionista desafiante, además de las dificultades derivadas de la pobreza económica y afectiva de un buen número de familias, donde la violencia interna es una constante, muchas de ellas con problemas de consumo y expendio de sustancias psicoactivas, desempleo, madres solteras y algunos miembros formando parte de las pandillas urbanas.

Muchos de los estudiantes permanecen solos la mayor parte del tiempo, porque sus padres, especialmente sus mamás, trabajan en empleos precarios y mal remunerados. En el barrio existen cuatro casas de expendio de droga, las cuales han tratado de ingresar al colegio abriendo boquetes en los muros de éste, por lo que ha sido necesario cerrar de inmediato dichas perforaciones, por parte de las directivas de la Institución Educativa, para evitar que la droga sea expendida al interior del colegio.

En el sector no existen lugares para recreación o de actividades culturales para la población, lo cual la hace muy vulnerable; no obstante, las familias y los estudiantes sienten el colegio como un oasis donde pueden ser y hacerle frente a la adversidad. El colegio hace lo posible por brindar herramientas a los estudiantes y a las familias a través de proyectos en los cuales ha sido pionero. Uno de ellos es el Proyecto *Padres al aula*, donde los docentes explican y enseñan a los adultos responsables de cada estudiante los contenidos y metodologías en los cuales presentan dificultades, para esto los adultos responsables asisten al colegio en horario y fecha previamente acordado con los respectivos docentes, quienes les explican (y muchas veces los alfabetizan) aquellos saberes en los cuales el hijo(a) va fallando. En otra fecha, también acordada con los docentes, los adultos responsables asisten con su hijo(a) y/o acudido y en el aula de clase que les corresponde explican a su hijo o acudiente aquello en lo cual van fallando. Estas actividades se realizan las últimas dos semanas de cada período académico, generalmente

antes de iniciar la jornada escolar al inicio de la mañana (entre 6 y 7 am) o al final de la jornada (6 y 7 pm), lo cual ha reportado grandes avances en la población estudiantil.

Otro proyecto que ayuda a construir las paces en este contexto es el de la *huerta escolar*, liderada por un grupo de docentes, quienes enseñan a los estudiantes a cultivar diferentes parcelas en la Institución, producen verduras y hortalizas que sus familias adquieren a bajo costo. Con este proyecto trabajan además el reciclaje de material orgánico, con el cual los estudiantes de grados inferiores producen el abono en composteras; y los estudiantes de grados superiores y sus familias llevan orgánicos al laboratorio del colegio y aprenden a fabricar, -con el apoyo del profesor de química-, jabón, champú, desodorante y crema de manos que comercializan en unas fechas de sábados en la tarde, generando ingresos para sus familias.

Otras actividades que jalonan valiosas intervenciones sociales para esta población tan vulnerable, como el aprendizaje gratuito del inglés y del francés, un proyecto del municipio de Medellín en atención a población vulnerable; además grupos deportivos apoyados por el INDER (Instituto de Deportes y Recreación de Medellín), la banda de música con la participación de estudiantes de primaria y bachillerato, todos apoyados a nivel municipal, departamental y nacional, gracias al reconocimiento que han logrado.

A pesar que el municipio y el departamento tratan de reparar a estas familias, los programas se quedan cortos, ya que muchos son reparados sólo en lo material (esto se debe a que algunas de las víctimas tienen la convicción de que la única reparación es económica y no solicitan ayuda psicosocial o no la aceptan; otras, porque las ayudas son insuficientes para el gran número de personas).

El sustento de la población proviene de los ingresos como conductores en las empresas de transporte del área metropolitana; las mujeres trabajan como empleadas domésticas por días y en oficios varios; es común el subempleo y el trabajo de niños, niñas y adolescentes como vendedores ambulantes, meseros, vendedores informales y recicladores. Muchos de los

menores son distribuidores de la droga que proveen las bandas que operan en el sector, quienes delinquen y tienen enfrentamientos bélicos auspiciados por los habitantes, quienes les han dado el encargo de hacer justicia y de manejar la autoridad al interior de las familias y los barrios.

Para resolver sus dificultades, algunos acuden a los gritos, los golpes y el uso de armas corto-punzantes, por lo que resultan lastimados físicamente y resentidos con unos y otros; algunos estudiantes arman peleas a la salida del colegio, porque dicen ellos, aquí la autoridad escolar no les puede prohibir hacerlo, las mujeres son golpeadas por sus parejas, algunas por sus hijos cuando estos están bajo los efectos del alcohol o de sustancias psicoactivas; varios niños-as han sido abusados sexualmente por las parejas de sus madres, hermanas, tías o abuelas; casi siempre la violación es ejecutada por sus familiares.

En los juegos, los niños y las niñas replican las prácticas de los grupos al margen de la ley, en los que casi siempre mueren los actores armados legales (la policía); a su vez, en la escuela presentan dificultades de concentración, agresividad física y verbal, notoria pasividad ante situaciones de vulneración como el maltrato, el abuso sexual, el feminicidio, el micro-tráfico, que ha centrado su accionar en los niños-as y jóvenes de los barrios y localidades más vulnerables.

2.3. Desafíos conceptuales de la reconciliación

El marco jurídico de la reconciliación analizado por Méndez (2011), en su artículo *“Revisión de la literatura especializada en reconciliación”*, orientó mi estudio ya que la autora presenta los principales hallazgos sobre la reconciliación explorados en otras investigaciones nacionales e internacionales.

La reconciliación ha acompañado los procesos de paz desde tiempo atrás, el término se acuña explícitamente, en los 90, como uno de los objetivos del proceso post-apartheid (Kymlicka y Bashir, 2008, citados por Méndez, 2011). Aparece también en los años 80 y 90

en los tránsitos de la dictadura a la democracia, especialmente en América Latina con la llamada “Tercera Ola” de democratización, en las transiciones de opresión militar del Cono Sur, que, en busca de verdad, justicia y no repetición, tuvieron la reconciliación como un mecanismo de justicia transicional a partir de la implementación de las Comisiones de la Verdad. Dichas comisiones cambiaron la visión punitiva de la justicia retributiva que se había utilizado hasta ese momento por la justicia transicional.

Así, durante el funcionamiento de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación de Sudáfrica, según Hamber y Van der Merwe (1998, citados por Méndez, 2011), la reconciliación se definió como el fin de las diferencias raciales y como la aceptación de las diferencias entre culturas y tradiciones; además, tuvo un matiz religioso y espiritual, ya que buscó que los perpetradores se arrepintieran y pidieran perdón a las víctimas; también se vio como una estrategia que garantizara a las víctimas la no repetición de las violencias sufridas; finalmente, se entendió como la reconstrucción de las comunidades, basada en la reconciliación individual.

De aquí en adelante la reconciliación ha estado presente en todos los procesos de posconflicto y en la aplicación de la justicia transicional. Las categorías propuestas por Gibson (2001, citado por Méndez, 2011), entre otros, se refieren a la reconciliación *interpersonal o individual* de visión micro (minimalista),³ y a la *comunitaria o colectiva*, de visión macro (maximalista).⁴ Además, este autor interpreta la reconciliación desde cuatro variables: la primera es la interracial; la segunda se asocia a una cultura de derechos humanos y de respeto al Estado de Derecho; la tercera es vista como una política de tolerancia, en la que diferentes actores políticos pueden dialogar; y la tercera se relaciona con la legitimidad institucional, según la cual las instituciones públicas deben estar presentes en todos los lugares del territorio

³ Es la que en las situaciones de posconflicto se da entre la víctima y el victimario, asociada a principios religiosos, médicos o terapéuticos tendientes a superar el trauma.

⁴ Es la parte del supuesto de que la víctima y el victimario no encuentran espacios comunes de acuerdo, entonces requieren de espacios de acuerdos colectivos de respeto a los derechos humanos; abarca no sólo víctimas y victimarios, sino que se extiende a todos los actores sociales.

y actuar con rectitud. Según lo reconoce Méndez, las dos primeras variables se basan en la terminación del conflicto y la violencia, mientras que las otras dos, en fortalecer la institucionalidad para el manejo del conflicto aún en periodos de violencia, no tanto en fortalecer los mecanismos de no repetición.

Para Pablo De Greiff (2008, citado por Méndez, 2011) existen tres formas desde las cuales interpretar la reconciliación. La primera, como una idea reducible a unos mínimos básicos de aplicación de la justicia transicional, si bien para Méndez esta perspectiva se centra en lo objetivo de la reconciliación y desconoce las medidas subjetivas. La segunda, como coexistencia, centrada en el ejercicio de convivir con otros, renunciando a la venganza y a los daños del pasado, por lo que va más allá de los mínimos de la justicia y requiere de las personas cierta disposición para la vida comunitaria. La tercera se centra en la confianza cívica, una disposición que permite a los ciudadanos pensar que las normas compartidas cohesionan y crean sentido de pertenencia.

Para el contexto de Colombia, la categoría de la reconciliación fue desarrollada por la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR, 2007, citado por Méndez, 2011). Discusión que no se redujo a sólo a lo conceptual, sino que avanzó hacia la identificación de otras categorías considerando que “*víctima*” y “*victimario*” son términos afines.

En primer lugar, consideró la “*reconciliación*” pasar la página de la violencia. Según la CNRR, este esquema es defendido por quienes han cometido crímenes y violaciones a los derechos humanos, pues quieren mirar al futuro con entusiasmo, pero niegan los derechos de las víctimas y de las comunidades afectadas por la violencia. En segundo lugar, la *reconciliación* considerada como perteneciente a la esfera personal. Este modelo es el que la CNRR considera que está más ligado al perdón y el olvido, pero se critica porque se necesitaría primero de un perdón para que se dé la reconciliación; además, llevaría a la re-victimización, un elemento que se ha de evitar a toda costa. En tercer lugar, la *reconciliación* como el resultado

de otros procesos: justicia, verdad, reparación; se le critica su carácter determinista, ya que mira más los resultados que el proceso. En cuarto lugar, la *reconciliación* como igual a la convivencia pacífica. En este modelo la convivencia será el resultado de la reconciliación.

Finalmente, la reconciliación atañe a la reconstrucción (o construcción) de relaciones. Este modelo lleva a la reconstrucción del tejido social y gira en torno a la vivencia de valores cívicos; además, como el anterior, introduce un elemento axiológico y normativo que valora tanto el pasado como el futuro.

Una visión más pesimista (maximalista), cree que los gobiernos democráticos no cumplen lo que prometen, las víctimas no perdonan, los victimarios no se arrepienten; lo que puede esperar una política de reconciliación es un efecto discreto pero masivo sobre la retórica del perdón y la reconciliación en el escenario nacional. Este discurso, aunque en principio no logra cambios, comienza al menos a implantar un lenguaje distinto al del conflicto armado en las sociedades en transición (Lefranc, 2005, p. 175, citado por Méndez).

En la literatura explorada sobre reconciliación, el hallazgo mayormente evidenciado es la falta de claridad conceptual del término y la dificultad de convertirlo en la práctica en una definición adecuada, ya que ninguna acepción lo define con un único significado. En este sentido, los creadores de las políticas públicas expresan que es muy poco lo que se pueda hacer con el término como tal en los escenarios de posconflicto, dado que sus mecanismos son los mismos de la justicia transicional.

Un amplio sector de América Latina coincide en que la reconciliación no es una manera adecuada para superar los horrores dejados por los conflictos armados o por los regímenes de opresión militar, ya que el pasado no se supera. Sandrine Lefranc (2005, citada por Méndez, 2011) toma como ejemplo a Argentina para mostrar que el discurso de la reconciliación fracasó a mediano plazo cuando se le reemplazó por la verdad y ésta por la justicia. Independientemente de la afiliación política, las familias afectadas insisten en reclamar la aplicación de la justicia

ordinaria, no obstante, los procesos de reparación a las víctimas y el reconocimiento público de una “verdad”.

Audrey R. Chapman (2000, citada por Méndez, 2011), por su parte, critica la reconciliación por el riesgo que significa su utilización en sociedades divididas, donde el poco consenso alrededor del término puede incluso abrir de nuevo la puerta a las confrontaciones. Por otro lado, como el Handbook of Reconciliation afirma, el concepto de reconciliación tiene sus detractores por no contemplar las relaciones de poder y por ser demasiado ingenuo y unívoco para definir un proceso tan complejo y lleno de contradicciones (Méndez, 2011, p. 13).

El uso del término *para el caso de Colombia*, como lo menciona Méndez, comienza a tenerse en cuenta en el gobierno del presidente Virgilio Barco en 1986. La documentación más al respecto está contenida en primera instancia, en la Ley de Justicia y Paz (975 de 2005, citada por Méndez), que menciona explícitamente la reconciliación en los artículos 1, 4, 48 y 50. En su primer artículo establece que la ley “se encuentra dirigida fundamentalmente a establecer un procedimiento que permita la reincorporación a la sociedad y la reconciliación de los miembros de grupos armados al margen de la ley que hayan cometido delitos que no necesariamente deben ser políticos o conexos con éstos, siempre que medie una contribución efectiva a la consecución de la paz nacional y se garanticen los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación”. (Méndez, 2011, p.16).

A su vez, la CNRR, en su documento “Definiciones estratégicas”, afirma: “la reconciliación es una meta y un proceso de largo plazo, de personas o sociedades, encaminado a construir un clima de convivencia pacífica basado en la instauración de nuevas relaciones de confianza entre los ciudadanos y las instituciones del Estado” (2007, citado por Méndez, 2011). Por otro lado, el documento hace énfasis en la importancia de las garantías de no repetición, y en este sentido reconoce como elemento clave de la reconciliación la efectividad de los procesos de desarme, desmovilización y reinserción, y de la promoción del diálogo con los grupos que

todavía se encuentran armados. Como puede verse, tanto para la CNRR como para la Ley de Justicia y Paz la reconciliación es posible, si bien ponen su fuerza en que debe ocuparse de las víctimas.

El documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) 3554 (2008, citado por Méndez, 2011), sobre la política de reintegración, define la reconciliación como el reconocimiento y la reflexión sobre el pasado para construir un futuro común; además, la reconciliación sería la aceptación de las diferencias y el forjamiento de actitudes como la tolerancia y el respeto por el otro. Estos principios contemplan la creación de espacios y lugares para el encuentro de actores en conflicto.

Como lo menciona Méndez, en 2006 y 2008 la Fundación Social realizó encuestas a los colombianos para saber qué opinaban sobre la justicia, la verdad, la reparación y la reconciliación. La encuesta del 2006 muestra que las personas expresan ideas y definiciones principalmente relacionadas con los conceptos de ‘perdón’, ‘disculpas’, ‘paz’ y ‘amistad’. Adicionalmente, los encuestados identificaron que la Iglesia, la Presidencia de la República y la Defensoría del Pueblo son las instituciones llamadas a desempeñar un papel muy importante en el proceso de reconciliación nacional.

El análisis de esta encuesta muestra que la iglesia católica y las definiciones relacionadas con el perdón son un fuerte referente en la población colombiana. Además, la reconciliación en el país también está directamente vinculada a las garantías de no repetición y al papel del Estado en asegurar dichas garantías.

En comparación con la primera encuesta, la realizada en el año 2009 abarca de manera más amplia el concepto de reconciliación y muestra que tres años después las respuestas mayoritarias sobre la definición de reconciliación tienen que ver con acciones de no repetición. La segunda definición en nivel de importancia se relaciona con el perdón y con que se respeten los derechos de las víctimas; en tercer lugar, la reconciliación se ve como vivir en armonía.

Es de anotar que, si bien la CNRR está posicionada en los primeros lugares, existe una diferencia significativa entre quienes son afectados por la violencia y los que no. Mientras que un 43% de los primeros la apoyan, los segundos sólo lo hacen en un 25%. Esto deja ver que, aunque las definiciones de reconciliación no han variado sustancialmente, existe mayor escepticismo frente a lograr la reconciliación en Colombia y, además, a lo largo de los últimos años instituciones diferentes a la Iglesia han entrado en el escenario de la reconciliación; también es muy dicente que la CNRR sea conocida en mayor medida por la población afectada y no por la sociedad colombiana en general.

Lo que se puede deducir de esta conceptualización es que no está muy alejada de lo que los colombianos esperamos hoy, después de firmado el acuerdo de paz con las FARC – EP, que si bien ha tenido fallas y desaciertos es un desafío para los ciudadanos aprovechar esta oportunidad para escribir la historia del país desde la no violencia y la reconciliación. Además, hoy se cuenta con una mayor sensibilización de la población, no sólo frente a los derechos de las víctimas, sino también frente a las oportunidades que necesitan los responsables de las prácticas violentas. Con esperanza se percibe el surgimiento de mayores agenciamientos políticos al respecto, por parte de la población más joven del país, los niños y jóvenes que quieren aportar activamente a las paces, a través de sus prácticas concretas en pro de la reconciliación.

Por otro lado, la revista Semana convocó el 8 de febrero de 2014 una iniciativa llamada “Reconciliación Colombia”, que buscó tender puentes en un país lleno de desconfianza, rabia y estigmas; para ello convocó a más de 30 entidades multilaterales y de la sociedad civil, la empresa privada, los medios de comunicación y otros sectores, quienes se hicieron la pregunta: ¿Qué se necesita, después de décadas de enfrentamiento fratricida, para que el país aprenda a vivir en paz? Tuvieron en cuenta que la sociedad colombiana que ha pasado décadas de conflicto armado, vive fenómenos como la estigmatización y la demonización del contrario, y

una polarización apasionada e irracional en torno a cómo salir del conflicto y los proyectos del país, que se traducen en enfrentamientos. Para mirar desde un enfoque más esperanzador, el proyecto buscó descubrir las iniciativas de reconciliación que se han dado durante estos años de conflicto armado entre personas y comunidades, las puso en común, aprendió de ellas y planeó otras hacia el futuro, que permitan a la sociedad colombiana, una mirada más positiva sobre sus riquezas y posibilidades, lo que favoreció dirimir diferencias.

Se han publicado y se siguen publicando fascículos, se crearon plataformas virtuales, donde muestran las riquezas de las distintas regiones del país, apoyan y están fortaleciendo experiencias reconciliadoras a lo largo y ancho del territorio nacional; algunas de las muchas experiencias de acercamiento: la comunidad de Chengue y Macayepo que sufrieron por grandes masacres que las dividieron dejaron perder el camino que las unía, años más tarde, reconstruyó entre todos su vínculo más simbólico, el camino, y poco a poco, limaron las desconfianzas y restablecieron los viejos lazos en las comunidades; en Caquetá un empresario que estuvo ocho meses secuestrado por las FARC, perdonó a los secuestradores y luego lo recibió en su empresa cuando éste se desmovilizó, hoy es su hombre de confianza; en zonas cocaleras del Putumayo, 60 familias cambiaron el cultivo de coca por el de pimienta, que venden a la cadena de Wok y a otros establecimientos; una guerrillera de las FARC y uno de las AUC, que siendo menores de edad se retiraron de la insurgencia y fueron entregados al ICBF, formaron un hogar y hoy luchan en Guaviare para prevenir el reclutamiento infantil; parejas como esta, comunidades como las de Chengue y Macayo, encuentros individuales entre víctimas y victimarios, empresas que contratan desmovilizados, comunidades que los acogen, iniciativas de memoria y verdad son algunas de las experiencias que el proyecto Reconciliación Colombia encontró por todo el país y que sigue fortaleciendo en alianza con diferentes empresas y organizaciones nacionales e internacionales. Una investigación de seis meses, en el 2018, descubrió cerca de 300 proyectos que son intentos de reconciliación en medio de la

guerra, iniciativas regionales y locales, a menudo con las personas que más han sufrido las victimizaciones de la guerra y animados por líderes, organizaciones y gobiernos locales, están siendo fortalecidos. Estas iniciativas y muchas otras que se realizan, dejan claro que la reconciliación se va dando paso a paso y en un proceso lento pero seguro, en las pequeñas comunidades, allí donde se va reconstruyendo el tejido social roto por la guerra. (Reconciliación Colombia, 2014)

Dado que esta investigación indagó por “las experiencias de dolor, y los sentidos y prácticas de reconciliación”, no por prácticas formativas ni por intervenciones en este fenómeno, hice alusión sólo a algunas experiencias en el país, porque son múltiples.

2.3.1. Reconciliación como justicia.

La filósofa y catedrática española Cortina (2018), explica la ética como la unión de dos valores humanos imprescindibles para vivir: la justicia y la felicidad, y expresa que la justicia es el tipo de relaciones que entablamos unos con otros. Por ello hay que adaptarla a cada uno, porque no es lo mismo para el niño, el adolescente o el adulto.

Todos nos debemos cosas unos a otros y tenemos una relación recíproca, por lo que los vínculos que mantenemos entre nosotros tienen que ser justos, porque si el vínculo es injusto, una de las partes se siente dañada o lesionada y quiere tomar venganza. Es precisamente lo que ha ocurrido a las personas victimizadas a causa del conflicto armado y la violencia urbana, sienten que fueron lesionados por un extraño que produjo una ofensa con daño. Por ejemplo, reclutar una persona, asesinarla y desaparecer el cuerpo, impidiendo que la familia pueda darle sepultura; o cuando reclutan a un niño-a a la fuerza y lo vuelven guerrillero, lo ponen de escudo en los enfrentamientos o lo mandan a poner una bomba para que muera o quede mutilado, o cuando asesinan al padre o la madre en presencia de sus hijos y familiares, etc.

Una de las grandes fallas de nuestra época y de muchas otras es creer que hay seres aislados, y se equivocan porque nos reconocemos como personas en la medida que somos reconocidos

por otros como tal, somos seres sociales, relacionados, vinculados. Entendemos la justicia como el valor por el cual se le da a cada uno lo que le corresponde. El gran problema, asegura Cortina es decir qué es lo que le corresponde a cada uno. Por lo tanto, un diálogo celebrado en las condiciones más próximas a la simetría, es decir que haya igualdad de entendimiento en la discusión requiere tratar de tener la misma información posible para el tema que se va a tratar y poder dialogar en las condiciones más próximas posibles, para que se puedan intercambiar argumentos. Es aquí donde nos preguntamos cómo se logrará esa simetría entre afectado y responsable en un país como el nuestro.

Tal como se estipuló en La Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 “Todo ser humano tiene derecho a la vida, a expresarse libremente, a asociarse, a reunirse, a desplazarse por un territorio”, son los derechos de primera generación; los de segunda generación, “(...) todos tienen derecho a participar en la vida política, a la salud, a la asistencia sanitaria, a la educación, a la cultura (...)” (p.5); los de tercera generación son los derechos colectivos de la solidaridad, la paz y emergentes; y los de cuarta generación son los del acceso a las nuevas tecnologías de la ciudadanía; sin embargo, en Colombia se siguen violando estos derechos en especial a la población afectada por la violencia del conflicto armado y de las distintas violencias que éste trae consigo. Siendo Colombia un Estado Social de Derecho está obligada a proteger los derechos de primera y segunda generación de sus ciudadanos, referidos no sólo al poder político sino al poder social, de ahí la obligación de llevar adelante los procesos de verdad, justicia, reparación y no repetición con las víctimas de la guerra, si se quiere lograr la reconciliación en el país.

Puede pensarse que, si una población padece vulneraciones en los derechos de primero y segundo orden, menos van a estar garantizados los de tercero y cuarto orden. Además, la lucha de las personas es ante todo por los derechos básicos, si éstos están asegurados, podrán darse los demás. Los derechos de primera generación son de justicia, y cuando éstos no están siendo

respetados, como en el caso de las víctimas, se comete una injusticia, es decir que hay una exigencia de que eso cambie. Dice Cortina (1986) refiriéndose a la ética mínima, que hay unos mínimos de justicia por debajo de los cuales no se puede caer sin caer en la inhumanidad. Lo que deja claro este imperativo es que sin justicia no hay reconciliación. Para ello es indispensable que vayan de la mano los tres poderes de la sociedad: el político, el económico y el ciudadano, para promover la dignidad de las personas y sus derechos. (Tomado de entrevista del periódico El Colombiano, 30 de septiembre de 2018. P. 1 – 5)

Por su parte, Miguel Reyes Mate, filósofo de la memoria, defiende una justicia que se apoye en la memoria y el rescate a los vencidos (2009). Aclara que no puede haber paz sin justicia y que el reto está en entender la justicia más allá del solo ejercicio del derecho penal que realiza un tipo de institución llamada justicia (los jueces y abogados, etc.) porque el concepto estaría sesgado. Para Reyes, la civilización de las víctimas (entendido como el hacerlas visibles y conocedoras de sus derechos) ha influido en el concepto de justicia, especialmente de la justicia como memoria, como justicia transicional, justicia restaurativa, concebida también desde la recuperación de los infractores. (Reyes Mate, 2009)

Este filósofo afirma que si hacer justicia es castigar al culpable, en la medida en que las víctimas se hacen visibles, el concepto filosófico de justicia se altera, pues ahora se trata de una paz más exigente con la justicia que no se reduce al Código Penal, de poco sirve castigar al culpable si no se hace la fundamental tarea de enfrentar los daños injustos hechos a las víctimas, es decir que hay que hacer justicia a los infractores y a los afectados, sabiendo que aunque son procesos estrechamente unidos, los procesos para los unos y los otros son distintos, pero deben ser justos.

Para Reyes la memoria no es la justicia sino el inicio de un proceso justo, cuyo final es la reconciliación. La memoria abre esas heridas que no pueden sanar en falso. De ahí que no se puede imponer una teoría de la justicia, sino solo admitir un tratado de la injusticia, pues

tenemos un lenguaje estructuralmente injusto. Recordando a Benjamín (2017), Reyes menciona que las cosas sufren cuando son nombradas, porque no son definidas justamente. Por eso será más adecuado ir a las preguntas por la injusticia, que hablar de la justicia, porque al nombrarla se hace inadecuadamente, injustamente.

Reyes retoma las palabras de Jacques Derrida, quien afirma que el perdón se ha universalizado como creencia, como práctica y como concepto, Reyes observa que si bien en Colombia la práctica católica ha irradiado las principales instituciones, las costumbres políticas y las prácticas económicas, en un análisis crítico de la propia tradición, se constata que el perdón pasa de ser una práctica común a una imposible que pone en jaque los afectos, las relaciones sociales, los proyectos políticos y hasta las discusiones intelectuales y científicas, porque se trata del perdón difícil, como dice Ricoeur (2013), ese que pide perdonar lo imperdonable, como son las victimizaciones a las cuales han sido sometidos los afectados por la guerra.

Esta tensión paradójica, que obliga a pensar el perdón en el límite de lo imperdonable, tiene una doble perspectiva, especialmente en un proceso de paz: por una parte, implica descubrir las huellas históricas que alimentan el conflicto, los intereses reales que están en juego a la hora de negociar, los caminos pragmáticos que conducen a la reconciliación. Por otra parte, se tiene como límite ético la noción de un perdón puro e incondicional, pero no por ello se está obligado a perdonar, aunque así lo sugiera la religión. Siempre se corre el riesgo de caer en la impunidad para los agresores y el sufrimiento permanente de la víctima (Chaparro Amaya, 2007, citado por Reyes, 2009).

También Emmanuel Levinas (1993) se pronuncia respecto a la justicia en la dinámica de el “hacerse cargo” del destino del otro como un límite a mi responsabilidad, como dice Dostoievski “todos somos culpables de todos y de todo, y yo más que los demás” (citado por Levinas, 1993, p.42). Si no hubiera un orden de justicia, no habría límite para mi

responsabilidad. Soy responsable del otro incluso cuando me importuna, porque la justicia nace en cuanto tal de la caridad, van estrechamente unidas, ya que el amor debe siempre vigilar a la justicia. La caridad es imposible sin la justicia, y la justicia se deforma sin la caridad.

Al respecto la reconciliación y la justicia van de la mano, porque en este caso, la justicia es entendida como misericordia, una mezcla de amor y perdón, que nos hace justos con el otro, de quien somos responsables, sobre todo si ese otro se ha equivocado. Aquí es importante considerar el papel que juegan los agresores en los procesos de perdón y reconciliación, según Levinas, son ese otro del que soy responsable, porque es un ser humano con dignidad y merece toda mi acogida y el beneficio de una nueva oportunidad. (Levinas, 1993)

A partir de los autores consultados, puede concluirse que, la justicia y el perdón, están ligados a la contención del mal.

2.3.2. Reconciliación en la tradición judeocristiana

La reconciliación ha sido ampliamente tratada por la teología, especialmente en las religiones judeocristianas, las cuales han sido un interesante campo de discernimiento del sentimiento moral irradiado a todas las Instituciones a lo largo de la historia. Perdón y reconciliación son dos prácticas profundamente judeocristianas, puede afirmarse que allí tuvieron su génesis.

A pesar de que son dos prácticas tan afines, en estas tradiciones el perdón no es idéntico a la reconciliación, porque la reconciliación es un proceso que acontece entre dos partes, mientras que perdonar o pedir perdón puede ser una actitud unilateral; no requiere la colaboración de la contraparte; en cambio para que se dé la reconciliación es preciso que el ofensor realice una restitución del daño que ha causado a otro(s).

Las últimas décadas de la historia del país, trágicamente marcadas por la violencia y el conflicto, dan cuenta de la imperiosa necesidad de encontrar caminos de reconciliación y de

paz entre los colombianos. No deja de llamar la atención que un país, que en su gran mayoría se profesa creyente y cristiano, se dificulte tanto llevar al plano social y político las implicaciones éticas del compromiso de su fe.

La reconciliación y el perdón en el *cristianismo* constituyen la clave de esta religión, el espíritu de cada época ha dejado su huella en la interpretación de dicha doctrina. La práctica cristiana del perdón se nutre de la tradición judía, según la cual el sacerdote tomaba un chivo expiatorio, lo cargaba con los pecados de la comunidad, luego lo enviaba al desierto para que sufriera un castigo que expiara las faltas. De esta forma, desaparecía la culpa y se comenzaba una renovada relación con Dios. La función de chivo expiatorio, como práctica en el mundo judío fue asumida más tarde por Jesús, quien siendo judío, dio un giro a la manera como se interpretaba y practicaba la Ley, y con estas prácticas fundamentadas en el amor a Dios expresado en el amor al prójimo _incluso cuando es el enemigo_ fundó el cristianismo; mostró con su vida que no bastaba la sangre de machos cabríos para otorgar la salvación, por eso entregó su vida en la cruz, como la máxima expresión de reconciliación del hombre con Dios, después resucitó para la redención de todos.

En el Antiguo Testamento, dada la vigencia de la ley del talión y una imagen de Yahvé que se presentaba con frecuencia como la de un “vengador” (go’el), resulta poco factible encontrar elementos para defender la idea de la reconciliación, aunque se muestra cómo en tal tradición, la reconciliación encuentra su fuente y su sentido en Dios mismo. Sin embargo, se encuentran algunos casos paradigmáticos de reconciliación entre personas, lo cual no era muy común. Por ejemplo, en la época de los patriarcas se encuentra el episodio de la reconciliación entre Esaú y Jacob, luego de que éste había arrebatado fraudulentamente los beneficios de la bendición de su padre Isaac, que le correspondían a su hermano (cf. Gn. 33, 1-11).

Son emotivas también las expresiones con las cuales se relata la reconciliación entre José y sus crueles hermanos que lo vendieron a unos extranjeros (cf. Gn. 45, 1-15), así como aquellas

palabras que se reservan para elogiar la magnanimidad y sorprendente capacidad de perdón por parte de Moisés, cuando el pueblo que había ayudado a liberar de la esclavitud y que había acompañado y guiado por el desierto hacia la Tierra Prometida, en lugar de agradecerle, murmuraba constantemente contra él; y cuando incluso sus hermanos, Aarón y María, se llenaron de envidia contra él y lo criticaron (cf. Nm. 12,1ss). También sobresale la piedad y capacidad de perdón que manifiesta David respecto del rey Saúl, luego de que éste intentara matarlo (cf. 1 Sam 26, 1-25).

A pesar de lo anterior, en la tradición bíblica la reconciliación, encuentra su fuente y su motivación en Dios mismo. La primera y fundamental reconciliación fue la que Dios realizó con la humanidad, en el establecimiento de una alianza con su Pueblo elegido, en el monte Sinaí, justo cuando dicho pueblo venía murmurando contra Moisés y contra Él, acusándolos incluso de intenciones criminales (cf. Ex. 17, 3; Nm. 14, 1-4). Y a lo largo de toda la historia, ésta es la invitación permanente por parte de los profetas, a corresponder a la iniciativa divina, que invita a vivir en paz y armonía con la humanidad. De allí también brotará la necesidad de vivir reconciliados y en paz con los semejantes.

La bibliografía sobre la reconciliación en el NT es inagotable, sin embargo, el fundamento bíblico de la noción reconciliación se encuentra en las cartas de San Pablo. Gran parte de los investigadores sostiene que esta categoría solo se usa de manera teológica en sus escritos, ya que este perseguidor de la Iglesia y luego apóstol infatigable del Evangelio, hizo experiencia profunda de la reconciliación ofrecida por Cristo, muerto en la cruz y resucitado de la muerte para reconciliar al mundo con Dios.

Esta experiencia de la reconciliación asumida vitalmente por el apóstol lo lleva a usar ampliamente en sus cartas _especialmente las de Colosenses y Efesios, llamadas cartas

deuteropaulinas_, la expresión reconciliación⁵. Para San Pablo la reconciliación está en estrecha relación con el kerigma cristiano de la pasión, muerte y resurrección, vinculada así a un acontecimiento histórico que proyecta sus efectos tanto al ámbito de las relaciones interpersonales como al plano de las relaciones entre Dios y la humanidad, para desembocar en amor y disposición al perdón, pues anula la enemistad entre Dios y los hombres, o entre los grupos humanos. (Granados, 2016)

San Pablo comprendió que la reconciliación a la cual están llamados los cristianos de orígenes diversos es una Buena Noticia. Él percibió que la Iglesia que vive como unidad diversificada, como reconciliación y unión de los creyentes de origen judío y no judío, es un testimonio esencial del evangelio, y que, en ella por su mediación, se da a conocer el plan divino para la humanidad.

Esta nueva perspectiva presentada por el apóstol permite comprender las implicaciones que debe tener todo proceso de reconciliación cuando se inspira en el modelo de la ética cristiana. Dios es quien hace posible la reconciliación y quien hace experimentar su misericordia, con lo cual motiva y capacita para corresponder a dicha experiencia de gratuidad, ofreciendo el perdón y siendo agentes de reconciliación en los ambientes familiares y sociales.

Esta fue la experiencia de san Pablo, pues habiendo sido él mismo reconciliado con Dios, cuando era un perseguidor de la Iglesia, llega a sentir el peso de esta responsabilidad: ser embajador de la reconciliación, o sea, enviado por Dios para ejercer el ministerio de la reconciliación universal: Y todo proviene de Dios, que reconcilió consigo al mundo por Cristo y le confió el ministerio de la reconciliación. Porque en Cristo estaba Dios reconciliando al mundo consigo, no tomando en cuenta las transgresiones de los hombres, sino poniendo en

⁵ San Pablo usa varios verbos relacionados con la idea de reconciliar, que también puede significar ‘cambiar’ e ‘intercambiar’: avlla,ssw, avpalla,ssw, dialla,ssw, katalla,ssw, avpokalla,ssw, metalla,ssw, y sus sustantivos derivados. Estas formas verbales remiten a la idea de “hacer las paces”, volver a la amistad, especialmente después de una guerra. Desde la perspectiva teológica, significan el regreso del hombre al favor y la intimidad con Dios, después del alejamiento provocado por el pecado (Fitzmyer, 1975, págs. 123 - 124).

ellos la palabra de la reconciliación. Son, pues, embajadores de Cristo, como si Dios los exhortara por medio de ellos. En nombre de Cristo les suplicamos: ¡reconcíliense con Dios! (2 Cor. 5, 18-20).

Así pues, a la base de la enseñanza paulina sobre la reconciliación se encuentran dos realidades inseparables: la necesidad de permanecer en amistad y comunión con Dios y la muerte redentora de Cristo, que restituye al ser humano la posibilidad de estar en paz con Dios y con sus semejantes. En efecto, la muerte en Cruz de Cristo hace posible la paz y la armonía cósmica y universal: [...] para crear en sí mismo, de los dos [pueblos: judíos y paganos], un solo Hombre Nuevo, haciendo las paces, y reconciliando con Dios a ambos pueblos en un solo cuerpo, por medio de la cruz, dando en sí mismo muerte a la enemistad. (Ef. 2, 15-16). (Medina, 2016)

El perdón recibido de Dios gratuitamente implica la obligación de actuarlo con los semejantes de la misma manera. La práctica cristiana del perdón ha impregnado sus huellas tan hondamente que está presente hasta hoy en prácticas laicas, como por ejemplo en la psicología; allí se emplea el mismo orden que en la penitencia cristiana: conciencia de la falta, reconocimiento de ésta y reparación de la misma.

Por otra parte, el proceso de reconocer supone un acercamiento al otro, con comprensión y empatía, y una comunicación que no se basa en disculparse o evitar el castigo, sino en permitir al otro expresar su sufrimiento de forma plena. Para pedir perdón es preciso ser consciente que se ha hecho un daño importante al otro, ponerse en su lugar y comprender sus sentimientos.

2.4. Reconciliación y perdón, una relación ineludible en la mirada filosófica de Arendt y Ricoeur

Los filósofos Hannah Arendt y Paul Ricoeur se refieren a los términos perdón y reconciliación; si bien cada uno tiene un enfoque diferente, Ricoeur sitúa el perdón en el ámbito

de la individualidad, mientras que Arendt le da un valor político y lo ubica en la esfera pública, los dos tienen elementos en los que coinciden y aportan a la iluminación de las prácticas sociales de reconciliación en los niños-as.

Según Arendt, el “hombre libre”, el sujeto de la polis o sujeto político es capaz de la acción; de ahí que la reconciliación en Arendt es acción. Ricoeur, se refiere al humanismo del “hombre capaz”: el agente se vincula con la acción y se hace responsable de ella.

Para ambos autores, el perdón se edifica sobre la noción de un «acto imperdonable». Afirman que existen actos cuyas consecuencias son de tal magnitud que en principio nadie los perdonaría; son actos imposibles de ponderar debido a que sobrepasan los límites de la razón. Los dos sostienen que el perdón es una solicitud que se hace a los otros, lo que reafirma su carácter público, los otros son los llamados a concederlo; nadie puede auto-perdonarse una falta que ha afectado a otros. A su vez, el perdón es un acto liberador y, en esta medida, creador. En Arendt, libera una acción pasada para dar cabida a una acción nueva que permite vislumbrar un futuro mejor para la sociedad. En Ricoeur, el individuo, consciente de su falta, tiene la esperanza de una vida nueva libre de la culpa.

Ambos autores coinciden en afirmar que, en ningún caso, el hecho de perdonar tiene como condición el olvido, porque eso sería tanto como negar el papel fundamental que juega la memoria en la construcción y reconstrucción de la historia de la humanidad. Con el perdón no se busca anular la memoria, sino que este sirve como catalizador para activar la capacidad de actuar de la persona, ya sea desde una perspectiva social o individual. Por eso no es suficiente un perdón jurídico que, aunque sea legal, deja por fuera la posibilidad de una real reconciliación. El perdón jurídico se sustenta en las leyes y decretos de un gobierno y aunque su intención es la búsqueda de la paz y la reconciliación, su naturaleza es de imposición. Lo que deja por fuera una verdadera paz construida desde la pluralidad, la palabra y lo público, que permita visibilizar a las víctimas y la esperanza de un nuevo comienzo.

Hannah Arendt, en su texto *La condición humana* (2009), establece el perdón como una facultad que es necesaria en la vida cotidiana especialmente en la vida política y social. Como mencioné antes, para la autora el perdón es un modo de acción, y con ello introduce un elemento que en apariencia pertenece exclusivamente al campo religioso, al de la intimidad y al ámbito público. El perdón se presenta como una acción interpersonal, como una re-acción que anula los efectos de una acción negativa, es la capacidad de corregir lo fallido. El perdón corresponde a una capacidad humana y su ausencia significaría que el ser humano no se podría desvincular en modo alguno de los efectos de sus acciones pretéritas.

En su *Diario filosófico* (1953), Arendt introduce un elemento nuevo: la interpretación del sentido de la “catarsis”. Allí afirma que la reconciliación tiene un efecto terapéutico, pues permite calmar el sufrimiento y devolver la tranquilidad. El misterio de la catarsis es que acalla mediante el relato los sufrimientos, y se puede reinterpretar la propia historia, hacer partícipes a los otros del propio duelo. Esto abre la posibilidad de que en el otro surja la compasión, incluso puede motivar la solidaridad, gracias a la capacidad terapéutica de la narración.

La reconstrucción en el relato es posible gracias a la imaginación. La aceptación del carácter enigmático del acontecimiento pasa por ponderar todas las variables que determinaron su aparecer y que, frente a la novedad de éste, muchas veces resultan insuficientes. Como dice Javier Marías (2004), pareciera que los humanos necesitáramos ciertas dosis de imaginación para soñar con lo que pudo ser además de lo que fue.

Uno de los factores decisivos del acto de perdonar consiste en que quien perdona reconoce que comparte la misma condición que el otro y, por ello mismo, también hubiera podido cometer una falta semejante. Esta igualdad de condición es la base para que quien perdona haya renunciado a la venganza, pues su humildad y sencillez le permiten ver que él hubiera podido estar en el lugar del otro.

Arendt entiende la reconciliación desde varios aspectos: como un proceso de aceptación de lo acaecido que forma parte de la historia (aquí la reconciliación es un modo de la comprensión); como la similitud que pueda o no establecerse entre el perdón y la reconciliación, como una situación que tiene un efecto terapéutico o de catarsis. Reconciliación significa, en este contexto, la aceptación que cada sujeto, comunidad o nación hace de su propia realidad, esto es, de las condiciones históricas, sociales, culturales y geográficas que determinan su existencia.

Si no hay reconciliación, surge el resentimiento y permanece la disconformidad con la realidad; esto tiene que ver con la comprensión de que el mundo ofrece la posibilidad de un nuevo comienzo. Desde el horizonte del pasado se abre la posibilidad de la acción y, por esta vía, de restablecer la confianza perdida en el mundo y en la pluralidad de visiones y perspectivas que lo componen (Arendt, 2005).

Sin embargo, Arendt sostiene que no se deben confundir el perdón y la reconciliación. Si bien comparten similitudes importantes, el perdón se realiza entre personas que están en posiciones desiguales. Quien perdona, la víctima, tiene la posibilidad de otorgarlo o de negarlo; quien ha cometido la falta no es considerado como un igual, sino que ha quebrantado un pacto (Arendt, 1953).

Por otra parte, la reconciliación exige la aceptación de la realidad, de lo acaecido tal y como fue, pero también restablece la "igualdad" y, con ello, el equilibrio perdido debido a la falta. La misión que impone la reconciliación es el trabajo de aceptar y reinterpretar la realidad, de tal manera que, así como algún otro agredió a la víctima, del mismo modo la figura del otro puede ser resignificada y reubicada en el tejido de las relaciones interpersonales.

La restauración de la igualdad, producto de la reconciliación, equivale a la "solidaridad" (1950) y a la confianza fundamental para la construcción del mundo político de la vida. Si bien

la reconciliación y el perdón tienen en común que son actividades que se realizan en términos interpersonales, la reconciliación pertenece al rango de lo público y, el perdón, al de lo íntimo.

Por su parte, Ricoeur se refiere al “perdón difícil”, debido a que existe una desproporción entre la profundidad de la falta y la altura del perdón (2013). El perdón exige la memoria y se opone al olvido; exige la memoria porque permite enfrentar la representación del pasado en el plano de la historia y se opone al olvido porque presupone la existencia de la falta que, por el acto del perdón, se quiere superar. El perdón supera el horizonte de dificultad porque constituye un nuevo relato que irrumpe en la realidad política al transformar la acción del hombre.

Frente a la lógica de la “desproporción”, Ricoeur cree encontrar el lugar del perdón en el misterio abierto por la falta. Sólo perdona quien, movido por el don, logra descubrir que el sujeto es siempre más que su acción. Por eso permanece dispuesto a un nuevo nacimiento, después que perdona o es perdonado. Así, el perdón es la facultad que vincula la “acción del agente” con la “falta” y perdonar un acto imperdonable implica ir más allá de la lógica común que busca la retribución. Sólo el “hombre capaz” está facultado para conceder o negar el perdón. Un «hombre capaz» es el individuo al cual se puede atribuir algún hecho, entiende el significado de su comportamiento y actúa de acuerdo a los presupuestos fijados por las normas sociales (Ricoeur, 2013, p. 604 -605).

A pesar de lo dispuesto por los seguidores de las teorías retributivas, para quienes solo es posible perdonar allí donde se impone un castigo, o donde se realiza un juicio de reproche, una antropología del perdón no se fortalece en la medida en que produce dolor a otro, por el contrario, concibe el perdón como un «don» y ningún don busca contraprestación.

Por otra parte, la memoria como experiencia comienza por la idea de lo propio, pasa por el trabajo del otro y finalmente llega a una idea de comunitarización. La «memoria colectiva» es la «conciencia general» de la sociedad, no es una memoria artificial sino una memoria natural, inmanente a cada grupo social (Ricoeur, 2013, p. 126). Su interés se centra en los

acontecimientos que afectaron el curso de la historia y por ello su pretensión no es retener el pasado sino revivirlo. La memoria individual es una condición necesaria y suficiente para la rememoración y el reconocimiento del recuerdo. Sin embargo, no se puede olvidar que la memoria también tiene un carácter colectivo.

El paso de la memoria individual a la memoria colectiva lleva a afirmar que reconocer al «otro» implica reconocerse a «sí mismo». El olvido constituye otra de las «amenazas» contra las cuales lucha la memoria. Se entiende por olvido la negación de la memoria.

Sin embargo, el olvido es un proceso complementario de la memoria, ya que es imposible registrar su contenido sin depurar y reorganizar sus recuerdos. Transita por lo «irreparable», lo «irreconciliable», lo «inexplicable», esto es, por lo «imperdonable»; imputando obligaciones a los responsables, pero también liberando al hombre de su falta.

Otra de las dificultades que afronta el olvido está relacionada con el recuerdo y el nacimiento del recuerdo, remite al asunto del reconocimiento. El reconocimiento de una cosa rememorada constituye un pequeño milagro de la memoria, en palabras de Ricoeur, es “una victoria de la memoria sobre el olvido”. (Ricoeur, 2013).

3. ZARPAR



3. ZARPAR: PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO Y COMPONENTE TEÓRICO

Zarpar implica, para una embarcación, marcharse del lugar donde se encontraba anclado, viajar y conocer nuevas maneras para acercarse a la realidad y no sólo comprenderla, sino poder transformarla. El acontecer humano no es fijo ni inmutable, siempre estamos zarpando hacia nuevas travesías, porque somos seres en devenir, siempre estamos siendo. Este estudio fue de corte cualitativo, dado que busco comprender los sentidos y significados que los niños y niñas dan a sus dolores y a sus prácticas sociales cotidianas a través de las cuales favorecen el perdón y la reconciliación; prácticas que, aunque tienen elementos comunes, nunca serán iguales como no son iguales los sujetos que las experimentan, ni sus maneras de percibir las, apropiarse y de reaccionar frente a ellas. De ahí que no pueden ser asumidas más que como un intento por comprender e interpretar su realidad siempre cambiante y dinámica.

Desde las narrativas en su entramado de decisiones y procesos que permiten acceder comprensivamente al sentido de las prácticas de vida, indagué con la mediación del lenguaje, de los diferentes lenguajes (sistemas sígnico-simbólicos), lo que se expresa de la experiencia humana de las niñas y de los niños en sus entornos más próximos. Un estudio comprensivo que me permitió construir los sentidos y las prácticas de reconciliación articuladas a su vida cotidiana, en niños-as pertenecientes a familias que han experimentado el dolor por las victimizaciones del conflicto armado y de la violencia urbana.

La narración como tejido enunciativo, fluido y constante, da cuenta de acontecimientos significativos para el narrador/a y se encadena temporo-espacialmente de acuerdo a la significatividad. En este sentido, la narración se da bajo la premisa de la libertad del narrador para seleccionar aquello de lo que habla, y lo que habla sobre aquello de lo cual habla. Siendo esto lo que permite la identificación de lo *acontecimental* en la vida de los niños y de las

niñas. De aquellos eventos que rompen e inauguran ese “algo” en las historias de vida expresadas en los relatos.

Para comprender las subjetividades, las narrativas se perfilan como el insumo principal, teniendo en cuenta que es a través de éstas que los niños y niñas, sus familias y los docentes hablan no solo de los hechos vividos sino de la capacidad de agencia de cada actor, teniendo en cuenta el valor de las relaciones y del lenguaje en la configuración de subjetividades que se manifiestan en cada acto de la cotidianidad, en las historias que se construyen a partir del pasado y en los relatos que se logran elaborar al pensar futuros que satisfacen sueños y necesidades (Fajardo, Ramírez, Valencia & Ospina, 2018, p. 4).

3.1. Una travesía en el mar...

El mar siempre ha fascinado al hombre y lo ha inspirado en la creación de mundos inimaginables. Tiene para mí gran encanto la historia de Ulises y de su patria, Ítaca. Esa historia fantástica, llena de aventuras y de peligros que Homero retrató de forma tan fiel en "La Odisea". Ulises, rey de Ítaca. Cuando se produce la Guerra de Troya a consecuencia del raptó de la bella Helena, el rey Agamenón convence a Ulises para que vaya a la guerra.

Una vez producida la caída de la mítica Troya con la historia del famoso caballo, Ulises comienza el periplo que habrá de llevarle de vuelta a las playas de Ítaca. Lo que él no sabe entonces es que tardará en arribar a Ítaca más de veinte años, en los cuales habrá de recorrer las aguas de medio Mediterráneo y vivir todo tipo de aventuras, buenas y difíciles, conocer nuevos territorios, nuevas gentes, la ira de los dioses y la obsesión por él de alguna diosa, incluso el canto de las sirenas.

Por eso quise embarcarme junto a Ulises y realizar las aventuras vividas por él mismo, imaginarlo atado al mástil para no volverse loco mientras escuchaba el canto de las sirenas, los peligros del mar, la obsesión de la diosa, las venganzas del Olimpo, la cruenta guerra de Troya

y el abrazo de Penélope al final del viaje... Fue precisamente mi experiencia cuando llegó la hora de escribir mis propias interpretaciones sobre esta travesía, en la cual debí poner a dialogar los sabios con los dolores y las prácticas sociales de reconciliación de los niños y niñas y desde ahí levantar mi propia teorización.

Les contaré mi hazaña: cuando decidí dejar la orilla, inicié mi viaje a Ítaca en una bella embarcación que surcó el mar primero por la orilla, me llevó a un pueblo pequeño donde entré y conocí, supe que en las tardes se reunían todos junto a la estatua de un hombre en su navío, era un pueblo de pescadores; uno de ellos me regaló el mapa del lugar, lo tomé entre mis manos y comencé a buscar la escuela, pasé junto a niños y grandes averiguando por ella, pero me dijeron que allí no había, que los niños y jóvenes del lugar, iban todas las mañanas a bordo de un barco a estudiar a un pueblo vecino. Me fui de allí porque no encontré lo que buscaba.



*Comienzo de la travesía por el mar, en busca de mi propia Ítaca.
Enero 30 de 2017. Foto 1. Olga C. Giraldo A.*

Navegué días, semanas, meses y años, teniendo a la vista el agua y el cielo de una profundidad inmensa, con sus movimientos, sus casas, sus cúpulas simulando las ondas tumultuosas del océano... Observé el regreso de los antiguos piratas, los viejos héroes, los gallardos pescadores, que atravesaban y volvían a atravesar las olas y las aguas. El tiempo me

servió para preparar mis trabajos, para enriquecer mi búsqueda y para adentrarme en la inmensa riqueza de la vida marina.

Las embarcaciones resisten los embates de los huracanes e ignoran los cantos de la muerte; se escuchaban las sirenas activadas por la tormenta, al final, salieron los rayos solares avisando como faros que habíamos triunfado y que había menguado la tormenta. Bajo la luz del nuevo día, escuché un grito de júbilo, había llegado, di la bienvenida al futuro, a la experiencia y al éxito. Me encontré en un pueblo grande, a lo lejos vi la cúpula de la iglesia, escuché las risas de los niños y las niñas, los edificios se levantaban majestuosos, algunos carros recorrían la orilla del mar, la gente iba y venía saludando con simpatía. Pregunté por la escuela, me llevaron al pueblo, me instalé y pronto comencé el recorrido, dejándome impactar por la ternura y generosidad de los niños y las niñas, la sonrisa y frescura de los jóvenes, la experiencia y sabiduría de los adultos y los abuelos...

Había llegado a la Institución Educativa Tulio Botero Salazar, un edificio de tres pisos, construido sobre una topografía de montaña. Entré autorizada por el señor Juan Díaz, rector de dicha Institución, quien me permitió realizar mi investigación sobre los *el dolor y la reconciliación, experiencias de niños y niñas entre 9 y 12 años, cuyas familias han experimentado el conflicto armado y de la violencia urbana*. Me dio su autorización permitiéndome el trabajo con los grados 3°, 4° y 5° de la básica, sus respectivos profesores y la posibilidad de trabajar con las familias de dichos estudiantes.

Lo encontrado en el registro de matrícula para el año 2017, da cuenta de un gran número de estudiantes pertenecientes a familias desterradas de 13 departamentos y 65 poblaciones del país. El mayor número de estudiantes en situación de destierro provienen de 44 municipios del departamento de Antioquia; Otros, en menor número, provienen de otros 12 departamentos del país.

Esta fue mi Ítaca. Presenté mis cartas náuticas para el trabajo, que consistió en la observación durante algunos momentos de la jornada y en la aplicación de talleres y entrevistas conversacionales con la herramienta de la cartografía social, para propiciar las narrativas de los niños-as, de sus profesores y de sus familias, sobre la forma cómo ellos-as realizan sus prácticas de reconciliación.

Entré a cada una de las aulas de clase para el trabajo, segura de que en cada encuentro realizaría las cartografías del territorio, de la escuela y de la familia como lo tenía previsto; pero como en toda investigación cualitativa, donde nada está hecho ni prediseñado con antelación, al acceder a ese entramado de decisiones y procesos que me permitirían identificar comprensivamente el sentido de las prácticas de reconciliación de los niños-as a través del lenguaje, me sorprendió que estas cartografías tal como las había diseñado, resultaban muy abstractas para ellos-as; por lo tanto tuve que devolverme y acudir a la lógica de los pequeños pasos.

Los talleres, las conversaciones, las entrevistas, las cartografías, me obligaron a ampliar la mirada para no quedarme sólo en la violencia del conflicto armado, sino para fijar mi atención también en esas otras violencias cotidianas que emergieron en las distintas sesiones y en las conversaciones, esas violencias urbanas de las bandas y los combos, donde las prácticas de reconciliación que quiero ver se muestran de otro modo, donde se dan las violencias como forma de vivir que van naturalizando. Me surgieron muchas preguntas: ¿Cómo siguen viviendo en medio de la violencia, cuando ya han sido violentados? ¿Qué diferencia hay entre la violencia de la guerra, la de la calle y la de su casa? ¿Qué violencias son legítimas? ¿Cuál es la proporción entre la violencia y la falta? ¿Harían las paces con aquellos que los sacaron de sus espacios vitales? ¿Cómo creen que se daría la reconciliación con estos actores armados? ¿Ustedes cómo harían? ¿Cuándo no cabe la reconciliación? ¿Qué se ha reconfigurado después de esa experiencia de desarraigo?...

Durante el año 2017 hasta la mitad del 2º semestre del año 2018, seguí explorando otros misterios del mar, tan cercanos y tan lejanos, que ampliaron mi comprensión sobre las prácticas y los sentidos de reconciliación en los niños-as; la influencia de los adultos en sus esquemas de percepción, en sus disposiciones, en sus rutinas de acción, lo que me permitió develar los acontecimientos, identificar dichas prácticas de reconciliación e interpretarlas. Fue un viaje donde hice acopio de las riquezas y potencialidades de los niños-as para soñar otros mundos posibles, admiré las maneras tan creativas que utilizan para reconciliarse y reconfigurar el dolor, sirviéndose del ambiente escolar y no dejándose quitar la esperanza sino difundiéndola por doquier entre los otros niños-as, y entre los adultos y personas con quienes se relacionan. Su ternura y protagonismo ha sido capaz de transformar dolores profundos en oportunidades de crecimiento y superación, devolviendo a muchos la alegría y la esperanza.



*Explorando otros misterios del mar, tan cercanos y tan lejanos que ampliaron mi comprensión.
Marzo 17 de 2017. Foto 2. Olga C. Giraldo A.*

Juntos hicimos el recorrido por otros mares turbulentos y difíciles; en uno de ellos nos encontramos con el alcalde de la ciudad y su grupo de trabajo en búsqueda de soluciones frente al recrudecimiento de la violencia en la ciudad de Medellín, los niños y niñas los escucharon atentos y le ofrecieron ayuda, empleando las mismas estrategias que habíamos utilizado en esta aventura, ofrecieron el espacio de su colegio, que el alcalde y su grupo aceptó gustoso; explicaron el método de las narrativas y el uso de las cartografías para favorecerlas.

Después de intensos recorridos por el mar y del estudio de varias cartas náuticas con la comunidad, lograron formar pequeños grupos, todos motivados para desplegar las velas y asumir la aventura de las prácticas sociales de reconciliación en sus respectivos territorios. Hoy la ciudad soñada por los niños y niñas de dicha Institución, ha hecho posible la realidad de la utopía de la reconciliación, porque gracias a su intervención se dieron otras maneras para albergar al enemigo en el propio corazón, logrando ver en el otro, otro igual a ellos-as, todos embarcados en la aventura de configurar diversas formas de estar, convivir, sentir, comprender y pensar la reconciliación. Lo venimos soñando a nivel nacional desde que Colombia firmó el acuerdo de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP) el pasado 24 de agosto de 2016, con el deseo unánime de poner punto final a una guerra prolongada por más de cinco décadas⁶.

Aunque preocupa la actual polarización del país entre el sí y el no, en un momento en que todos los colombianos deberíamos estar soñando la manera de hacer el gran pacto nacional por la paz, y aunque ha habido aciertos y desaciertos en este proceso, el país tiene esperanza y muchos sectores preguntándose: ¿Cuál es el horizonte de la reconciliación en Colombia?, y desde esta realidad, ¡qué interesante aprovechar las potencias de los niños y las niñas!

El complejo texto de los acuerdos, con muchos aciertos y algunos vacíos, en su conjunto puede asegurar las condiciones para que la verdad, la no impunidad, la reparación de todas las víctimas y la no repetición se conviertan en realidad. En sus 297 páginas, el primer texto se refirió explícitamente a la reconciliación 49 veces, planteando la reconciliación desde los distintos aspectos que pueden ayudar a la finalización de la guerra. En el segundo texto, de 310

⁶ El resultado de los diálogos de La Habana entre el Gobierno de Juan Manuel Santos y FARC-EP fue sometido a referendación de los colombianos en el plebiscito del 2 de octubre de 2016. La votación popular a la que fue sometido el Acuerdo demostró la polarización del país entre el sí y el no. Ganó el NO, razón por la cual el Presidente sometió a ajustes el primer texto del acuerdo de paz. En los ajustes para la consolidación de un nuevo acuerdo de paz, se tuvieron en cuenta las propuestas de los votantes por el NO, y el 14 de noviembre de 2016 se presentó ante el pueblo colombiano el segundo texto del Acuerdo de paz, el cual fue sometido nuevamente a referendación, esta vez, por el Congreso de la República en representación del pueblo.

páginas, la palabra reconciliación aparece 51 veces, y básicamente conservó los mismos elementos de la primera versión.

Ambos textos presentan la reconciliación como meta esencial para la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo y bienestar territorial, beneficio para la población que ha sido víctima de la exclusión y la desesperanza, base para un nuevo acuerdo político nacional (iniciativa agraria para los campesinos y demás formas de asociatividad solidaria), elemento indispensable para la Reforma Rural Integral (RRI) y para la convivencia pacífica, cultura de participación, igualdad y no discriminación; también hace énfasis en el respeto hacia la mujer, la ausencia de violencia (elemento necesario para la reincorporación de las FARC – EP a la vida civil y política del país), la sustitución de cultivos ilícitos (elemento insustituible para la comisión de la verdad, la convivencia y la no repetición). El Acuerdo propone un escenario para la culminación del conflicto, con el fin de fortalecer y dinamizar los procesos de restitución de tierras, la reconstrucción del tejido social, el fortalecimiento de procesos organizativos y la reconstrucción de la memoria histórica, al igual que un mecanismo para fortalecer los derechos humanos⁷.

Son muchos los motivos de optimismo y esperanza, por eso continuamos la travesía en busca de la reconciliación con la misma pasión con que Ulises vio el mar y su camino en él. A los Lestrígones y a los Cíclopes, al encolerizado Poseidón no tememos, la mirada permanece en alto. No ha terminado la aventura, seguimos soñando la paz con el ELN y con los demás bandas, combos, grupos, pandillas delincuenciales y grupos insurgentes.

Es que a pesar de las tormentas que se han desatado y de las muchas más que se avistan en el horizonte, estamos ciertos de que la mayoría los colombianos apostamos por un país reconciliado, el sol alumbrará y la motivación sostiene la esperanza de conquistar otras Ítacas en

⁷ Ver Texto Nuevo Acuerdo para la Paz. Reconciliación: pp. 3, 7, 11, 20, 22, 35, 37, 38, 46, 47, 55, 68, 81, 92, 104, 105, 125, 128, 129, 130, 132, 133, 180, 181, 182, 184, 187, 188, 189, 200, 217).

donde habiten el perdón y la reconciliación... Los niños y las niñas pueden desempeñar un excelente protagonismo en este campo, hemos de creer en su capacidad de agenciamiento.



*Los niños-as fueron mis maestros en la aventura de soñar otras Ítacas de la esperanza.
Agosto 8 de 2018. Foto3. Olga C. Giraldo*

La investigación se desarrolló en tres momentos:

3.1.1. Momento de sensibilización y a cercamiento a la comunidad.

Dentro de las acciones de la primera fase de la investigación, realicé un recorrido por varias Instituciones a fin de encontrar aquella que albergara el tipo de niños y niñas, pertenecientes a familias que hubieran experimentado hechos victimizantes causados por el conflicto armado y la violencia urbana, concretamente el destierro.



*Llegué a una Ítaca: la Institución Educativa Tulio Botero Salazar.
Marzo 15 de 2017. Foto 4. Olga C. Giraldo A.*

La Institución Educativa Tulio Botero Salazar me acogió para realizar el trabajo de campo, este primer acercamiento consistió en la revisión documental de los protocolos de admisión en la Institución Educativa, a fin de identificar el número total de estudiantes pertenecientes a familias que han padecido el destierro y las características socioculturales de dicha población. Presenté mi plan de trabajo a los directivos y docentes de la Institución educativa y a las familias de los niños-as participantes, con quienes socialicé e hice firmar los consentimientos y asentimientos informados. Seguidamente presenté el cronograma de actividades y realizamos los respectivos ajustes. Comencé mis labores de acercamiento. Participé en varias actividades con los estudiantes y padres de familia, antes de comenzar mi trabajo a fin de lograr un ambiente de acogida con dicha comunidad. Jugué con los niños-as en los recreos, los-as acompañé en el restaurante escolar, asistí a varias sesiones de escuela de padres y reuniones con maestros; este fue el preámbulo propicio para conocernos.

3.1.2. Momento de aplicación de estrategias de campo.

Iniciamos un trabajo colectivo, con la ayuda de las profesoras y de los niños-as con el fin de elaborar los instrumentos, de tal modo que fueran adecuados y claros, además de agradables y atractivos; los niños-as me ayudaron a desarrollar algunas ideas sobre el dibujo y la representación, el uso de colores (cartografía, como insumo que favoreció las narrativas), el valor que para ellos-as tienen el juego y el dibujo, lo que favoreció la expresión oral y escrita.

Durante el año 2017 y el primer semestre del 2018 desarrollé 10 talleres con los niños-as y sus maestros, 5 con padres de familia y 4 horas de entrevista conversacional con 12 estudiantes de manera individual, 6 niñas y 6 niños de los grados 3º, 4º y 5º; y 3 horas de entrevista con tres mamás, un papá y una abuela por separado. En el segundo semestre del año 2018 realicé algunas entrevistas con seis niños-as para indagar por los sentidos de sus prácticas de reconciliación, cuando el conflicto ya no es con los seres más próximos: familia, amigos,

vecinos, sino con los extraños pertenecientes a los grupos insurgentes y a las bandas delincuenciales que les hicieron daño.

3.1.3. Momento de construcción de sentidos sobre las prácticas sociales de reconciliación.

Este fue el momento de análisis hermenéutico, es decir de ir tras los sentidos de lo acontecimental, aquellos hitos que en las narrativas dejaron ver lo que mayormente impactó la vida de los niños-as, sus familias, sus maestros y que dejaron emerger esas prácticas sociales de reconciliación. La información fue registrada en audio, transcrita y analizada, siguiendo el procedimiento sugerido por (Paker, 2014): codificar, integrar, delimitar y escribir.

El método fueron las narrativas, suscitadas a partir de la cartografía social, la entrevista conversacional y la observación, las cuales me ayudaron a una mayor comprensión de las experiencias de dolor y de los sentidos y prácticas sociales de reconciliación utilizados por los niños-as.

En el proceso realicé la sistematización de las narrativas recogidas en la labor de campo (aquietamiento de los textos) audios, fotografías, conversaciones, registros de cartografías, observación, etc. Después me moví entre los procesos de comprensión e interpretación, para los cuales realicé un proceso en escala ascendente entre la tematización primaria y la escritura de la teoría, pasando por la integración y por la delimitación de la información, generando un proceso de abstracción (separar) y generalización (juntar) de la realidad.

Para el análisis realicé una tematización explícita, que permitió realizar la codificación y establecer relaciones entre unidades de sentido en el relato de los participantes. Una vez realicé la tematización, procedí a la construcción de las categorías emergentes, en las cuales se explicitaron las relaciones entre categorías. Las citas seleccionadas en las diferentes categorías fueron sometidas a un proceso de articulación, descripción y contrastación constantes entre la abstracción y la generalización, para lo cual asocié categorías, realicé una integración y

conexión de elementos comunes y de elementos diferentes, lo cual dio origen a la construcción de memos descriptivos y analíticos y al desarrollo de la conceptualización. En esta última etapa fueron muy importantes los memos (descriptivos y analíticos), los cuales, no sólo me sirvieron para hacer comentarios al texto, sino que aportaron elementos para la generación de la teoría escrita; se convirtieron en el contenido de las categorías.

Por último, realicé la devolución y la validación de hallazgos y elaboré del informe final.

3.2. Estrategias usadas en la labor de campo

El ejercicio de la cartografía social propició el surgimiento de las narrativas a través de talleres, la observación y las entrevistas conversacionales, fueron el método a través del cual me acerqué a los textos (la realidad) de los niños-as para leer en sus esquemas de percepción, sus disposiciones y sus rutinas de acción, las prácticas de reconciliación. Estrategias que permitieron comprender aspectos de la experiencia individual y colectiva y, al mismo tiempo, aportaron documentación valiosa sobre cómo los niños y las niñas intervienen el ambiente, a veces violento y hostil, que los rodea, y actúan como importantes agentes de cambio social.



*Narran la manera cómo se reconcilian después de una pelea.
Junio 14 de 2017. Foto 5. Olga C. Giraldo A.*

Una exposición fotográfica sirvió para romper el hielo, todos(as) aportaron gustosos sus fotografías y espontáneamente narraron acontecimientos significativos que las imágenes

evocaban, los relatos fueron muy emotivos, plenos de risas, silencios y llantos; afloraron las experiencias de dolor a causa de las muertes violentas a las cuales los avocó el conflicto armado y la violencia urbana.

Esta que ve en la foto es mi hermana, (...) ella desapareció en el 2012, por la noche. Recuerdo que llamó a mi mamá que le tuviera listo a su hijo Jefferson (...). Me acuerdo hasta qué ropa tenía puesta yo ese día y que estaba sentado en el andén de mi casa, mi mamá en el cuarto cambiaba la ropa al niño, (llanto) la mamá nunca llegó. (...) Siempre la recordamos y hablamos de ella para que su hijo la conozca y la recuerde. TNo16(12).

Las narrativas permitían empatar trayectos, reconstruir historias, verbalizar la rabia y el enojo por la indefensión experimentada y, también elaborar duelos, tanto con los niños-as como con sus padres y abuelos. Este relato da continuidad a la historia anterior:

“Me duele mucho ver que mi mamá está más viejita y arrugada que mis abuelitas, es que ella sufre mucho desde que desaparecieron a mi hermana, y dice que ojalá no muera sin rescatar al menos sus huesitos” ENo16(12).

Y una narrativa de la mamá:

Yo sí los perdono, pero que me devuelvan a mi hija. No importa si es guerrillera o lo que sea, sólo quiero verla antes de morir; (...) Todas las noches le pongo su puesto en la mesa a ver si llega a comer como antes; (...) si me la mataron, que me entreguen sus restos para darles sepultura y tener una tumba dónde visitarla. TMm4.

La estrategia metodológica se estructuró en torno a las narrativas, que, en términos de Connelly & Clandinin (1995), son estudios sobre la experiencia, que no es otra cuestión que el reconocimiento de los seres humanos como sujetos contadores de historias. Y en esta línea, un propósito de esta investigación fue narrar por parte de los niños-as y sus familias, las victimizaciones experimentadas por la guerra, donde pudieron expresar sus experiencias de dolor, perdón y reconciliación, ya que la experiencia de narrarse implicó no sólo contar y ser escuchado, sino que en este ejercicio lograron elaborar sus duelos y hacerse capaces de perdonar y reconciliarse.

La voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad. La lucha por la voz empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien. Parte de este proceso incluye encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por otro. La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y, por lo tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión y el sentido son procesos sociales.

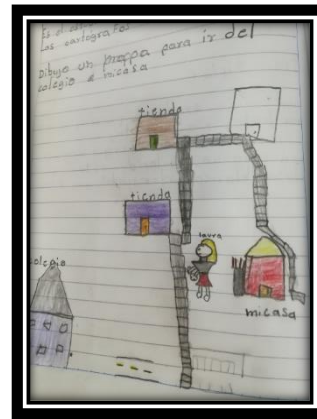
El sentido, como lo expresa Delgado (1999) es un “tejido simbólico construido socialmente, (comunicativamente), en el que se fundamenta, se objetiva y se expresa la acción humana” (p. 49). Aunque el sentido es una “particularización del mundo de los significados, en cuanto es una construcción social, puede tener su fundamento en valoraciones, juicios y opiniones externas, y hacer parte del mundo naturalizado”. De ahí que, “aunque el sentido oriente a la acción, no es siempre realizativo de la acción (...), por eso el sentido puede estar en el orden de los prejuicios, que, a su vez, se refieren a una orientación del pensamiento en la vida cotidiana” (Luna, 2018, p. 31).

Al principio, mapear parecía extraño y abstracto, fueron las prácticas lúdicas las que pronto ganaron la atención de grandes y chicos. Jugamos, en la cancha ubicamos el colegio y lo armamos con tres mesas representando cada piso y un aviso grande con el nombre, desde allí nos dirigimos hacia cada aula de clase, señalándola con un zapato que los niños-as aportaban; luego señalamos los espacios administrativos con libros y cuadernos; los espacios deportivos con balones y así sucesivamente, al tiempo que los niños-as me contaban los hechos más significativos y las personas que habitaban cada lugar.



Los niños-as dibujaron el mapa del colegio en el piso con tiza. Julio 19 de 2017. Foto 6. Olga C. Giraldo A.

Dibujamos estos mismos recorridos con tiza en el suelo; luego en el tablero y en sus cuadernos. Establecimos convenciones que los niños-as iban dibujando y conservaron siempre para las cartografías: un punto azul para señalar relaciones conflictivas, una carita feliz para las relaciones más fluidas, un letrero rojo donde había heridas o dolores. Después de varios de estos ejercicios realizamos mapas marcando la ruta de su salón de clase hacia diferentes espacios del colegio y desde éste hacia cada una de sus casas.



Ejercicios de pre- cartografía, dibujaron el mapa para ir del colegio a su casa. Julio 21 de 2017. Fotos 7, 8 y 9. Olga C. Giraldo A.

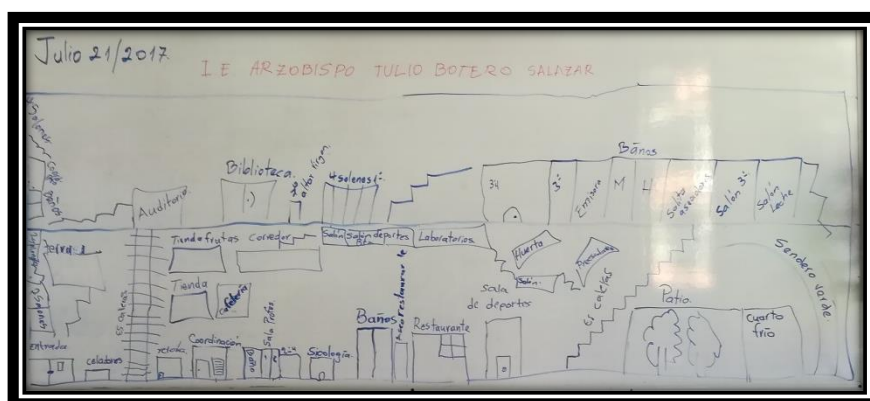
Una vez adquirieron destreza en el ejercicio de mapear nos ocupamos en ello:

3.2.1. Mapeamos las relaciones en la escuela.

Por grupos con su respectivo secretario(a), conversaron sobre las rutinas diarias del cole (lo que hacen allí desde que entran hasta que salen); en los relatos emergieron algunos conflictos y la manera cómo los solucionan; cada uno de los secretarios-as tomó nota de dichas rutinas y realizamos la cartografía de las relaciones en la escuela, señalando: los lugares donde

hay conflictos, los motivos o circunstancias por los cuales se dan, las personas que intervienen, los espacios donde se reconcilian, el paso a paso para hacerlo, haciendo énfasis en el mediador, a quién eligen, por qué acuden a él, cómo lo hacen, cuál es el lugar del mediador, qué relación tienen ellos-as con el mediador, etc.

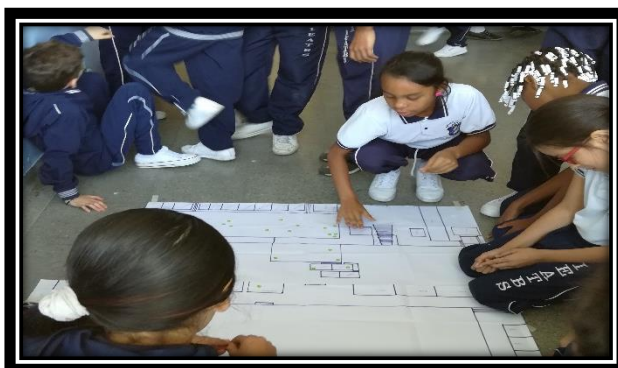
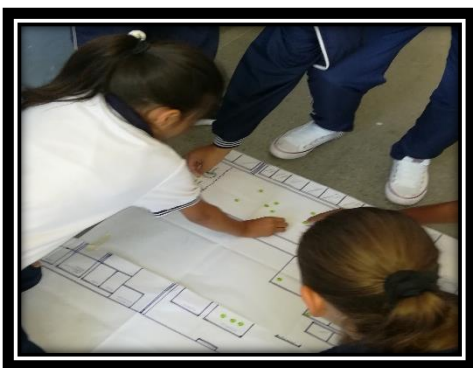
Los niños-as ya habían acordado convenciones que conservaron e iban dibujando: un punto azul, una carita feliz, un letrero rojo. Pudimos leer como en un libro abierto todas las actividades de la escuela, las personas que habitan cada lugar y las relaciones que se dan, lo que pasa de bueno y menos bueno (salieron a la vista varios conflictos y los procesos que realizan para afrontarlos). Dichos relatos se grabaron y sistematizaron para ir tras las huellas del proceso realizado en la tramitación del dolor hasta llegar a sus prácticas de reconciliación.



En el tablero elaboraron la cartografía del colegio. Julio 21 de 2017. Foto 10. Olga C. Giraldo A.



En papel dibujaron el mapa del colegio. Julio 21 de 2017. Foto 11. Olga C. Giraldo A.



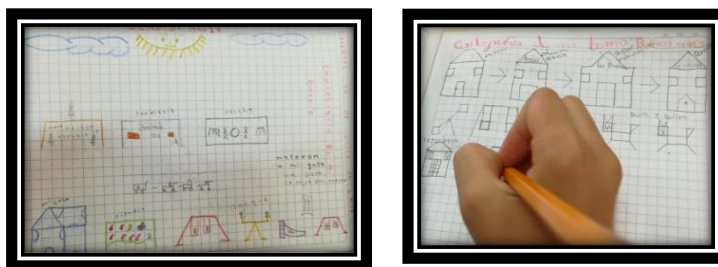
*Con caritas felices, marcaron los espacios donde las relaciones son armoniosas.
Julio 21 de 2017. Fotos 12 y 13. Olga C. Giraldo A.*



*Con puntos azules marcaron los lugares del colegio donde hay conflictos. Julio 21 de 2017.
Fotos 14 y 15. Olga C. Giraldo A.*

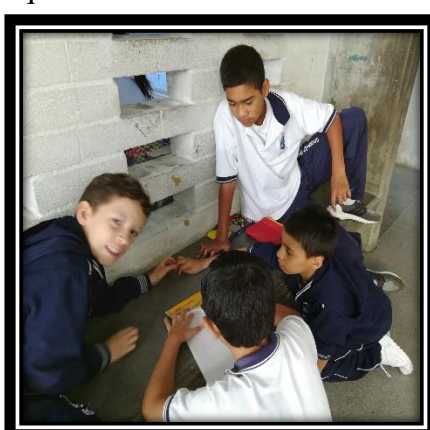
3.2.2. Mapear el territorio.

Cartografiar se convirtió en una práctica muy amena. Cada uno-a dibujó una línea de tiempo vertical u horizontal según prefirieron. Señalaron el lugar y fecha de nacimiento, las demás fechas importantes, los tránsitos que han realizado hasta llegar al lugar que habitan actualmente; escribieron lo más significativo que les ha pasado en cada uno de estos lugares y la manera cómo lo han afrontado, los sentimientos y emociones vividos en cada uno de ellos, los motivos por los cuales han cambiado de residencia, lo que han aprendido de estas experiencias, las personas que han sido importantes, etc.



*Cartografía del territorio, marcaron las errancias experimentadas a causa de la violencia.
Julio 26 de 2017. Fotos 16 y 17. Olga C. Giraldo A.*

Hicimos una feria de territorios, para la cual se juntaron los niños-as que proceden de los mismos departamentos, luego los de los mismos municipios y/o veredas; presentaron las fiestas, lugares, personas y demás acontecimientos importantes de estos lugares. Allí emergieron hechos violentos que han marcado su habitar.



*Se reunieron por regiones de procedencia para preparar la presentación de su territorio.
Septiembre 20 de 2017. Fotos 18, 19 y 20. Olga C. Giraldo A.*

Algunos maestros se iban vinculando a las actividades de manera espontánea, lo hicieron a través del arte para ayudar a los niños-as en la elaboración de sus duelos.



El área de artística se vinculó a la investigación y promovió actividades para relajar a los niños-as, al tiempo que para decorar el colegio. Octubre de 2017. Fotos 21, 22 y 23. Olga C. Giraldo A.

También se vincularon a la feria de territorios que los niños-as protagonizaron, dando a conocer lo más relevante de sus lugares: fiestas, personajes, hechos de interés, lugares típicos, historia, acontecimientos significativos, etc.



Los niños-as de la costa Caribe hicieron la cartelera del carnaval de Barranquilla. Octubre de 2017. Foto 24. Olga C. Giraldo A.



Los niños-as procedentes de Riosucio elaboraron la cartelera del carnaval del diablo. Octubre de 2017. Foto 25. Olga C. Giraldo A.



El carnaval de blancos y negros fue presentado por los niños-as procedentes del sur de Colombia. Octubre de 2017. Foto 26. Olga C. Giraldo A.

Elaboramos el mapa de Colombia con su división política, cada uno marcó la huella de su pie en el lugar donde nació, luego señalaron con una cuerda el recorrido hasta donde viven hoy, poniendo un símbolo en los lugares donde han vivido. Elaboraron el mapa personal de su territorio y en éste representaron los hechos, personas, animales, plantas, juguetes y lugares más significativos, asignando sus convenciones; donde hubo dificultades narraron la manera cómo las resolvieron.



En el mapa de Colombia pegaron la huella del pie en el lugar donde nacieron y desde allí una cuerda para señalar los tránsitos hechos. Septiembre de 2017. Foto 27. Olga C. Giraldo A.

Se entregaron varios rollos de pita, cada niño(a) recortó el pedazo que necesitó, también recibieron tiras de papel, pegante, cinta y tijeras. Previamente se había dibujado el croquis del mapa político de Colombia. Cada uno(a) dibujó la silueta del pie, la recortó y la pegó localizando en el mapa la ciudad o vereda del departamento en que nació, debajo de la huella pegaron una punta de la pita y cada niño(a) hacia la dirección que quiso señaló los distintos trayectos recorridos y los hechos significativos que los marcaron.

Esta vez también emergieron narrativas valiosas sobre hechos violentos que han marcado su habitar, los han obligado a huir con sus familias y a reconfigurar sus historias de vida.



*Los niños-as narran sus experiencias significativas en cada lugar.
Septiembre de 2017. Foto 28. Olga C. Giraldo A.*

Acordaron convenciones comunes para todos-as que determinarían las características de las experiencias vividas: rojo para los lugares de dolor, verde en los de la felicidad y azul en los lugares de la reconciliación y en las maneras como hicieron las paces.

Rodeados de un ambiente de alegría, risa y llanto, fueron mapeando el territorio, narrando sus recuerdos y aventuras y abriéndose a la confianza, al afecto y a la comprensión por el dolor que los une, a veces común y otras totalmente nuevo, lo que permitió la expresión de

sufrimientos profundos que habían ido almacenado y que ahora se derretían como nieve al sol, porque fue mucho lo que lloraron al evocar.

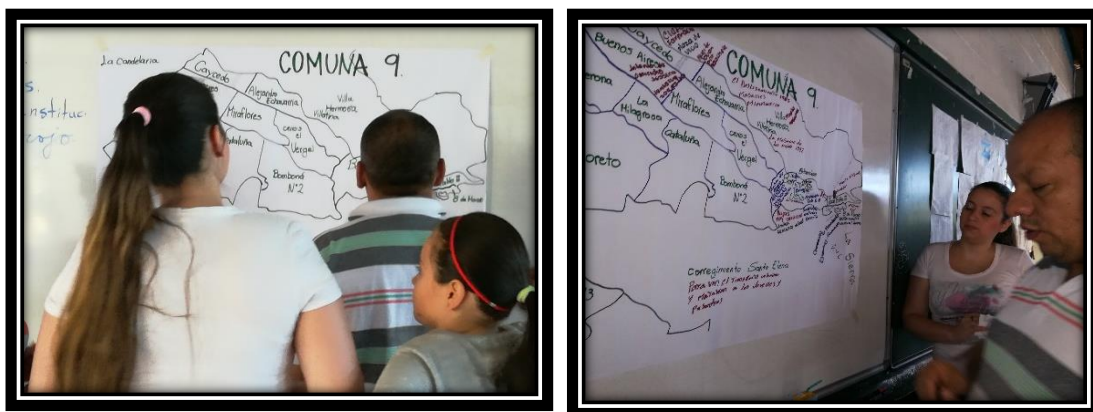
Los niños-as se expresaron cariñosos con sus compañeros-as, los abrazaron, los escucharon con profundo respeto, mientras narraban sus dolores, que se iban grabando si ellos-as lo permitían. Algunos-as se desahogaron con palabras de enojo frente a los miembros de grupos insurgentes que les hicieron daño y pedían no ser grabados; pero siempre fueron escuchados en un silencio sagrado que los chicos-as agradecieron y aprovecharon, aportando relatos valiosos y conmovedores hasta las lágrimas; al tiempo que hicieron sus descargas y exteriorizaban su dolor.

Los papás y mamás de las niños-as también elaboraron la cartografía del territorio, sus narrativas fueron más reiterativas en la victimización y el daño recibido que las de los niños-as; ellos-as se nombran víctimas, albergan resentimientos; no obstante, sus hijos-as menores los lanzan al afrontamiento, al sueño, a la utopía de creer en un futuro mejor, los urgen a perdonar y a reconciliarse.



Los papás y mamás relatan las violencias experimentadas a causa del conflicto armado y de la violencia urbana.

Julio 7 de 2017. Foto 29. Olga C. Giraldo A.



Elaboraron la cartografía de la comuna 9, señalando con colores diferentes los hechos violentos, los motivos de esperanza y lo que se puede mejorar. Agosto 5 de 2017. Fotos 30 y 31. Olga C. Giraldo A.

En la última parte del taller para cartografiar el territorio que venía realizando con los papás, realizamos un trabajo conjunto con los niños-as, donde, juntos, reconstruyeron hechos que colectivamente han vivido y fueron armando relatos donde todos aportan, porque saben muy bien de qué están hablando, la narrativa de uno-a activó el recuerdo del otro, todos tenían uno o más dolores que contar, cada uno-a quería ser escuchado en ese dolor que nunca habían narrado juntos.

Yo era la única desconocedora de la historia contada por todos; ellos la recuerdan muy bien, lo palpé cuando los invité a construir el mapa de cada barrio y luego juntos el de toda la comuna, fue como la representación espiritual de su territorio, que reconstruyeron en tres momentos:

- Definición y reconocimiento de los actores, fue un proceso de identidad colectiva, hicieron la lista de los recursos físicos y humanos que poseen en cada barrio.

- Elaboración de los mapas, a partir del levantamiento de un diagrama topográfico del territorio, se trabajaron cuatro categorías que organizaron las discusiones de los actores: *Itinerarios*, los recorridos físicos al interior de los barrios. *Diagramas*, las geografías abstractas de los territorios, o sea la identificación de rutinas comunes en el uso del territorio. *Representaciones*, son las perspectivas simbólicas en el espacio social, es decir las maneras como el uso del territorio es comprendido por sus actores. *Posiciones*, son las relaciones entre las categorías que emergieron, donde se descubrieron tensiones en términos de poder y

comunicación entre posiciones dominantes y marginales, sobre todo con respecto a las ausencias del Estado, cuyos espacios ha tomado con fuerza la ilegalidad, son las bandas y los combos quienes ejercen la justicia y el poder, a través de la violencia desbordada, en estos territorios.

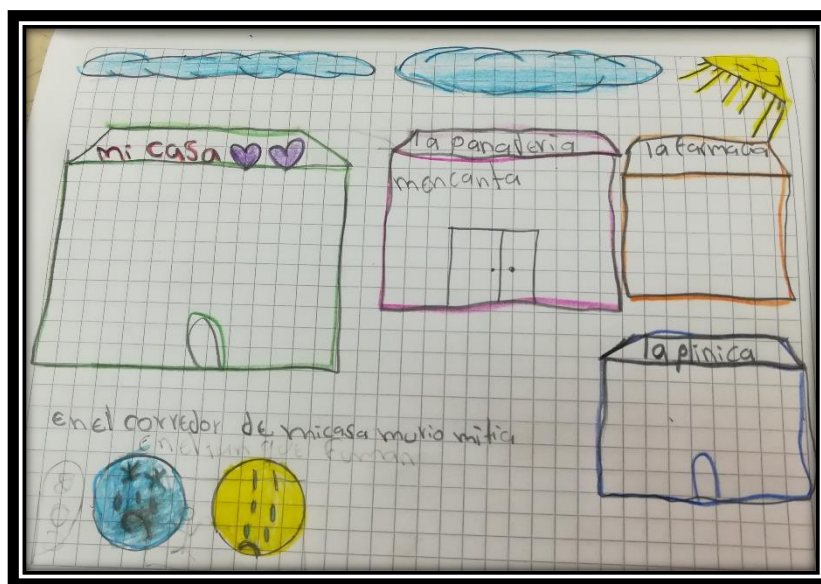
-La reflexión sobre la realidad de sus territorios, a partir del mapa elaborado de cada barrio y la construcción de un plan de acción con alternativas de solución.

Durante la actividad *“el colegio sale a la calle y la calle entra al colegio”* nos propusimos que los niños-as y sus familias pudieran resignificar los espacios de la violencia, mediante la de-construcción de las representaciones tejidas por la guerra y la re-construcción de nuevas significaciones o nuevos sentidos de lugar de los espacios habitados. Por eso nos dimos a la tarea de crear los universos de sentido de cada lugar, los niños-as y adultos de cada calle o vecindad, nos encontrábamos para recorrer los sectores (previo convenio de los padres de familia y profesores con las bandas y los combos, a fin de evitar riesgos por las fronteras invisibles), elaboramos cartografías de esos espacios que mostraron sus formas de habitar, las maneras como cada quien le apuntó a la re-significación y construcción de nuevas espacialidades que, en términos de Castillejo, son el producto, en tanto mecanismos para organizar el mundo, de formas sociales de buscar orden e inteligibilidad en un universo avasallado por la ambigüedad, re-semantizándolo y creando nuevos espacios (Castillejo A. , 2004).

3.2.3 Mapeando la familia.

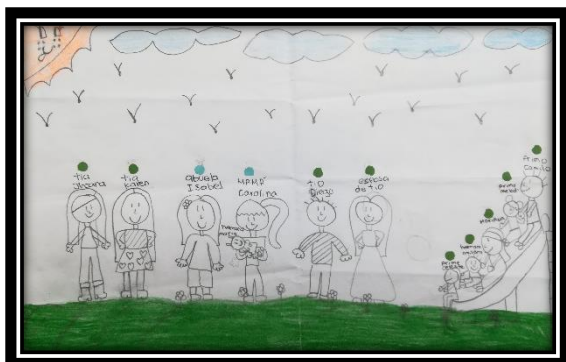
En una hoja en blanco cada uno-a dibujó su casa y los distintos miembros de la familia en el lugar que quisieran ubicarlos, las relaciones que se dan entre ellos, los lugares que han marcado la vida familiar, los tránsitos que han tenido de un lugar a otro o de una situación a otra, la manera como han resuelto las situaciones presentadas, los acontecimientos más significativos, las marcas (cicatrices) que hay en sus cuerpos, en algunos lugares de la casa o

de sus alrededores y los acontecimientos que han irrumpido y han marcado profundamente. Emergieron relatos muy potentes sobre la manera cómo se las ingenian para re-hacer las relaciones con los miembros de su familia o para ayudar a que otros las rehagan, cuando se rompen por algún motivo. También llamó la atención la señalización de cicatrices dolorosas de la casa en los lugares donde la violencia les mató a sus seres queridos. Esta cartografía lo evidencia:

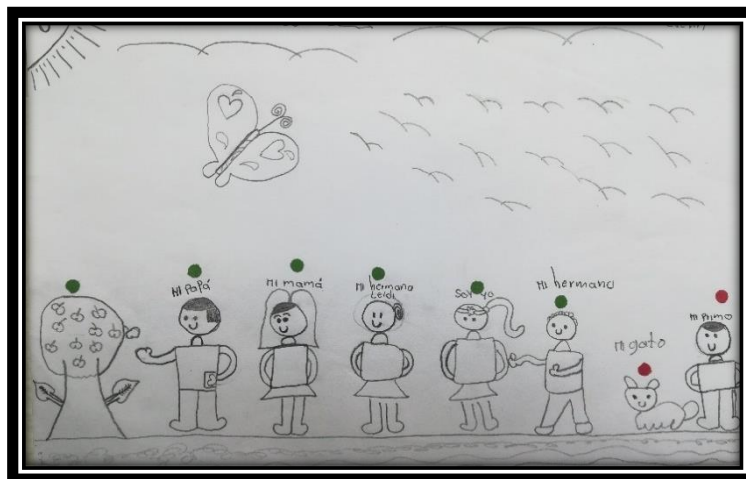


Cartografía de la casa de la familia TNa8(9). Julio 26 de 2017. Foto 32. Olga Giraldo A.
La niña no quiso colorearla porque "un hecho tan triste no merece ponerle colores"

Después de cada cartografía se realizó una puesta en común a fin de favorecer la narración (se grabaron y se transcribieron). Las cartografías se trabajaron en talleres grupales con cada grado de la escuela (3°, 4° y 5°); las actividades individualizadas (entrevistas conversacionales e historias de vida) se realizaron con un grupo de 6 a 8 niños-as de los distintos grados, que pertenecían a familias desterradas y que aportaron en gran medida a la indagación sobre la tramitación del dolor a las prácticas sociales de reconciliación. Se trabajó de manera individual con los padres de familia o acudientes y sus respectivos docentes; quienes de manera voluntaria se fueron vinculando al trabajo, muchos de ellos también hacían parte del fenómeno del destierro y atraídos por las actividades que iba desarrollando con los niños-as, participaron para elaborar sus propias historias de dolor.



Cartografía de la familia, el color azul por la necesidad de reconciliación entre mi mamá y mi abuela, los demás tienen punto verde, somos felices. TNa3(11). Octubre 24 de 2017. Foto 33. Olga C. Giraldo A.



La misma banda que mata a las personas por mi barrio, mata a las mascotas, así mataron a mi primo y después a mi gato, por eso puse punto rojo a esos dolores. TNa3(11). Octubre 24 de 2017. Foto 34. Olga C. Giraldo A.



Le puse punto rojo a mi hermana y a su hijita porque mi cuñado les pega y las hace sufrir, y yo, porque me duele el corazón de verlas tristes. TNa8(9). Octubre 24 de 2017. Foto 35. Olga C. Giraldo A.

Emergieron relatos muy potentes sobre la manera cómo se las ingenian para re-hacer las relaciones con los miembros de su familia o para ayudar a que otros las rehagan. Los relatos más abundantes tenían que ver con el uso del juego como estrategia fundamental y los de la

solidaridad y la compasión con el otro, como un hermano que les pertenece y con quien no pueden quedarse disgustados. Aquí fue necesario introducir otras cartas náuticas sobre el dolor que dieran cuenta dónde está el conflicto, la ofensa, qué les lastima, qué los ofende, qué les duele, quiénes han ocasionado ese dolor y de qué manera. Sobre las victimizaciones sufridas a causa de la violencia estructural que se va amarrando con la del conflicto armado y la de la violencia urbana, sobre el panorama de esas otras violencias que no son sólo las del conflicto armado y sus roles dentro de éstas.

3.2.4. Desinflando violencias.

Para mitigar el sufrimiento y evitar la re-victimización de los niños-as realizamos el taller “Desinflando violencias”, en 4 sesiones. Durante la primera sesión se hizo un momento de relajación dirigido con música suave para soltar amarras a modo de un viaje por el mar, se dio la posibilidad de que cada uno-a de los-as niños-as identificara la parte o partes de su cuerpo más tensionadas y las relajara. Luego se le buscaron los motivos a la tensión, la rabia y/o el odio, haciendo ver que ante ciertos dolores y ofensas es natural experimentar estos sentimientos; se les permitió coger papel de colores y arrugarlo con fuerza, gritar fuerte todos al tiempo diciendo el nombre de lo que les duele; esta actividad se repitió varias veces durante la sesión, luego cortaron con tijera tiras de colores, papel periódico y papel de revista, con el cual haría una obra de arte.



*Actividades de relajación, taller “Desinflando violencias”. noviembre 7 de 2017. Fotos 36, 37 y 38.
Olga C. Giraldo A.*

En la siguiente sesión se le entregó un globo grande de colores a cada niño-a, se les motivó sobre el valor de la vida y de la armonía en el ser, para ello se les invitó a inflar el globo tan

grande como fueran sus dolores, angustias, rabias, etc., después se les invitó a desinflar y botar esas violencias en un espacio verde en zona abierta, a fin de deshacerse de esas tensiones, quienes lo necesitaron repitieron esta dinámica varias veces, algunos niños-as lloraban, otros gritaban, caminaban, arrugaban papel, tiraban piedrecillas a una quebrada que pasa junto al colegio, se acercaban para contarme lo que sentían...



Inflaron los globos con sus dolores, angustias, enojos, rabias y los fueron botando lentamente. Noviembre 8 de 2017. Fotos 39, 40 y 41. Olga C. Giraldo A.



Arrugaron papel, recortaron tiras, cambiaron el dolor y la rabia por perdón y reconciliación se lo echaron a sus globos. Noviembre 9 de 2017. Fotos 42, 43 y 44. Olga C. Giraldo A.



Inflaron y decoraron sus propios "retratos reconciliados" que expusieron ante sus compañeros. Noviembre 10 de 2017. Fotos 45, 46 y 47. Olga C. Giraldo A.

Por último, se les preguntó con qué querían ahora llenar esos espacios de los globos, fueron unánimes en decir que con perdón y reconciliación; entonces inflaron de nuevo el globo

con energía y lo dejaron tan grande como quisieron. Cada uno-a retomó el papel de colores que había arrugado, el que había cortado, pegante, tijeras, marcadores y más papel de colores e hicieron su propio “*retrato reconciliado*”, como lo llamaron; le dibujaron ojos, cara, le hicieron cabello y todas las decoraciones que quisieron, mientras lo decoraban escuchaban música suave, cuando estuvo listo lo expusieron y cada uno de los niños-as expresó sus sentimientos frente a esta experiencia, lo disfrutaron al máximo y, según sus narrativas, lograron sanar heridas que aún tenían abiertas.

3.2.5. Observación.

Estuve entre ellos-as durante los recreos, en los cuales fui captando lugares y protagonistas de los conflictos y cómo hacen las paces. Observé dónde había peleas y luego entrevisté a esos niños-as: después de esta pelea ¿qué pasó? ¿Qué piensas de esta relación? ¿Cuáles fueron las cosas que hiciste para rehacer tu relación con ese compañero-a? ¿Qué aprendiste? ¿Cuánto tiempo duraron enojados? etc., etc.

Me cercioré de lo fundamental que es el juego en la vida del niño-a. Ser niño y jugar es un binomio inseparable. El juego es una de sus principales prácticas de reconciliación; por medio de éste rehacen sus relaciones de manera ágil y expedita, como en una fantasía; no lo necesitan pensar mucho. Es más, no soportan dejar de jugar por un enojo, por ello utilizan el juego para reconciliarse, para hacer resistencia y re-existencia frente a la dificultad.



Acuden al juego como una práctica de resistencia y de re-existencia, para defender la cotidianidad. Noviembre 14 de 2017. Fotos 48, 49, 50 y 51. Olga C. Giraldo A.

3.2.6. La memoria del dolor.

Para conocer a fondo qué les dolía, cuál era la ofensa y la intensidad de ésta, que ameritaba un proceso de reconciliación, hicimos el taller “*La memoria del dolor*”. Para éste se entregó a cada niña(o) un papel con la palabra dolor, ellos debían hacer con ésta lo que quisieran; algunos escribieron lo que para ellos significaba. Otros(as) la definieron y dieron ejemplos, otros prefirieron relatar los hechos más dolorosos que habían experimentado en su corta vida. En un segundo momento colgaron los papeles en una cuerda (simulando un tendedero de ropa), no tenían que escribir su nombre para que todos pudieran leerse con libertad; cada uno(a) pasó en silencio y leyó los escritos de todos sus compañeros(as).



*Los niños escriben lo que para ellos es el dolor, lo exponen y los demás leen. Noviembre 3 de 2017.
Fotos 52, 53 y 54. Olga C. Giraldo A.*

Al final se realizó un conversatorio sobre los sentimientos que les suscitó el taller. Concluyeron de manera unánime que a las personas que amamos les perdonamos más fácil y a veces, hasta legitimamos ciertos castigos y maltratos en aras del afecto que les tenemos; pero que hay dolores profundos, intensos que fueron ocasionados por extraños, sin motivos, generalmente acompañados de muchas victimizaciones sobre ellos mismos y sus familias; por lo general han sido muertes violentas, secuestros, desapariciones, torturas, masacres, violaciones, además detectaron que, frente al dolor, tenían muchas cosas en común.

Este taller sobre la “*Memoria del dolor*” pretendía descubrir concretamente de qué se reconcilia un niño-a; dónde está la ofensa que amerite la reconciliación, como una práctica para perdonar lo imperdonable, como lo entiende Ricoeur. Fue conmovedor conocer las ofensas que

los habitan por la crudeza con la cual los ha azotado la guerra; los otros dolores experimentados no les han causado el daño que ha dejado en ellos este flagelo; pero al mismo tiempo la grandeza de su ser para otorgar el perdón y la reconciliación, a pesar de...

3.2.7. Cuentos anecdóticos.

Escribieron cuentos anecdóticos para describir hechos de su vida real, se dispuso de un salón empapelado donde escribieron el lugar en que sucedieron los hechos. tomando hechos de su vida real, la creatividad afloró en el salón con el zócalo empapelado listo para recibir sus narrativas; repasamos las partes de un cuento: inicio, nudo y desenlace, las escribimos al comienzo, en la mitad y hacia el final de los papeles del zócalo, a fin de darle una estructura con- sentido. Establecimos el inicio, el nudo y el desenlace del mismo modo en que se estructura un cuento, al final del cual soñaron cómo sería su territorio en paz.



Foto 55. Repasamos las partes de un cuento

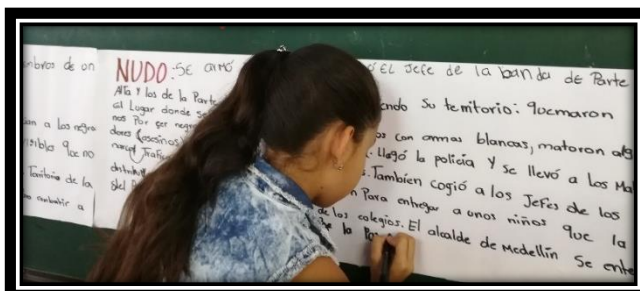
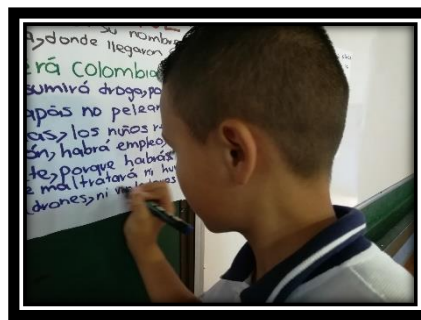
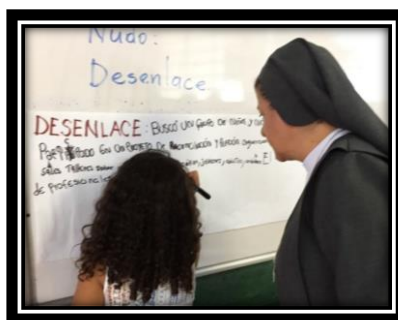


Foto 56. Cada uno de los niños escribió y aportó su creatividad



En los cuentos soñaron con vincularse a la Alcaldía de Medellín para la construcción de los talleres de reconciliación. Noviembre 18 de 2017. Fotos 57, 58 y 59. Olga C. Giraldo A.

Un grupo escribió la historia de un policía desaparecido por un grupo ilegal y luego rescatado; el otro grupo replicó la labor realizada con ellos. Entusiastas y motivados-as

expresaron que ante la firma el Acuerdo de Paz, el Gobierno andaba buscando personas que le ayudaran a la reconciliación en los barrios y veredas; que para ello citó a los alcaldes y gobernadores del país, y que el alcalde de Medellín le habló de un grupo de niños-as que había participado en una investigación sobre prácticas de reconciliación, que sabían usar la cartografía social y otras actividades para juntos buscar soluciones a sus necesidades.

Los niños-as acogieron en su colegio al alcalde y su grupo de trabajo, y en compañía de sus padres y educadores emprendieron el trabajo de capacitar y acompañar a los líderes de las comunidades; después de tres meses de preparación, comenzaron el trabajo en los barrios y veredas, logrando motivar a todos en el compromiso por la reconciliación. Según su sueño, la ciudad logró reconciliarse y vivir en paz. Lo último que escribieron ambos grupos fue “Sueño mi país en paz”, donde expresaron todas las experiencias de un país en paz, opuestas a las violencias que ellos-as han experimentado.

3.2.8. Cultivando el árbol de la reconciliación.

En el mes de septiembre, con motivo de la fiesta del amor y la amistad, los niños-as propusieron jugar al “*amigo reconciliado*”; la actividad consistió en que todos-as éramos amigos de todos-as. Para ello debíamos colgar mensajes en un chamizo seco que hay en el patio; los *mensajes tenían que ser para animar, felicitar o pedir disculpas*; lo hicieron con la mayor seriedad y respeto. Lograron mejorar las relaciones, no sólo con sus compañeros-as sino con sus padres y maestros-as, quienes también mandaron y recibieron mensajes. La dinámica fue acogida por otros grupos del colegio, quienes aprovecharon para replicar esta actividad y crear un ambiente de armonía y convivencia.



“Árbol de la reconciliación” en el cual pusimos mensajes a los compañeros(as), profesores y papás. Septiembre de 2017. Foto 60. Olga C. Giraldo A.

Dichas estrategias permitieron capturar el proceso para tramitar las carencias, el dolor, la rabia y la adversidad expresando sentidos creativos sobre la vida desde sus prácticas sociales de reconciliación por lo que sus narrativas fueron muy valiosas para mi estudio. La cartografía social permitió un viaje de búsquedas, de reconocimientos y de apropiaciones, no sólo de lugares geográficos específicos, sino de las transformaciones de los espacios que se habitan, del territorio que transitan (...), porque el espacio y el tiempo son inseparables, pues es en ellos donde permanecen huellas y formas particulares de adaptación y modificación que allí se definen” (Ramírez Cabanzo, 2012, p. 105); (OIM), 2018, marcas que hay en el cuerpo y en el espacio como territorios que habitamos.

Cuando los niños-as fueron interpelados sobre situaciones límite: cuándo estaba permitida la muerte del enemigo, cuando no cabía la reconciliación, ¿qué pasa cuando quien había causado daño no era el amigo, el vecino, el familiar, a quien le perdonamos porque hay un vínculo afectivo, sino un extraño que irrumpió en la cotidianidad y la fracturó irreversiblemente? ¿Qué harían si vieran enfermos, desempleado, necesitado de ayuda, etc., ese extraño que les arrebató a sus seres queridos, sus territorios, sus mascotas, sus juguetes?

3.3. La hermenéutica textual en Ricoeur: del texto a la comprensión

Basándome en los supuestos epistemológicos de la hermenéutica textual de Paul Ricoeur sobre las acciones humanas como texto; utilicé, además, la observación especialmente en la tienda escolar durante los descansos, la cancha, las escaleras, en la portería a las horas de la entradas y salida de los estudiantes, y en los demás lugares que tienen alto flujo de estudiantes, lo que me permitió identificar ciertos conflictos que se presentan y las maneras cómo los niños-as los resuelven, es decir, ver cómo realizan sus prácticas de reconciliación.

Se entiende por hermenéutica textual el procedimiento que se aplica para interpretar cualquier texto escrito. Se da por sentado que todo texto es un acto comunicativo que tiene como intención significar, es decir, expresar un sentido; toda lectura conlleva el desciframiento de este sentido. Esta dialéctica que propone el momento de lectura (lo que dice el texto y lo que se entiende de él) es precisamente el de la hermenéutica, la cual busca comprenderlo y explicarlo.

Paul Ricoeur (2002), en su primera aproximación a la hermenéutica textual, define “el término hermenéutica” como aquello que “se refiere a las reglas requeridas para la interpretación de los documentos escritos en nuestra cultura” (p. 169). Esta definición señala el carácter metodológico de toda interpretación textual, ya que no se puede llegar a entender un texto sin desplazarse desde una hermenéutica del autor a una hermenéutica del lector que actualiza el texto en el acto de lectura.

Ricoeur (2002) presenta aquí una hipótesis clara: “Si la interpretación de textos plantea problemas específicos por el hecho de ser textos y no lenguaje hablado, y si tales problemas son los que constituyen la hermenéutica como tal, se puede decir entonces que las ciencias humanas son hermenéuticas” (p.169). Así Ricoeur des-regionaliza el texto y lo pone en el mundo. Su trabajo es textualizar el mundo. Todo lo vuelve escritura, porque la escritura es la mejor forma de aquietar el lenguaje.

Todo el trabajo de interpretación desde esta mirada pasó por un momento de lectura del texto. Por eso, en el trabajo de campo se aquieta el mundo a través de la grabación, la toma de nota, las fotografías, etc., porque el texto no existe, se construye en ese momento, se interpreta, se hace hablar. Este trabajo de Ricoeur enriqueció grandemente la manera como se hacía observación. De ahí el desafío metodológico de cómo se logra en la escritura captar la acción, cuando se toma nota (la risa, el llanto, el suspiro, la mirada, el silencio, etc.), con el fin de que no sea sólo el aquietamiento de la palabra, sino del lenguaje como totalidad en la que el otro se está exponiendo.

Por el carácter expansivo del lenguaje, en el que los símbolos son desplazamientos, expansiones de lo signico, se sigue en esa zona del "qué quiso decir". Son cosas que en la vida cotidiana se resuelven a veces acertadamente, a veces no (¿qué quisiste decir con esa palabra?), porque el sentido está en la totalidad. El símbolo es un auténtico *medio (medium) de conocimiento: mediación de verdad*. Se trata en palabras de Durand, de una "epifanía": lo inefable, aquello para lo cual no existe ningún concepto verbal, se *manifiesta, se encarna* en y por la imagen, se *expresa* en una figura.

Por eso la hermenéutica trabaja con la totalidad. En la hermenéutica simbólica se trabaja con la interpretación, es la tarea de ir identificando los lugares de producción de sentido de un texto, es resolver qué dice el texto, pero también identificar cómo hace ese texto para decir eso, cómo este símbolo define el decir del otro.

Más allá de lo anterior, las obras producen subjetividades, por la libertad del intérprete. El autor no desaparece porque su texto aparece como evidencia. El decir del otro es la interpretación de lo que dijo su autor. No se puede sacar el texto de lo que dijo su autor. La pregunta será: ¿uno qué interpreta? ¿Una interpretación de las interpretaciones de los otros? No se puede dejar de interpretar y de transformar el universo simbólico que se habita.

En este orden de ideas, la comprensión termina siendo un rasgo constitutivo de la existencia, es la actividad de la historia, la única forma de comprender los hechos sociales. La comprensión es entendida como apropiación o capacidad de re-emprender en sí mismo el trabajo de estructuración del texto. Comprender no es algo teórico, sino la condición en la que siempre nos encontramos y en la que el mundo tiene significado para nosotros.

Para comprender hay que interpretar. La comprensión parte de los prejuicios. Lo primero que hace el intérprete es proyectar sus prejuicios en el texto que va a interpretar; luego anticipa un sentido del texto sin haberlo entendido. La única forma de uno alejarse de sus prejuicios es detenerse en el texto, escuchar lo que dice el autor, ahí se comienzan a cuestionar muchos de nuestros prejuicios, esta es la señal inequívoca de que estamos entendiendo el texto, es decir que nos dejamos interpelar por éste. Por eso cuando conversamos con el texto ya no somos los mismos. El texto es el conjunto de interpretaciones que se hacen sobre él. Hermenéuticamente la interpretación hace al texto. Sólo se amplía el horizonte de comprensión, al paso de quien se mueve.

Este informe de tesis hace de mis interpretaciones el esfuerzo vital por apropiarse la intención del texto en cada narrativa mediada por las emociones; una dialéctica entre la comprensión y la explicación en el nivel del sentido inmanente del texto.

La interpretación no es sólo del texto o sobre el texto; debe serlo también y, previamente, “interpretación en el texto y por el texto” (Ricoeur, 2004, p. 80). Entonces, “interpretar es colocarnos en la dirección del texto, y para ello se requiere lo que se puede llamar la intención del texto” (Ricoeur, 1969, p. 83).

3.4. Consideraciones Éticas

Leyendo a Enrique Santos Calderón sobre las motivaciones que lo llevaron a asumir un papel en las primeras etapas de las negociaciones de paz en La Habana, dice que sintió una

combinación de “deber político, obligación personal y compromiso moral” (Enrique Santos Calderón, *Así empezó todo. El primer cara a cara entre las FARC y el gobierno en La Habana*, Bogotá, Intermedio Editores, 2014, p. 35.)

Este también fue mi caso porque soy consciente de la necesidad de contribuir a la superación del conflicto armado que afecta a nuestro país, desde la tarea educativa que realizo por vocación y como carisma de servicio a la Iglesia y la sociedad, desde el ejercicio educativo de mi comunidad salesiana en los cinco continentes, en escuelas, colegios y universidades con la niñez y juventud en mayores condiciones de vulneración.

Una responsabilidad personal e intelectual, dado que he estado ligada la mayor parte de mi vida al quehacer pedagógico con niños y jóvenes; desde los 11 años cuando comencé mi formación pedagógica en la Escuela Normal de mi pueblo natal (El Santuario, Antioquia), donde el gusto por la pedagogía se llevaba en la sangre y se aprendía con cierto gozo y magia por parte de los adultos que lo ejercían, en mi caso lo aprendí desde la cuna con mi madre y mis abuelas, quienes se dedicaban con pasión a esta tarea de la docencia, por ello sería inaudito recibir tanto y no entregarlo a manos llenas.

Y una responsabilidad moral, pues comparto con la mayoría de los colombianos la urgencia de construir un proceso de paz tomando como vértice los valores del respeto a la vida humana, la democracia y la justicia social, y por ende la promoción de los más empobrecidos y victimizados en su defensa de la dignidad humana.

Aunque por carisma somos pioneras(os) (salesianas y salesianos) en la educación de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad y victimización, y que hemos recibido premios a nivel local, departamental, nacional y mundial por hacerlo de una manera adecuada a las necesidades de estas poblaciones, por empoderarlas y promoverlas; en aras de la neutralidad y objetividad, para mi trabajo doctoral, decidí hacer la investigación en una Institución Educativa que no perteneciera a nuestra comunidad.

3.5. Códigos para las narrativas de los participantes

La integridad de las personas fue protegida asignando letras y números a los participantes en lugar de su nombre en la citación de sus narrativas, con el fin de proteger el anonimato y la confidencialidad; en los relatos se les asignó un nombre, a los niños-as que no corresponde con el suyo, a fin de encarnar mejor sus narrativas y proteger su identidad. Al final de cada relato aparece un código que comienza con la letra mayúscula E o T, según corresponda a Entrevista o Taller, para indicar en cuál de estas actividades se capturó la narrativa. Las siguientes letras identifican al participante, seguido del número que se le asignó; para los niños-as se asignó la edad con un número entre paréntesis.

Si la narrativa se consiguió en una Entrevista, se escribirá al principio la letra E; si fue en un Taller, se escribirá al principio la letra T. A cada participante se le asignó un número, excepto el caso de la abuela que fue sólo una. A cada niño-a entre paréntesis se le escribió la edad.

Los códigos con los cuales aparecerá la narrativa de cada participante son los siguientes:

- Para niño **No**
- Para niña **Na**
- Para Maestra **M** seguido del número que se le asignó a cada una, ej: **M1, M2, M3**.
- Para el rector **Rec.**
- Para la Coordinadora, **Coord.**
- Para la señora de los servicios generales (vigilancia del colegio), **SG1**.
- Para el vendedor de la tienda escolar, **SG2**
- Para papá **Pa**
- Para mamá **Mm** seguido del número asignado: **Mm1, Mm2, Mm3, Mm4**.
- Para abuela **Aa**

Ejemplo: para una narrativa de una Entrevista el código de la niña 2 de 12años es: **ENa2(12)**; en un Taller es: **TNa2(12)**.

Para dar énfasis a los relatos de los participantes, éstos aparecerán siempre escritos en cursiva y la sigla que identifica al participante, en negrita. En algunos casos se citarán apartes

relatos del mismo hecho, pero narrados por el niño-a y por el adulto de la familia, de manera diferente desde distintos tópicos por cada actor.

Lo que queda en el texto citado son las narrativas que responden a los objetivos de la investigación, eliminando aquellos comentarios en relación a permisos, por ejemplo: para ir al baño, repetir la instrucción, búsqueda de disciplina, etc. Se transcribieron algunos relatos capturados durante los momentos de Observación o en diálogos informales, que, aunque no fueron intencionados en la creación de los instrumentos, emergieron y aportaron información adicional para responder a la pregunta de investigación.

La investigación siguió los requerimientos señalados en la Resolución 8430 de 1993, del Ministerio de Salud, que establece los criterios para investigación con seres humanos. En un primer encuentro con los participantes se explicaron los aspectos éticos referidos a la protección del anonimato, la confidencialidad de sus narrativas, la apertura del espacio para la reconstrucción de la experiencia y el aporte que pudieran tener los resultados en la atención al destierro forzado. Además, se les aclaró que la participación no representa beneficios económicos. Los procedimientos utilizados en el estudio fueron cuidadosamente atendidos en los casos en los cuales las personas se afectaron emocionalmente al recordar los acontecimientos violentos, se brindó atención profesional. Se firmó un consentimiento informado referido a la libertad en la participación voluntaria, al carácter confidencial de la información y al anonimato.

Con cada uno de los niños-as, se firmó, además, el asentimiento informado, donde ellos-as expresaron la voluntad de participar o no en la investigación, teniendo ya el permiso de sus padres y/o acudientes.

NOTA: Este documento está narrado en primera persona singular para dar énfasis a mi lugar de enunciación en la investigación; sin embargo, algunos apartes están narrados en primera persona plural, con el fin de dar un lugar central a la voz de los participantes.

4. MAR ADENTRO



4. MAR ADENTRO: CONFLICTO ARMADO Y VIOLENCIA URBANA EN COLOMBIA

“En Colombia, la violencia es una experiencia fundadora de la que todo parece derivar...” D. Pécaut

Al internarme en lo más profundo del mar de la realidad del país, he podido detenerme en la violencia urbana y el conflicto armado⁸, como el marco dentro del cual entiendo el dolor y la ofensa experimentada por los niños-as y sus familias, ya que durante el trabajo de campo descubrí que el dolor que mayormente ha hecho daño es el ocasionado por la guerra. Son estos dolores con daño los que ameritan prácticas sociales de reconciliación.

Colombia está ubicada en la región noroccidental de América del Sur, constituida como un estado unitario, social y democrático de derecho, que cuenta con diferentes regiones caracterizadas por su multiculturalidad y pluridiversidad étnica y natural, además de su economía diversificada, debido a que tiene riquezas en el sector marítimo, ganadero, minero y agrícola, entre otros. A pesar de ello, cuando se piensa en este país, muchos ciudadanos del mundo sólo lo asocian con la violencia histórica que ha vivido, y experimentado desde diferentes matices, durante los últimos 50 años.

Las violencias o la violencia es el tema de larga data; pero más que el conjunto de hechos concretos que puedan caber bajo ese sustantivo tan abstracto, tan volátil, tan colombiano, La Violencia –con mayúscula– es el tema que se hace problema a lo largo de la historia. La violencia, en Colombia ha sido el eje estructurador del Estado Nación a lo largo de los años, sus diversos conflictos bajo muchísimos matices, dan cuenta de la desarticulación en la cual se gestó y nació la débil soberanía de nuestro país.

Esta es una de las razones por las cuales el conflicto armado colombiano ha permanecido por más de cinco décadas, durante las cuales ha involucrado y afectado a la

⁸ **Conflicto armado**, eufemismo que esconde la realidad de un país en guerra. (Luna, 2012, p. 157)

población civil de diferentes maneras, especialmente a los niños/as y jóvenes, los cuales se han visto inmersos desde muy temprana edad en el mundo de la guerra, participando como testigos de asesinatos, de ataques indiscriminados a la población civil, siendo víctimas del desplazamiento forzado, sometidos a esclavitud, explotación y servidumbre por parte de los actores en conflicto (ONU, 2006).

Uribe (2001), expresa que su interés por la Nación surgió cuando comprendió que la sola existencia del Estado no era suficiente para darle vida y que ésta se iba formando por voluntad de los actores sociales en un contraste bastante desigual con las regiones y las localidades y en un contexto de mixturas culturales, determinaciones económicas y proyectos políticos que desafían y que es preciso conocer al menos en sus grandes líneas (p. 26).

Las guerras por la Nación han sido pensadas como fundadoras de orden y derecho y el Estado soberano que de allí resulta ha sido visto como el recurso por excelencia para despojar a la sociedad nacional de la hostilidad y la conflictividad que la acompañan; para controlar las violencias recíprocas entre los sujetos sociales; para monopolizar las armas y los recursos bélicos; para asegurar la integridad de los sujetos en sus vidas y en sus bienes, y para conjurar el miedo, la incertidumbre y la inseguridad que produce el saberse igual a los otros y, por lo tanto, vulnerable ante sus agresiones y ataques (Hobbes, 1980).

La guerra produce orden político y está presente en el acto fundador del Estado nacional y éste, una vez institucionalizado por la vía del consenso y fijado en formas jurídico-constitucionales, tendría como propósito central mantener el orden y evitar la violencia, la hostilidad y las agresiones entre los diversos actores de la Nación. La guerra, por su parte, quedaría circunscrita a las fronteras del Estado y quizá, también, a los bordes del ámbito político cultural, integrado en torno a la identidad dominante pero siempre en condición de liminalidad y externalidad.

De ahí que la guerra no desaparece del Estado – Nación; ésta se domestica, se ritualiza, se convierte en monopolio del Estado, ya que siempre palpita y amenaza con su retorno por detrás del contrato social, en el fondo del orden institucional y por encima de la ley, a fin de instalar de nuevo la anarquía, el miedo y la barbarie en los contextos sociales nacionales.

Siendo así, no es raro afirmar que en Colombia la guerra y la violencia han sido ejes estructurantes y vertebradores del Estado nacional o de lo que tenemos por tal. Según Uribe (2011), tres aspectos se han de tener en cuenta, para comprender la relación entre guerra y Nación:

1. El conflicto armado, de larga data en el país y que ha sobrevivido por años, ha permitido la conformación no de uno sino de varios órdenes políticos alternativos con pretensiones soberanas; y ha dado origen a la representación de intereses colectivos que le ha disputado el control político al aparato público.

2. Los diversos órdenes, el legal y los alternativos, que proyectan una imagen de fragmentación y amplia diferenciación territorial, anclados en torno a un eje central: el de la guerra. Esta guerra es la que le da sentido de permanencia y continuidad al conjunto histórico que llamamos Colombia, en tanto que define e integra territorios y regiones; es el patrón que guía poblamientos, procesos de urbanización y de movilidad social; contribuye a proveer identidades y diferencias, modos de acción y de comportamiento sociales e individuales y ha dejado sus huellas y sus marcas tanto en las memorias y los imaginarios colectivos como en las instituciones jurídicas y constitucionales que nos rigen.

3. La discusión de si esta pluralidad de órdenes en disputa, representan proyectos políticos o sociales excluyentes; si son portadores de identidades fundamentales e inmodificables o de éticas y valores irreconciliables o si, por el contrario, existe una urdimbre común a todos estos órdenes, generada en parte por las dinámicas y las gramáticas bélicas que terminan por darle sentido a lo que tenemos por Nación.

El conflicto armado es un eje de larga duración que atraviesa la historia de Colombia, lo que no quiere decir que el país vive en una confrontación continua, y generalizada. La naturaleza de nuestro conflicto armado se enmarca bien en un antiguo concepto de Thomas Hobbes, que luego retomó Michel Foucault, llamado *los estados de guerra* (Foucault, 1997, p. 101); entendidos por estos autores como (...) situaciones en las cuales el poder institucional no es soberano, por lo menos en algunas partes del territorio y entre sectores amplios de la colectividad nacional en los cuales prevalece la voluntad manifiesta de no someterse al orden estatal y de resistirse a sus intentos de establecer dominio y control, manteniendo abierta la posibilidad de confrontarlo y de combatirlo con las armas en la mano, así como de agrupar a los sujetos sociales de su entorno en bandos capaces de matar y de morir.

Los estados de guerra no son todavía la guerra como acción, lo que los define es el mantenimiento de la hostilidad como horizonte abierto para resolver las tensiones y los conflictos propios del mundo social y la violencia como estrategia para la solución de los problemas de la vida en común. El estado de guerra se configura cuando el pueblo de la nación no ha sido pacificado y desarmado y lo que predomina es la voluntad de disputar con las armas el dominio del Estado o de resistir, también con las armas, sus intentos de control-dominación, manifestando de esta manera que no se acepta otro poder que el propio.

Los estados de guerra y la fragilidad de los procesos integradores en el campo del reconocimiento de derechos dificultan la formación de la conciencia nacional, que es condición para que el Estado moderno llegue a ser soberano y legítimo, así ha ocurrido durante toda su historia, se presentan acciones bélicas y violencias múltiples, así como coyunturas de agudización seguidas de períodos de baja intensidad. Además, se configuran regiones y territorios relativamente pacíficos que coexisten con espacios particularmente violentos. Pero, en general, lo que predomina es el animus belli, las desconfianzas, los signos manifiestos de

desafío y, ante todo, la voluntad de no someterse a la soberanía interna o a otro poder que no provenga de su propio mandato.

En el caso colombiano el estado de guerra se muestra en expresiones concretas y particulares: las del refugio-resistencia; las de la confrontación-insurgencia y las de la contrainsurgencia en sus dos modalidades: la pública legal y la semiprivada ilegal. Estas expresiones en su conjunto conforman el estado de guerra, y aunque no tengan un orden de sucesión en el tiempo, por el contrario, pueden coexistir en una misma coyuntura y territorio, pueden tener un predominio diferencial en las regiones o pueden generar repercusiones distintas y desiguales en los espacios sociales.

La otra cara de la moneda de los estados de guerra en períodos prolongados de tiempo es la *fragilidad de la soberanía estatal* (Espinal & Vélez, 1998), pues no se logra, ni por la vía del consenso ni a través de la violencia, la pacificación de la sociedad, la estatalización de la guerra y, menos aún, el establecimiento de la autoridad necesaria para garantizar la vigencia del orden constitucional y legal. En los estados de guerra la soberanía interna permanece en disputa, situación que se manifiesta en la conformación de la Nación, expresándose en ámbitos como la extensa geografía, la comunidad imaginada, los referentes institucionales y la formación de burocracias.

4.1. El extenso territorio nacional

La extensa geografía de la nación colombiana ha sido siempre más grande y extendida que aquélla que es controlada por los recursos institucionales del poder público. Este extenso espacio no controlado o excluido de la nación reconocida y representada, ha sido habitado por una población excluida y diversa en sus variados orígenes étnicos y su condición social, identificada por el estigma de la exclusión y por la búsqueda de refugio lejos del control de las autoridades (González, 1989; Sánchez, 1991): negros cimarrones que han huido al monte; indios escapados de los resguardos que resistían la autoridad del blanco; delincuentes

perseguidos por la justicia, bandidos y asaltantes; derrotados en las guerras civiles o jóvenes que huían del reclutamiento; perseguidos por los poderes locales o los "notables regionales", prostitutas, jugadores y desempleados, condenados a destierro por las leyes de vagancia.

Estos territorios amplios, donde predominaba el eje de refugio y resistencia, fueron áreas escasamente pobladas, cuyos habitantes estaban dispersos o eran itinerantes en un territorio muy grande, de fronteras abiertas y de difícil comunicación. Las actividades económicas eran extractivas (oro, caucho, tagua, maderas), combinadas con pequeñas unidades de cultivos (plátano, maíz, ahuyama, batata, ají, pimentón, frutales como banano, papaya, piña, condimentarías, cilantro, cimarrón, orégano, tomillo; entre otras.), donde llegaron de manera aluvial pobladores de toda especie cuyas formas de integración social no trascendían el marco de las comunidades de vecindad ni compartían mayores referentes de pertenencia al pueblo de la Nación o a la colectividad política representada en la democracia.

Espacios amplios que no son diferentes a los escogidos por las guerrillas para situar sus efectivos y reclutar sus bases de apoyo desde hace más de medio siglo, que coincide en muchos lugares con las actuales zonas de cultivos ilícitos y que hoy son escenario de acciones de reconquista paramilitar. Baste con pensar en Urabá, en el Magdalena Medio, en el sur de Bolívar, en el Bajo Cauca, en la Bota Caucana, en el páramo del Sumapaz, en el Ariari, en el Guaviare y en las orillas de los ríos de las planicies orientales; espacios que se conformarán como las territorialidades del conflicto y los subsiguientes órdenes políticos alternativos que hoy prefiguran la competencia de soberanías. (Uribe, 1990).

En el origen el sentido de pertenencia nacional estaba determinado por el referente partidista con sus respectivas confrontaciones armadas, con sus interminables guerras civiles, con sus mutuas violencias y con sus sangrientas persecuciones. Así, mediado por las lógicas bélicas, los odios heredados y las mutuas desconfianzas, el imaginario nacional se partió en dos y los sujetos sociales aprendieron la nación por la vía traumática de los conflictos armados

entre partidos políticos que fueron, ante todo, referentes de identidad colectiva, sentido de pertenencia social, atributos de la familia de origen, del lugar de nacimiento y, sobre todo, de la sangre derramada.

A lo mejor por estas realidades la violencia nutre la memoria colectiva y las historias entre familias, vecinos, pueblos y regiones, uniendo pasado y presente en una especie de omnipresencia en torno a la cual se concibe la Nación, la cual no tiene mitos de origen unificados y los que existen tienen color partidista y están referidos al horizonte de los conflictos armados. De ahí que la identidad nacional fuera cimentada sobre referentes bélicos y fraccionada en dos partidos. Más adelante, cuando fueron llegando la modernización económica, la vertiginosa urbanización y los procesos de secularización se descompusieron los anclajes socio-regionales y locales de los partidos y se borraron las virtuales identidades nacionales, lo cual proyectó la imagen de un país fragmentado, que tomó fuerza cuando el viejo conflicto entre partidos hizo tránsito hacia la guerra social y se instaló el control territorial por parte de las nacientes organizaciones guerrilleras (Pécaut, 1999).

De este modo, se pasó del eje exclusión – refugio, que predominó por muchas décadas, al eje refugio – confrontación, en el que tomaron fuerzas los órdenes políticos alternativos. Así fue como los estados de guerra de la larga duración tuvieron períodos de fuerte confrontación bélica y otros de baja intensidad, lo cual configuró una soberanía en entre dicho, una identidad nacional difusa y llena de referentes bélicos con una soberanía virtual forjada en los moldes de la protección y la lealtad.

4.2. Fragmentación de la comunidad soñada

No sólo las colectividades excluidas y refugiadas en los amplios espacios quedaron por fuera de la nacionalidad; los sectores adscritos a la comunidad de cultura y valores, así como en el corpus de la democracia y los referentes nacionales se dieron por la adscripción partidista, específicamente, sobre las tramas doméstico-locales de asociaciones tejidas en torno a formas

civiles de patronazgo, cuyas relaciones estaban sustentadas en la protección-lealtad. Para los ciudadanos y sus parientes, el partido, representado en la persona del intermediario local, fue quizá el único referente nacional que tenían más allá de la parroquia, así que la comunidad imaginada se identificaba con el partido y se confundía con él.

El referente partidista era la expresión de sentido de pertenencia nacional y estuvo implicado con las confrontaciones armadas de estas organizaciones, con sus guerras civiles interminables, con sus violencias recíprocas y con sus persecuciones sangrientas. De esta manera y mediado por las lógicas bélicas, los odios heredados y las mutuas desconfianzas, el imaginario nacional estuvo desde el comienzo dividido en dos partidos. De ahí que aprendimos la nación por la vía traumática de los conflictos armados entre los partidos, que fueron los referentes de identidad colectiva, que se desdibujaron con el empuje de la modernización económica, la urbanización acelerada y los procesos de secularización, proyectando la imagen de un país fragmentado, lo que se acentuó cuando el viejo conflicto interpartidista hizo tránsito hacia la guerra social y se instauró el control territorial por parte de las nacientes agrupaciones guerrilleras.

4.3. Un frágil referente institucional

El estado de guerra casi permanente y una soberanía que no logra solidificarse se expresan, además, en la debilidad del referente institucional, un tema reiterativo en los estudios sobre la violencia en Colombia, visto generalmente como ausencia de Estado. El orden institucional público no posee una autoridad única, suprema y universal, no hay soberanía en sentido absoluto. Además, el orden institucional público presenta serios problemas en la esfera de la soberanía representada, o sea, en aquella otorgada a través del consenso por el pueblo de la nación. Como expresión de la voluntad política, diversos sectores, territorios y grupos sociales carecen de presencia en la comunidad política; a menudo no se sienten representados por sus

representantes y se mantiene la distancia entre las formas de autoridad local y las normas democráticas que se consagran en la Constitución.

Como la soberanía permanece en vilo, en periodos de tiempo prolongados, ésta se torna virtual y los derechos de todos se hacen precarios y vulnerables. El ciudadano corriente sabe que no puede esperar que la autoridad actúe de manera eficiente y de acuerdo con la ley si algún derecho le es violado o si es víctima de algún delito. Por sus propias fuerzas, el ciudadano tomará decisiones privadas y pragmáticas buscando la justicia por mano propia o la protección de algún poder armado que le ofrezca una seguridad precaria y transitoria pero que valora como más eficiente y ágil.

La soberanía del Estado-Nación, o lo que tenemos por tal, es puesta en vilo por los poderes armados y la delincuencia común y organizada, así como por los ciudadanos corrientes y desarmados, quienes los llaman a impartir justicia y seguridad privadas, desconocen la soberanía estatal contribuyendo a mantener el *animus belli* y a prolongar los estados de guerra.

De ahí que la oferta de seguridad y vigilancia constituya hoy una práctica común, tanto de los actores armados contra-institucionales (guerrillas) o para-institucionales (paramilitares), como también de una gama amplia de organizaciones que cubren un espectro que va desde las milicias urbanas y las bandas de barrio en las grandes ciudades, hasta grupos de la fuerza pública que operan de manera encubierta, pasando por asociaciones vecinales del tipo de las Convivir. De alguna manera, este rasgo de protección-lealtad, propio de los patronazgos, se vuelve a encontrar en las prácticas de los grupos armados y en los referentes simbólicos para el accionar de los sujetos sociales.

Los territorios en los cuales se instalaron las organizaciones guerrilleras en su lucha contra-estatal hace casi medio siglo, tenían una clara connotación de estrategia militar. Correspondían en su mayoría a esos amplios territorios de refugio y resistencia donde la presencia institucional era virtual y sus residentes manifestaban, de alguna manera, distancias, reticencias u

hostilidades con el poder institucional, bien porque lo hubiesen combatido con las armas, bien porque hubiesen sido desterrados por éste de sus lugares de origen o simplemente porque buscaban evadirse de su control-dominación.

La acción en principio cercana de estas organizaciones insurgentes y su movilidad por territorios amplios fue trazando un mapa definido en torno a los itinerarios y desplazamientos del grupo armado; en torno a los núcleos poblados donde se abastecían; en torno a las zonas de descanso o de reposo donde situaban sus campamentos o en torno a las áreas que les servían de refugio para guardar armas o secuestrados, ya que esta práctica se convirtió en una de las estrategias principales de financiación para estas organizaciones armadas.

Fue precisamente el accionar de estos grupos insurgentes en su guerra de movimientos el que permitió el establecimiento de fronteras en los territorios amplios, la articulación de espacios en torno a sus rutas de desplazamiento y la relación de grupos aislados de pobladores de acuerdo con sus demandas de refugio y confrontación. Estas fronteras, más simbólicas que reales, cumplieron una función fundamental: definir un adentro y un afuera, construyendo, de esta manera, una territorialidad bélica en el interior de la cual operaron otros mandatos y autoridades, nuevas normas y prohibiciones que fueron perfilando los órdenes alternativos con pretensiones soberanas.

Estas territorialidades bélicas, cuyas marcas y fronteras se definían por el desdoblamiento del eje refugio-confrontación y de acuerdo con los requerimientos de una guerra de movimientos, tenían la particularidad de ser superpuestos al modelo institucional de ordenamiento territorial. Es decir, que las territorialidades bélicas tomaban espacios veredales de varios municipios vecinos y, con frecuencia, áreas menores de departamentos contiguos, conectados entre sí por espacios geográficos como ríos, valles y caños de ríos, páramos de difícil acceso, crestas de las cordilleras que fueron integrados a estos territorios a través de una

compleja red de trochas y de caminos de herradura que les permitía desplazarse, con rapidez y relativa seguridad, de un municipio a otro o entre varios departamentos.

Cuando los primeros frentes guerrilleros se desdoblaron y expandieron por la geografía nacional, buscando localizarse en zonas de alta productividad económica, desarrollo infraestructural o explotación empresarial, fue clara su estrategia de conectar territorialidades bélicas entre sí, ampliando, así, su presencia y control sobre grandes regiones del país; sobre zonas cercanas a las grandes ciudades y sobre municipios con florecientes economías comerciales que habían estado al margen del conflicto armado.

Estas territorialidades y amplias regiones bélicas desorganizaron, en la práctica, la división político administrativa del país, organizada en torno a municipios y departamentos y con base en la cual se desarrollaban los servicios de gestión, administración y seguridad públicas. Se configuró, entonces, un nuevo mapa de Colombia y unas nuevas realidades regionales que desvertebraron los viejos departamentos y los referentes territoriales locales, cambiando los meridianos y los paralelos de la geografía y la demografía de la Nación.

La configuración de las territorialidades bélicas tuvo que ver, también, con las respuestas estatales a los desafíos planteados por los insurgentes. Desde la administración y en nombre del mantenimiento del orden público, estos territorios fueron nombrados y señalados como rebeldes, conflictivos, no integrados y diferentes al resto de la Nación, la mayoría de las ocasiones para desatar operaciones militares y acciones contra-insurgentes y, en otras pocas ocasiones, para poner en práctica procesos acelerados de inversión pública y desarrollo social; así se nombraron estos territorios como “zonas rojas”, “repúblicas independientes”, lo que indicaba que eran territorios distintos signados por la guerra y con un tratamiento especial y diferencial.

Fue así como las gramáticas del conflicto, el eje de insurgencia-contra insurgencia y las acciones y reacciones propiciadas por un conflicto con estas características, contribuyeron a la

consolidación de las territorialidades bélicas, a marcar y diferenciar espacios y pobladores, a reforzar sentidos de pertenencia y diferencia, dando paso, al surgimiento de una suerte de identidades paralelas que poco tenían que ver con la política o las formas culturales y mucho con el hecho de compartir una historia común y de habitar un territorio formado, nombrado y pensado desde la guerra.

Dichas territorialidades bélicas se fueron configurando como *órdenes alternativos de hecho* en tanto que reclamaban para sí el monopolio de los impuestos, proveían orden y organización en sus ámbitos territoriales, configuraban ejércitos capaces de defender fronteras y disputar nuevos espacios construyeron algún consenso, así como formas iniciales de representación.

4.4. Sobre el término violencia

El vocablo violencia es utilizado para designar fenómenos totalmente disímiles: desde la guerra, pasando por las crisis políticas, hasta las catástrofes naturales y la agresión humana y/o animal, lo cual deja clara la imposibilidad de una definición unívoca. Dice Elsa Blair, refiriéndose a la violencia, en su libro: *“Conflicto armado y militares en Colombia. Cultos, símbolos e imaginarios”* (1999):

Vieja como el mundo, abordada desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas. Estudiada en sus diferentes dimensiones ha llegado a designar fenómenos tan distintos que probablemente sea conceptualmente inaprehensible (...). La dispersión de las disciplinas que la abordan restringe, en todo caso, la posibilidad de una definición conceptual utilizable en diferentes contextos. (Blair, 2009, p. 19).

A medida que aumentan los significados de un término, su fuerza descriptiva se contrae. Probablemente, esto es lo que ha pasado en Colombia, donde –por lo extensivo de su uso– la palabra violencia cada vez significa menos. ¿qué es la violencia?, Blair señala haber encontrado al menos siete acepciones del término, desde la relativamente precisa “fuerza física empleada

para causar daño”, hasta la claramente metafórica de “energía natural o física o fuerza en acción”, pasando por la muy ambigua de “uso injusto de la fuerza o el poder”, entre otras.

Un elemento de diferenciación arroja nuevas luces: la diferencia entre la guerra y la violencia producida en las guerras. Lo que hemos hecho en Colombia, más que definirla, es describir su presencia como fenómeno. La mayoría de trabajos sobre el tema en el país no dicen qué es la violencia, sino cómo se manifiesta y, sobre todo, qué podría explicarla. La violencia como término denotativo de la conmoción social y política que sacudió al país de 1945 a 1965 pretende simplemente describir o sugerir la inaudita dosis de barbarie que asumió la contienda; otras veces se apunta al conjunto no coherente de procesos que la caracterizan: esa mezcla de anarquía, insurgencia campesina y terror oficial (...) y, finalmente, en la mayoría de los casos, el vocablo cumple una función ideológica particular, la de ocultar el contenido social o los efectos de clase de la crisis política.

A propósito de lo que hemos hecho en Colombia de detenernos más en el uso del término violencia que en su significado, el polifacético y lingüista Ludwig Wittgenstein dice que *sólo en el uso encuentra la proposición su sentido*, cuando propone, *no preguntes por la significación, pregunta por el uso*. (Wittgenstein, 2007). Hoy más que una *conceptualización* sobre la violencia, bastante difícil por la evolución en términos del ordenamiento histórico de las cosas y de las palabras; sería más razonable intentar desentrañar la violencia en el *uso* que se le ha dado al concepto.

Es con el tema de la violencia que se ha dado el mayor desarrollo de las ciencias sociales en el país. La producción al respecto –de más alta calidad– ha ilustrado muchos fenómenos sociales ligados a la historia de Colombia. Por esta vía se ha conocido más sobre el país de lo que había aportado el estudio de otras problemáticas dándole, sin duda, la razón a Gonzalo Sánchez cuando plantea que: *guerra y política, orden y violencia, violencia y democracia y, en*

el límite, vida y muerte, son algunas de las múltiples oposiciones y complementariedades a partir de las cuales se hace descifrable la historia colombiana (Sánchez, 1991).

4.5. Hacia la conceptualización de la palabra violencia.

Conceptualizar la palabra “violencia” implica la revisión de diversas concepciones etimológicas, disciplinares y de contexto dadas las variadas interpretaciones del término. En este sentido, las nociones de violencia incluyen desde sus actores, causas o factores involucrados, hasta los contextos que la determinan y las formas o maneras de perpetuación del fenómeno en una sociedad determinada.

Teniendo en cuenta la multiplicidad de abordajes del concepto de “violencia”, me detengo primero en comprender cómo se concibe este desde un punto de vista etimológico: la palabra “violencia” procede de la unión del latín vis (fuerza) con el sufijo lentus (continuo), cuya conjunción violentia significa “uso continuado de la fuerza”, y su forma verbal violare explícitamente es “agredir” (Blair, 2009). Por su parte, las definiciones del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DEL) presentan una serie de conceptualizaciones que relativizan el término y dan lugar a las acciones de los sujetos o cualidades de los mismos. De ahí que, violencia puede significar una condición propia del sujeto como “cualidad de violento”, que a su vez se explica como “una fuerza e intensidad extraordinarias”, manifestada desde diferentes dimensiones, para el caso, “el uso de la fuerza, física o moral”, al tiempo que se considera como violento todo aquello por fuera de la “normalidad”, indicando “una acción violenta o contra el natural modo de proceder” (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española., 2014).

Es así como el término “violencia” adquiere desde su origen hasta la evolución de su forma y significado, el valor de uso de la fuerza con fines de agredir o violentar a otra persona o comunidad y que implica una acción desnaturalizada por parte del sujeto que se considera

violento. Por eso, toda conducta violenta cumple con determinadas características como son la intención o el objetivo de dañar a alguien, el deseo de la víctima de evitar el daño, y una acción definida como socialmente agresiva (Sangrador, 1985).

Respecto a este último término agresión, es necesario afirmar que, si bien es porosa la distinción teórica y práctica de los conceptos “violencia” y “agresión”, su diferenciación se hace necesaria para la comprensión de los hechos y factores involucrados en los fenómenos sociales, como contextos permanentes que permean las actuaciones de los sujetos en comunidad.

Bajo esta premisa, se considera la agresión como un elemento necesario de la violencia, o como una condición que conlleva a la presencia de conductas violentas, lo cual dependerá de variables biológicas, psicológicas y sociales del sujeto agresivo (Carrasco & González, 2006).

Por lo tanto, diferenciar agresión y violencia, lleva a relacionar el término con el concepto de comportamiento agresivo y el que este no siempre se exprese en términos de daño físico, sino que incluye aspectos relacionados con la manipulación, intimidación y coerción, actos que no siempre se relacionan con el ataque directo sobre la vida de otra persona o grupo (Carrasco & González, 2006). Al respecto, (Martín, 2000) aclara que cuando el comportamiento agresivo es direccionado hacia grandes masas o poblaciones, es allí cuando se habla de violencia, siendo la guerra un ejemplo claro de ello.

De ahí que, esta distinción entre violencia y agresión, permite desvanecer algunos puntos de convergencia para entender ambas manifestaciones a partir del carácter humano de la violencia y el abordaje de los diversos impulsos biológicos que varían según aspectos relacionados con la intensidad, gravedad y frecuencia de los hechos, tratándose esto último de la agresión.

En este sentido, algunas definiciones respecto al concepto de violencia han incluido aquellas acciones en las que se hace uso intencional de la fuerza o del poder físico, de hecho, o como amenaza contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (Organización Mundial de la Salud (OMS), 2014); Organización Panamericana de la Salud y Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, 2002).

Surge así una denominación de tipo taxonómico, en la cual son diversas las formas de acción violenta, entre las cuales se encuentra la violencia autoinfligida, interpersonal y colectiva, dando cabida en esta última a la violencia social, política y económica que es la que interesa abordar específicamente para ampliar el tema que se desarrolla en este texto y es el de conflicto armado en Colombia.

De acuerdo con lo anterior, Domènech & Íñiguez (2002), afirma que lo que hoy conocemos como violencia, es aprehendido bajo tres aspectos: el aspecto político, el aspecto psicológico y el aspecto moral.

Es por eso que el concepto de violencia desde una dimensión política es asumido a partir de diversos actores y cómo cada uno de ellos ejerce poder, es decir, existen formas de violencia “legítima”, para referirse a la desplegada por el Estado y aquella “ilegítima” cuando son los actores ilegales quienes imponen poder sobre el Estado o los ciudadanos. En este contexto, no se habla solo de violencia como término unívoco, sino que se expande hacia otros escenarios como lo son el conflicto, la violencia sociopolítica, las guerras, entre otros. Se afirma así que realizar un análisis de la violencia en el campo social se torna complejo y arduo el camino para encontrar aproximaciones que den cuenta de sus orígenes, causas, manifestaciones y posibles medidas de intervención, dado que es histórica y sus actores cambiantes. Al respecto Jean Chenais J. (1981) refiere que:

Hablar de “escalada de la violencia”, como se hace de manera incesante desde hace algunos años, ante la ausencia de criterio adecuado y de indicadores, es dejar el campo libre a todas las interpretaciones parciales e inimaginables. De ahí que, con frecuencia, la violencia haya llegado a designar todo choque, toda tensión, toda relación de fuerza, toda desigualdad, toda jerarquía, es decir, un poco cualquier cosa. De un año a otro su significación se amplía, su contenido se engorda e incluye los pequeños delitos intencionales, los crímenes más bajos, los intercambios de palabras, los conflictos sociales y otras contrariedades más banales. Esto es así porque los criterios de análisis son muy variados y raramente precisados. Dentro del lenguaje común, en boca de los responsables de la justicia o del orden, la noción de violencia es todavía floja, imprecisa, elástica y sobre todo extensible a voluntad. A falta de una definición jurídica de la violencia, todas las significaciones que le son prestadas son fluctuantes y extensibles a voluntad, son permitidas. (p.12).

Según lo anterior, la violencia es asumida no como un acto aislado, sino como un proceso que se despliega con sus realidades y consecuencias dentro de un contexto determinado; es aquí donde resulta importante el estudio de algunas disciplinas como la sociología, el derecho, la ciencias políticas y la psicología social, quienes han orientado sus estudios a identificar las dinámicas de construcción del poder, la institucionalidad y los movimientos sociales involucrados en la emergencia de la violencia, de manera específica en la violencia socio-económica (Molinares-Guerrero, 2013). Dentro de estos estudios, se ha encontrado que la violencia de todo tipo está fuertemente asociada con determinantes sociales tales como la débil gobernanza; pobre estado de derecho; normas culturales, sociales y de género; desempleo; bajos ingresos; inequidad de género; abruptos cambios sociales; y limitadas oportunidades educativas (Organización Mundial de la Salud (OMS), 2014).

Por lo anterior, la elaboración del acto violento en un contexto definido y con una dirección determinada, presupone la existencia de símbolos, significados y representaciones, en los que se asume la violencia como proceso emergente con sus niveles de complejidad a partir de sistemas comportamentales y sus interrelaciones, como forma expresión cultural que se adapta a las características propias de cada contexto (Baños, 2005). Desde esta perspectiva social, el daño derivado de la violencia, afecta no solo a las víctimas sino a la comunidad en general,

en tanto derivan de ella casos de muerte, enfermedad, discapacidad, reducción en la calidad de vida de los habitantes; así como la afectación en los costos de los servicios de salud, asistencia social, productividad, estructura social y desorganización de los servicios esenciales para la vida (Organización Panamericana de la Salud y Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, 2002).

Hasta ahora, la violencia podría verse como un conjunto de conductas y comportamientos crueles y destructivos comunes en la sociedad y que han sido una constante a lo largo de la historia humana, llegando a considerarla como un componente de su condición, la cual ha adquirido la connotación de normalizado y que opera como mecanismo para la resolución de problemas y conflictos (Franco S., 1997; Organización Panamericana de la Salud y Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, 2002; Pulgar, 1995).

Por su parte, desde una mirada de la psicología individual, más que conceptualizar la violencia se le ha investigado desde diferentes perspectivas: su prevención, su impacto en la dinámica familiar y de pareja, y su relación con el incremento o no de psicopatologías, es decir los efectos de esta en los seres humanos, argumentando que su expresión deja a su paso la aparición o complejización de situaciones relacionadas con psicopatologías tales como, el consumo de alcohol y drogas, síntomas de depresión y ansiedad, estrés postraumático, trastornos relacionados con la alimentación y el sueño, trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), tabaquismo, pensamientos y comportamientos suicidas y sexo no seguro (Organización Mundial de la Salud (OMS), 2014).

Por otra parte, una psicología social de orientación crítica, concentra su interés en la comprensión de los procesos de dotación de sentido por parte de las sociedades y en particular las comunidades sobre aquello que se denomina consecuencias de la violencia en sí mismos y en sus contextos (Domènech & Íñiguez, 2002). Por tanto, lo importante desde esta perspectiva son los significados que miembros de una comunidad utilizan para delimitarla y

conceptualizarla, es decir, “el interés radica más en los discursos que los sujetos e incluso las ciencias realizan entorno a la agresión y a la violencia”. (Sánchez Acosta, Semenova Moratto, & Castaño Pérez, 2018, p. 30)

Es por eso que, un abordaje de la violencia desde un aspecto moral la asume como un atentado a los bienes y la libertad del otro, y se interesa por estudiar a la violencia desde cómo los seres humanos en contextos diversos tienden a violentar a otros, es decir, a no respetar el derecho a la diferencia. Esto demuestra cómo la violencia no está solamente ligada a los bienes del hombre o a su cuerpo, sino a su ser propio ya que la violencia, por su aspecto ontológico, es inseparable de la condición humana. Puede decirse entonces que la violencia en un nivel moral denota el uso éticamente inaceptable de la fuerza física para dañar a otra persona (Platt, 1992).

Por último, (Castaño & Restrepo, 2014), apoyados en los postulados de (Brain & Bronstein, 1998), clasifican los actos de violencia y agresión de la siguiente manera:

De acuerdo a los modos de la agresión: en violencia directa o personal e indirecta o estructural, teniendo en cuenta la forma en que se produce la agresión. En la violencia directa los actos destructivos son realizados por personas o colectivos concretos y se dirigen también a personas, grupos o cosas definidas; en tanto en la violencia indirecta o estructural no hay actores concretos de la agresión, pues en este caso la destrucción brota de la propia organización del grupo social sin que tenga que haber necesariamente un ejecutor concreto de la misma. En la violencia generada por el conflicto armado en Colombia se pueden observar ambos tipos:

a. Según sus actores: de un individuo contra sí mismo (suicidio); de un individuo contra otro individuo (crimen pasional); de un individuo contra un grupo (delitos contra la sociedad); de un grupo contra un individuo (la pena de muerte) y de un grupo contra otro grupo. Los

enfrentamientos entre los actores del conflicto armado en Colombia encajan en este último tipo de violencia.

b. Según otros criterios: además de los dos criterios clasificatorios anteriores existen otros que permiten matizar y completar la tipología de la violencia: violencia espontánea o violencia organizada (guerras); teniendo en cuenta el mecanismo desencadenante, puede hablarse de una violencia “normal” y una violencia “patológica”, esta última puede ser provocada por alteraciones psíquicas primarias o por modificaciones anormales del funcionamiento cerebral.

En el conflicto armado en Colombia se da sobre todo la violencia espontánea. (Sánchez Acosta, Semenova Moratto, & Castaño Pérez, 2018).

De acuerdo con lo abordado hasta aquí, podría asumirse la violencia como un fenómeno multidimensional, que implica categorías de abordaje e intervención que van desde considerar aspectos morales, hasta aquellos económicos y políticos, siendo este último el mayor sentido de delimitación que predomina actualmente.

4.6. Violencia urbana

Al llegar a la Institución Educativa Tulio Botero Salazar del barrio ocho de marzo, en la comuna 9 de la ciudad de Medellín, para realizar esta investigación con niños-as entre 9 y 12 años, cuyas familias han experimentado hechos victimizantes a causa del conflicto armado y de la violencia urbana; creía que la violencia infringida por el conflicto armado a los niño-as y sus familias llegaba hasta las victimizaciones sufridas a causa del desarraigo y todo lo que éste implica, pero una vez entré en contacto con ellos-as, sus maestros y sus familias, fui descubriendo en sus narrativas que su afrontamiento de la violencia era ahora permanente; porque si bien habían huido de sus veredas y algunos de otros barrios, habían tenido que

instalarse en las periferias de la ciudad, donde las violencias son cotidianas, ya no las del sector rural, sino las de los combos⁹ y las bandas de los barrios.

Paradójicamente, huyeron de la violencia, esa que tiene fecha, hora y lugar (acontecimental), que irrumpió en la cotidianidad de sus vidas y las fracturó, para llegar a los barrios de las afueras, donde la violencia es permanente, es el drama de la lucha por la tierra y la supervivencia. Esa es la situación de los participantes en este trabajo. De ahí la necesidad de caracterizar, con un poco de más detalle la violencia urbana, (a pesar de que la describí someramente en la construcción del problema) específicamente en la ciudad de Medellín que los afecta directamente.

Mucha historia de la guerra en Colombia se ha escrito en Medellín; las confrontaciones bélicas entre guerrilla, paramilitares, ejército y fuerza pública, se trasladó del campo a la ciudad: barrios en fuego de una montaña a otra, balaceras, lucha de las bandas por el poder y por el territorio, son los contextos de violencias en los cuales viven los niños-as y sus familias.

La guerra colombiana campesina, distante, ajena a veces, se instaló en la ciudad en el año 2000. Desde entonces los niños, jóvenes, deportistas, poetas, políticos, músicos, líderes sociales, mujeres, etc., se convirtieron en el blanco perfecto de la victimización. La muerte violenta, especialmente de niños y jóvenes se hizo cotidiana, sembrando mucho dolor a causa de la agudización del conflicto, es la fuerza de las guerrillas que luchaban por apropiarse del territorio y no permitían la entrada de los paramilitares.

En los últimos años se ha intensificado la violencia, en la ciudad, con rasgos típicos de guerra, calificada por algunos como “urbanización del conflicto armado”, agrupaciones ilegales fuertemente armadas, persisten en controlar territorios, cobrar impuestos (“vacunas”), reclutar jóvenes, aplicar “justicia”, prestar el servicio público de seguridad e imponer su ley.

⁹ Los combos son bandas juveniles que utilizan la violencia.

Esto se da simultáneamente con el funcionamiento de una democracia formal y la existencia del aparato estatal de justicia, con sus diversos entes de seguridad oficial.

A partir de los años 80 con el narcotráfico, la violencia se trasladó del campo a la ciudad, siendo los jóvenes entre quince y veintiún años, la población más vulnerable, quizá la que mayor número de víctimas ha aportado a esas cifras macabras, al tiempo que su participación es predominante en condición de victimarios, protagonistas en la mayoría de los crímenes, se hicieron evidentes los cambios producidos en la sociedad colombiana con relación a la muerte. (Salazar & Jaramillo, 1992). En esta década se dio el fenómeno del sicariato¹⁰, mientras que los milicianos y las bandas aparecieron en la década del 90, cuando desapareció el “sicariato” organizado como fenómeno social ligado al narcotráfico. (Blair, Muertes violentas. La teatralización del exceso, 2005, pág. 77).

El tráfico de drogas fue el proceso que generó el fenómeno *sicarial*, y a partir de él, se evidenciaron en esos jóvenes ciertos estilos de vida y prácticas culturales ligadas a la muerte, ritos, religiosidad, etc., lo cual llevó a ubicar al joven como un actor más del conflicto. Muchos jóvenes asumieron la costumbre de la muerte, se les hizo normal ver matar y morir, fueron tan numerosos los homicidios en estas décadas, que ni los cementerios tenían dónde sepultar los cadáveres. Algunos jóvenes miembros de bandas repiten con cierta tranquilidad que no temen la muerte y la aceptan como algo que debe llegar pronto y que no se puede evitar.

El exceso de violencia en la ciudad ha hecho que resulte difícil abordar con suficiencia estudios sobre la violencia urbana, el conflicto y el crimen en la ciudad de Medellín. A pesar del trabajo de muchos académicos al respecto, este cúmulo de resultados científicos no es suficiente, debido a que las lógicas de la violencia y del conflicto como productos sociales y

¹⁰ El *sicario* como “personaje” sigue existiendo no sólo en Medellín sino también en otras ciudades; aunque hay que admitir que fue por este medio que el joven logró hacerse un sujeto para ser pensado en las políticas públicas, ya que es por la vía de la violencia y casi siempre de la muerte que los dirigentes en el país miran lo que no han visto de otra manera, y los jóvenes comenzaron a ser sujetos de políticas públicas en la medida que aumentaron los muertos.

culturales están en constante cambio y mutación; por tanto, la comunidad académica no logra diagnosticar por completo estos fenómenos. (Ardila Duarte, 2015).

En tanto que capital, Medellín durante el siglo XX fue receptora de varias olas migratorias, provenientes principalmente de las diferentes subregiones del departamento; poblaciones que durante décadas fueron constituyendo los asentamientos urbanos, la mayoría de ellos originariamente ilegales y que lentamente se fueron consolidando y legalizando.

La ciudad se convirtió en un atractivo para los migrantes quienes llegaban con la expectativa de satisfacer sus necesidades de empleo, educación, mejores servicios y en general unas condiciones superiores a las que vivían en el campo o en el pueblo del cual procedían y que debieron abandonar, la mayoría de veces motivados por la violencia. El desproporcionado crecimiento que vivió la ciudad, se hizo especialmente notorio a partir de los años sesenta, y se manifestó en situaciones como la emergencia de conflictos centrados en la búsqueda de espacio para la vivienda, la dotación de equipamiento y servicios públicos (transporte, agua potable, alcantarillado, luz eléctrica, salud y educación). En la medida en que continuaban llegando oleadas migratorias a Medellín, la vivienda y los servicios se hicieron insuficientes; a estos problemas se sumaron otros, como la falta de empleo, que tuvo su máxima expresión en los años ochenta, con la crisis del sector textil, cuyo cierre de empresas lanzó a la calle a miles de trabajadores, y con ellos dejó en la pobreza a los antiguos beneficiarios indirectos; paralela al incremento del desempleo, emergió la tentadora oferta del narcotráfico que ilusionó a pobres y a ricos, generando una nueva dinámica, no sólo económica y social, sino de profundo impacto en las prácticas culturales y políticas de la sociedad antioqueña y de su capital.

A los antiguos conflictos laborales se sumaron los nuevos movimientos sociales de los años setenta y ochenta, con epicentro en los barrios populares que reclamaban mayor atención de las administraciones municipales a sus necesidades básicas; y la presencia de numerosos ciclos de confrontación armada social y política, se vieron ahora realimentados por la tradición de

violencia intrafamiliar, que había contado con cierta aceptación social. Es en el contexto de estos barrios populares donde habitan los niños-as y familias participantes en esta investigación.

Se pueden identificar tres grandes momentos de la violencia urbana en Medellín, sin que ello signifique que estén estrictamente separados en términos cronológicos. El primero, característico, aunque no exclusivo de la década de los ochenta, caracterizado por el acelerado crecimiento urbano, en medio de la pobreza y la violencia con la emergencia del narcotráfico. El segundo abarcó casi todos los años noventa y estuvo centrado en comportamientos violentos extensos y prolongados, debido a la consolidación de redes del narcotráfico. El último, se remite a la dinámica de escalamiento de la guerra civil en la ciudad y al recrudecimiento de la violencia entre las bandas existentes en los barrios. El elemento común es no tanto las violencias sino su intensidad.

Vilma Liliana Franco (2003), en su investigación sobre la violencia y el conflicto armado en Medellín, da cuenta de que no obstante los esfuerzos hechos, se ha experimentado un fracaso en la tramitación negociada de los conflictos y la irrupción de la violencia, debido a la falta de cierto tipo de valores culturales, en el marco de procesos fallidos de socialización en la vida ciudadana, que configuran una ciudadanía deficitaria.

Cuando habla de la inadecuación cultural, la investigadora se refiere a la circulación de patrones y prácticas culturales que rompen la convivencia social, como: la escasez de prácticas de acuerdos para la solución de conflictos entre particulares, la escasa valoración de la vida, el irrespeto y no aceptación de la diferencia, la carencia de principios relacionales, la mentalidad cerrada, el imaginario de no-futuro, el consumismo, etc. Dichas dificultades han favorecido una mentalidad y un modo de vida urbano donde persisten las violencias que hacen del ciudadano alguien proclive a la agresión, en tanto incapaz de reconocer y respetar la diferencia o de aceptar el diálogo y la concertación. El déficit de valores y normas favorables a la

convivencia se atribuye a fallas en el proceso de socialización, a insuficiencia en el proceso de difusión de valores morales, religiosos, cívicos, éticos del ciudadano en la familia y la escuela, instituciones que no han estado preparadas para los procesos de cambio económico, para la globalización, la secularización, el influjo de los medios de comunicación con sus tecnologías de masas, la erosión de lo público en la ciudad, lo que ha conducido al declive de los modelos de control social, a la no interiorización de la norma y la inserción en grupos armados como espacios alternativos para la socialización, ligado al tránsito de la sociedad rural a la urbana sin la preparación adecuada para asumir la vida citadina y a la irrupción del fenómeno del narcotráfico, entre otros. Estos aspectos han sido considerados expresión de una crisis cultural que no sólo se manifiesta en la inoperancia de aquellas formas de control social que favorecen la convivencia, sino a la búsqueda de reconocimiento social a través de la conformación y participación de grupos armados y al ejercicio de la violencia como manifestación de poder. La pérdida de valores ha sido considerada como producto del narcotráfico, entendido como fenómeno económico y cultural. A éste se le atribuyen formas de justicia privada y el involucramiento de la población juvenil de los estratos socioeconómicos más bajos en prácticas violentas y delictivas. Es el reflejo de la incapacidad del Estado para la administración de justicia y el proceso de estigmatización de la población juvenil asentada en barrios segregados socioeconómicamente.

La reciente *violencia urbana* sólo es posible comprenderla como un proceso histórico de larga duración, resultante de múltiples conflictos económicos, sociales y políticos, gestados en el traumático e inacabado proceso de constitución como ciudad. Para una adecuada comprensión de la actual violencia urbana hay que entender lo que ha significado el proceso acelerado de urbanización en sus complejos aspectos; los contrastes socio-económicos y culturales generados por la excesiva concentración de riqueza y la expansión de la pobreza; el auge del narcotráfico y de grupos urbanos armados y su incidencia en la ciudad formal y la

informal y el actual nivel de intensificación de la guerra urbana , diferenciándola del terrorismo y estableciendo sus ligazones con la que se libra en el territorio nacional.

Aunque se reconoce el papel que han desempeñado diversos actores de la sociedad civil en la dinámica de los conflictos y en la construcción de la ciudad, no han sido suficientes.

4.7. El desplazamiento forzado

La presente investigación indagó por las experiencias de dolor, reconciliación y perdón en niños-as que experimentaron la victimización a causa del conflicto armado y de la violencia urbana; se ha ocupado del destierro, nombrado comúnmente como desplazamiento forzado, siendo más adecuado el término desarraigo, como lo entiende Beatriz Restrepo (2008) en su texto *Dimensión existencial del destierro*, conferencia inaugural del Seminario “Destierro y reparación”, apuntaba a la sensibilización y comprensión del daño ocasionado por el destierro y la reparación de las víctimas, como un problema que afecta a todos en tanto es evidencia de la pérdida del Estado Social de Derecho:

(...) siempre he sentido alguna incomodidad epistemológica y moral con el término *desplazamiento*, que a mí entender no hace justicia ni en lo político, ni en lo social, ni en lo moral, a la gravedad del fenómeno que padecemos, al reducirlo según el concepto que de él hacemos, a un mero cambio de lugar. Más adecuado en todo sentido me parece el concepto de *Destierro* que nombra plenamente aquello que está sucediendo entre nosotros, la privación del referente a la tierra de arraigos y la expulsión de un territorio al que se siente pertenecer, por agentes privados por fuera de la legalidad y por métodos violentos de amedrentamiento y daño físico (...). (p. 12).

Existe una clara diferencia en la etimología de las acciones derivadas de las nociones de “desplazamiento” y “destierro”. La acción de “desplazar” (des y plaza) significa mover o sacar a alguien o algo del lugar en que está; y “desterrar” (des y tierra) significa echar a alguien de un territorio o lugar por mandato judicial o decisión gubernamental. (Real Academia Española, 2001).

El término desplazamiento es tan antiguo como el concepto de conflicto. Históricamente se ha usado para nombrar las migraciones que anteceden la época medieval o relacionada con el

cambio de una vida nómada a una sedentaria. A mediados del siglo XX emergió para incluir al conflicto como agente que causa o media la migración de la población dentro de una nación (Spijkers, 2015). En este sentido, hago la diferencia entre migración y desplazamiento forzado. Al respecto, la migración se define como el desplazamiento de una persona o conjunto de personas desde su lugar habitual de residencia a otro, para permanecer en él más o menos tiempo, con la intención de satisfacer alguna necesidad o conseguir una determinada mejora (Giménez, 2003); en el desplazamiento forzado se incluyen como características principales en torno a la movilidad del sujeto la coerción, la violación grave de derechos humanos y el conflicto social, económico y político del territorio que lo acoge (Egea & Soledad, 2008).

La ONU define el desplazamiento forzado como “personas o grupos de personas obligadas a huir o abandonar sus hogares o sus lugares habituales de residencia, en particular como resultado de un conflicto armado, situaciones de violencia generalizada, violación de los derechos humanos (...)”. Por eso se diferencia de los migrantes económicos que se trasladan a lugares donde hay empleos, las personas víctimas de desplazamiento forzado huyen de los conflictos y la violencia y suelen sufrir la pérdida de activos, la falta de derechos legales, la ausencia de oportunidades y una perspectiva de planificación a corto plazo. El desplazamiento está rodeado de un carácter coercitivo, al tiempo que la población es altamente vulnerable al no contar con fuentes de ingreso o condiciones de vida garantizadas, además de ser víctimas de experiencias traumáticas y otras dificultades asociadas al cambio de entorno (Consejo de Refugiados Noruego , 2010).

Estas condiciones de coerción, vulnerabilidad y victimización califican al desplazamiento forzado como un hecho que no sólo priva de oportunidades de desarrollo a millones de personas en el mundo, sino que se constituye en un fenómeno social con alta carga humanitaria de atención mundial. Frente a ello, la ACNUR, argumenta que el desplazamiento forzado es una

crisis centrada en los países en desarrollo, con un número notificado de 65 millones de personas en situación de desplazamiento forzado, principalmente en los países de Afganistán, Iraq, Siria, Burundi, la República Democrática del Congo, Somalia, Sudán, Colombia, el Cáucaso y la ex Yugoslavia (Banco Mundial, 2016).

Respecto al desplazamiento forzado en el mundo, Siria es el país con el mayor número tanto de víctimas de desplazamiento forzado interno (7,6 millones), como de refugiados (3,88 millones al final de 2014); Afganistán (2,59 millones) y Somalia (1,1 millones) son los países que continúan en la lista con mayor número de refugiados ACNUR, 2015).

América Latina, presenta graves dificultades con el desplazamiento forzado de sus poblaciones, encontrando una estrecha relación de ello con la violencia, ocurrencia de crímenes y el consumo de drogas ilícitas, lo que da origen a la conformación de mercados ilegales en cada país de la región, al recrudecimiento del narcotráfico, al aumento de los niveles de violencia y crímenes por control territorial (Friedrich-Ebert-Stiftung, 2015)). Colombia ha sido permeada por estas condiciones sociales, especialmente, por la violencia política y las guerras civiles que han provocado muertes, movimiento de grupos poblacionales y un incremento de víctimas de desplazamiento forzado por el conflicto interno que desde hace más de cinco décadas se vive en el país; actualmente por la llegada numerosa de venezolanos.

El desplazamiento forzado no es un hecho reciente, sino un fenómeno estructural que ha caracterizado la historia colombiana (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015; Mendoza-Piñeros, 2012), con un considerable aumento en el año 1985 debido a la agudización del conflicto armado (Murad-Rivera, 2003). Hecho que ha impactado más del 90% de municipios del país y que ha dejado alrededor de 1,5 millones de desplazados y más o menos unas 350.000 familias que habitan las periferias de las ciudades. (Garfield & Llantén, 2004).

Este preocupante fenómeno migratorio producido por la guerra, en Colombia y en el mundo, especialmente en los niños y sus familias, ha recibido distintos nombres: desplazamiento,

destierro, desarraigo. La designación más usada para nombrarlo es *desplazamiento forzado* para indicar que es obligado, y como tal es un concepto geográfico, geométrico: moverse de un lugar a otro; se nombra también como *desarraigo*: arrancarlo a uno desde la raíz, expulsarlo de la tierra donde ha sido sembrado; *destierro* es dejarlo sin tierra, sin territorio; es el desenraizamiento de la tierra, sacarlo a uno de la raíz en el orden simbólico, que es la idea del habitar el territorio. *Desplazamiento*, según Schiappa, se refiere a migraciones grupales realizadas debido al imperio de una situación violenta y exclusivamente dentro del territorio nacional. (Schiappa-Pietra, 1991, pág. 2), se entiende entonces que la expresión *desplazados* se refiere a personas que han sido obligadas a dejar sus lugares de trabajo o vivienda a causa de la violencia, pero que la expresión más adecuada sería *desterrado*.

El fenómeno del destierro se ha nombrado, estudiado e intervenido en nuestro país con la denominación de “desplazamiento”, siendo abordado, desde una posición hegemónica y discriminatoria, esencialmente como un asunto migratorio, tanto a nivel nacional como internacional, sin importar la dignidad humana del sujeto desterrado. (Gaviria, 2013)

Ospina & Gallo (2002) han definido al sujeto desplazado como un ser obligado a vivir en un estado de liminalidad forzada, situado en un anonimato donde su palabra no cuenta y su experiencia vital es reemplazada por una masa homogénea denominada ‘los desplazados’ (p. 20).

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2018) define la migración como un traslado “de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos” (p. 38). Respecto a los niños-as dice que:

Un gran vacío de datos pone a los niños refugiados, migrantes y desplazados en peligro y les deja sin acceso a los servicios básicos. En el año 2016, más de 12 millones de niños-as de

todo el mundo vivían como refugiados o eran solicitantes de asilo, mientras que se estima que 23 millones de niños-as vivían en situación de desplazamiento interno: 16 millones como resultado de un conflicto y 7 millones debido a desastres naturales. Sin embargo, la verdadera cantidad de niños-as expulsados de sus hogares sigue siendo desconocida y es probable que sea bastante más elevada que la estimada, debido a los vacíos en los informes y los datos. (Organización Internacional para las Migraciones OIM, 2018).

Nieto (2012) afirma que cuando hay masacres el desplazamiento es efectivo y aclara que la sola muerte violenta de muchas personas no constituye una masacre, esto es una ejecución extrajudicial o arbitraria de carácter colectivo; lo que diferencia este tipo de ejecución colectiva de una masacre, es la presencia de sevicia junto con el Estado de desprotección de las víctimas. (p. 98); éstas tiene como fin la difusión del terror y tienen una triple función: es preventiva (garantizan el control de poblaciones, rutas, territorios); punitiva (castigan ejemplarmente a quien desafíe la hegemonía o el equilibrio) y simbólica (se pueden romper todas las barreras éticas, culturales y normativas). En este orden de ideas, para María Victoria Uribe (1990) las masacres han sido la expresión límite de la violencia en el país. (p. 101).

El desplazamiento es un tipo de migración cuya especificidad es la existencia de un actor que pone en riesgo la vida de una comunidad, de una familia o de un individuo que los obliga a trasladarse a otras regiones del país, al no encontrar la seguridad ni las garantías para sus derechos. La cantidad de desplazados internos en el mundo ha aumentado progresivamente.

Según el informe de ACNUR a finales de febrero de 2019 el problema del desplazamiento forzado presenta cifras alarmantes: ocho de cada diez víctimas registradas por el conflicto armado en el país entre 1985 y el 2018 han sido desplazadas. Van 7,4 millones de personas que han sido forzadas a salir de sus territorios por causa de la violencia. Uno de los departamentos que más ha sufrido este fenómeno históricamente es Antioquia.

A pesar de que los desplazamientos forzados venían en un descenso desde el 2014, preocupa que este flagelo está lejos de ser superado en Colombia. Nada más este año 2019 van 164.185 personas obligadas a salir de sus hogares. Entre enero y octubre de 2018 ocurrieron 89 desplazamientos forzados masivos, mientras que en el 2017 la cifra fue de 51. Una de las situaciones más críticas las vive el Chocó, en donde entre enero del 2016 y octubre del 2018 se han registrado 58 desplazamientos forzados. Le sigue Nariño, con 46 éxodos masivos; Norte de Santander, con 42; y Antioquia, con 24.

El informe sobre desplazamiento en Medellín, elaborado por la Secretaría de Inclusión Social a finales de febrero de 2019 reporta que, actualmente, la ciudad de Medellín es el mayor municipio receptor de víctimas de desplazamiento en el país, que se atendieron 1.054 hogares desplazados de forma urbana para más de 3.000 personas entre enero y octubre de 2018, lo que equivale a un incremento del 8,6 por ciento frente al año pasado. La comuna más expulsora es la Comuna 13, de donde salen el 60 por ciento de víctimas; que en las diferentes comunas hay desde amenazas, homicidios selectivos, desplazamientos forzados, y reclutamiento de niños-as. Entre los que viven este fenómeno se encuentran los niños-as y familias participantes en esta investigación.

Por otro lado, en relación con el número de personas expulsadas por departamento, se encuentra que para el periodo comprendido entre los años 1985 y 2015, el departamento de Antioquia presentó el mayor número de hechos de desplazamiento forzado seguido de Bolívar, Magdalena, Chocó, Valle del Cauca y Nariño, concentrando el 50 % de las personas víctimas de desplazamiento forzado durante todo este periodo (Red Nacional de Información [RNI], 2016a) (gráfico 1).

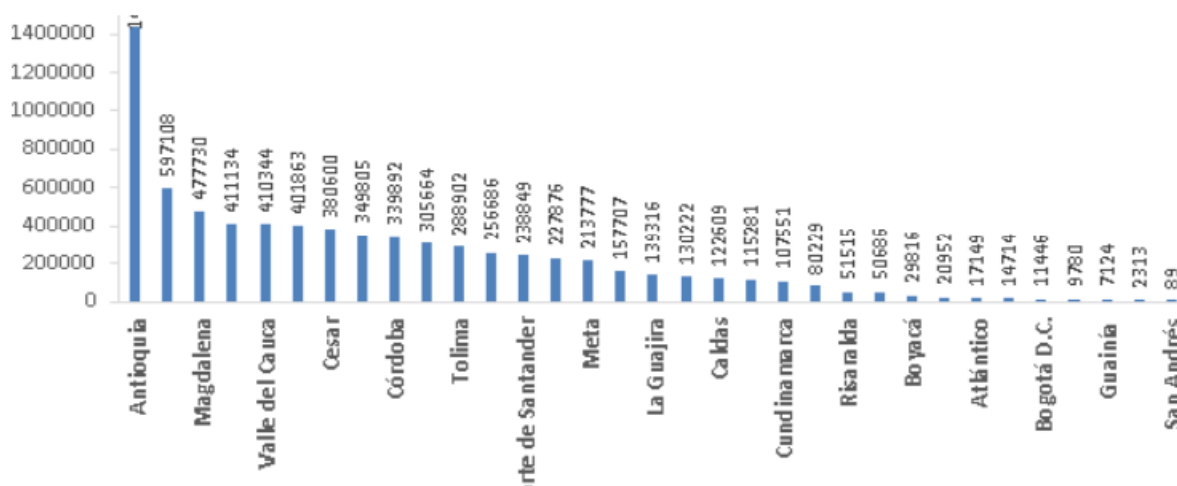


Gráfico 1. Personas expulsadas por departamento. Colombia, 1985–2015. Tomada de: RNI corte 1 abril de 2016 (Red Nacional de Información (RNI), 2016 b)

4.8. Las violencias se encuentran

En la línea de mirar la violencia más desde su uso, puede decirse que no es sólo la fuerza de las armas lo que caracteriza la violencia propia del conflicto político; en ella están, y de manera importante, otras “violencias” y otras formas de violencia como el terror y la crueldad, generados a partir de amenazas, rumores, intimidaciones produciendo más violencia. O, una violencia más profunda: no sólo la que se queda en la dimensión física de los cuerpos, sino la que afecta otros aspectos en la subjetividad de los individuos y de las sociedades: ya no sólo sus cuerpos sino sus espacios vitales, sus significaciones, el sentido de su orden. Si hoy se indaga esa violencia física sobre los cuerpos, particularmente las *violencias extremas* (masacres, desapariciones, mutilaciones, etcétera), es porque se busca *el sentido político de la corporalidad* en esas violencias.

Las violencias no tienen una única manifestación, sino múltiples, pero en su uso cotidiano se encuentran, se mezclan y vuelven más complejas las situaciones. Baste mirar por ejemplo la

violencia a la cual es sometido el niño-a del campo que llega a la periferia de las ciudades, trayendo sobre sí la victimización ocasionada por el conflicto armado, al llegar debe afrontar las múltiples violencias urbanas, la violencia del narcotráfico, la de las fronteras invisibles, la violencia intrafamiliar, con sus respectivas manifestaciones de maltrato, la de la exclusión y la estigmatización, la de la carencia de condiciones dignas, donde los padres y demás miembros de la familia terminan reproduciendo las violencias que viven.

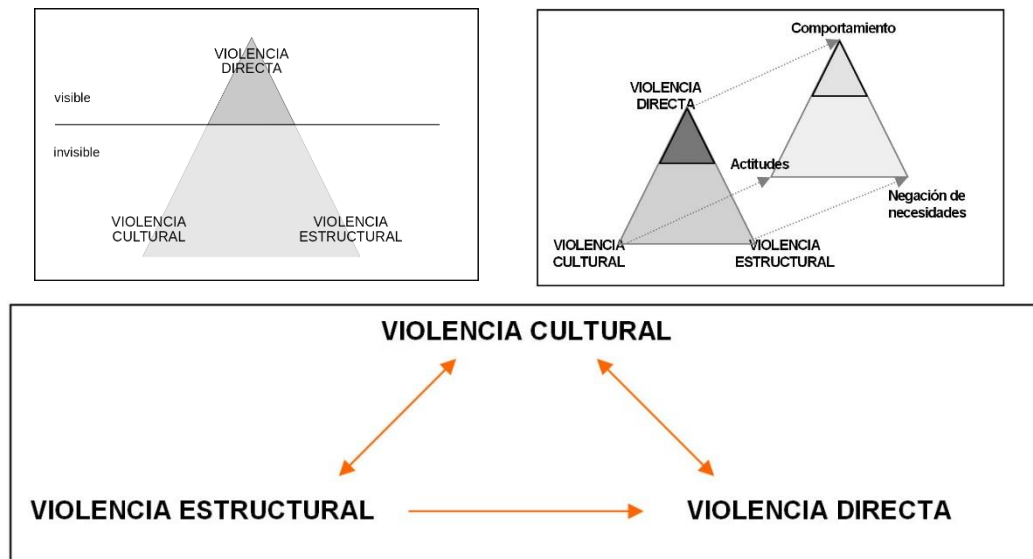
El sociólogo y matemático noruego Johan Galtung (2009), fundador y protagonista de la investigación sobre la paz y los conflictos sociales, muestra este cruce de violencias representándolas en el famoso *triángulo de las violencias* para mostrar la dinámica de la generación de violencia en conflictos sociales. Según Galtung, “la violencia es como un iceberg, de modo que la violencia visible es solo una pequeña parte del conflicto” (Galtung, 2009). Solucionarlo supone actuar en todos los tipos de violencia, que, según él, serían tres:

. *La violencia directa*, la cual es visible, se concreta con comportamientos y responde a actos de violencia, por ejemplo, la que refieren los niños-as cuando hablan de los golpes o de palabras que les dicen para maltratarlos.

. *La violencia estructural*, que se centra en el conjunto de estructuras que no permiten la satisfacción de las necesidades y se concreta, precisamente, en la negación de las necesidades, es la violencia experimentada por los niños-as y sus familias como relaciones de dominación y explotación que genera exclusiones, empobrecimiento y diferencias en el entramado social.

. *La violencia cultural*, la cual crea un marco legitimador de la violencia y se concreta en actitudes; se trata de esa violencia que se ha hecho común, como un estilo de vida, como método para la resolución de conflictos y va acompañada de símbolos de heroísmo, íconos de fuerza, elementos que son reforzados por la educación y las expresiones artísticas de un colectivo.

A menudo, las causas de la violencia directa están relacionadas con situaciones de violencia estructural o justificadas por la violencia cultural: muchas situaciones son consecuencia de un abuso de poder que recae sobre los niños-as, o de una situación de desigualdad social (económica, sanitaria, racial, etc.) y reciben la aceptación de discursos que justifican estas violencias.



Otros autores se refieren a la violencia como una forma de acción humana a través de la cual se agrede a las personas causándoles daño, afectando su integridad, sus sentimientos, su dignidad e incluso su vida, en la búsqueda de algún fin “superior”, de acuerdo con los criterios valorativos, creencias y normas del actor que la ejerce. La violencia puede ser *física*, cuando se realiza un daño sobre la integridad corporal de la otra persona, cuando se le pretende quitar o en efecto se le quita la vida.

Puede ser *simbólica* cuando atacamos referentes culturales y sociales de una persona o una comunidad (pisar o quemar la bandera de un país, menospreciar el folclor o la música de alguna región). También puede haber violencia *verbal*, cuando se insulta humillando a otras personas a una comunidad entera y con las solas palabras se intenta menguar su dignidad. Violencia *sicológica*, cuando se ejerce una extrema presión sobre otros para lograr dominarlos y

controlarlos, buscando que cambie su posición por sus intereses y se acomoden a los propios o a los del grupo.

Con uno u otro nombre las violencias se encuentran, se agravan y generan nuevas maneras de manifestarse, cada vez con una mayor carga de agresividad.

5. MARCAR EL NORTE



5. MARCAR EL NORTE: VIOLENCIAS SITUADAS EN EL CUERPO

A este punto de la travesía sincronicé el timón con el eje de crujía, de forma que el barco siguiera rumbo norte, a fin de internarme en el mar de violencias padecidas en el cuerpo individual y colectivo, ya que a lo largo de esta investigación el *Cuerpo social* anclado al territorio, y el *Cuerpo propio*, anclado al yo, emergieron como núcleos centrales a partir de los cuales se expresa la subjetividad política de los niños-as y sus familias, allí donde se encarna el dolor con daño a nivel personal y comunitario y que deja emerger prácticas sociales de perdón y reconciliación. La actuación con otros, propio de la esfera pública, expresión de la subjetividad política, consolida procesos de reconfiguración del territorio y se convierte en referente inmediato del mundo compartido; por medio del cuerpo somos en ese mundo compartido, exteriorizado a través del lenguaje. “la experiencia tal como es experimentada, vivida, sigue siendo privada, pero su significación, su sentido se hace público” (Ricoeur, 2001, p. 30).

Las metáforas “cuerpo social y cuerpo propio” usadas en el libro “*Las Escuelas como territorios de paz: construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*” (Alvarado, y otros, 2012) e investigaciones afines, son tomadas en esta investigación con idéntico sentido. La idea de cuerpo social a la que se alude tiene su correlato en la política. Recordemos con Arendt (1993) que la política nace en el *entre-nos*, en el hecho de ser y aparecer, en la posibilidad de estar con otros que afirmen la existencia y en la manifestación de la pluralidad como constitutiva de la acción.

La presencia en el mundo y la presencia del mundo en cada sujeto es lo que permite *ser-en-el-mundo* (Heidegger, 1927) *ser-con-los-otros* con quienes se comparte un espacio-tiempo político común. (Arendt, 2009). El cuerpo da cuenta de la intimidad y el territorio (cuerpo social) de la aparición en la esfera pública.

5.1. Violencias en el cuerpo social (territorio)

“Nacemos, por así decir provisoriamente, en algún lugar. Poco a poco construimos en nosotros el lugar de nuestro origen, para allí nacer otra vez y cada día más definitivamente”
Rainer Maria Rilke.

5.1.1. Violencias en el cuerpo social.

Siguiendo a Gadamer (2001), puede afirmarse que los clásicos, aunque escribieron para un contexto específico, dicen cosas nuevas a cada presente desde el que son mirados. Este es el caso de Max Weber con respecto a la noción de *cuerpo social*, desarrollada luego por algunos autores corporativistas, como las relaciones que se dan entre las personas para el cumplimiento de funciones que constituyen la base de todo el entramado social. (Vieyra & Hernández, 2012). Las funciones naturales del cuerpo social se manifiestan en las relaciones que se tejen entre sus miembros, que son normalmente las familias, juntas de vecinos, escuelas, empresas y gremios, es el habitar, como dice Heidegger (1951), el modo humano de hacerse espacialmente.

En este sentido, me reafirmo en el cuerpo social como territorio, así como lo entiende García (1976), “en términos antropológicos, el espacio, más que una realidad geo-física, asociada a los lugares, es una construcción cultural que hace de él un espacio vivido, percibido y significado” (p. 27). En efecto, la antropología ha puesto en evidencia que el espacio geográfico se transforma mediante la acción humana en territorio. Que el territorio es más bien un espacio socializado y culturizado de tal manera que su significado sociocultural incide en el campo semántico de la espacialidad, porque el territorio es la manera como *somos siendo-para-el-mundo*; por ello hay que entenderlo en sus dimensiones simbólica, como campo de experiencia significativa y como ámbito de realización política, teniendo en cuenta la experiencia del sujeto en los espacios vividos y en él las vivencias y las relaciones que se establecen con los otros. (Villegas, 2014)

Los niños-as y sus familias, expresaron en sus relatos ese vínculo con lo vivido, con el lugar amoroso, más allá del espacio geográfico, donde tejen relaciones con los otros, construyen

entornos afectivos con las personas, los animales, los lugares y las cosas. En este sentido, el territorio es el escenario donde el espacio abstracto de las redes relacionales interactúa con el espacio concreto de los lugares (Caravaca B. & González R., 2009). Así expresa Anita la nostalgia y la añoranza, después de ser desterrada por la guerra del lugar del habitar; además las sensaciones que detonan nostalgia: el bienestar, la comodidad, la libertad del espacio, los vínculos con los otros seres vivos no humanos, la naturaleza de los vínculos familiares tejidos en términos de felicidad y en los rituales del compartir; también está dada por los hechos irruptivos que rompieron el vínculo cuerpo – territorio - relaciones:

Desde que nos tuvimos que venir del campo para este barrio, extraño tantas cosas, mi casa que era grande y cómoda, mi cama, las gallinas, la vaca, mis juguetes, mis abuelos y mis primos; mi perro Lucas, me hace falta correr y jugar con él por los cafetales; allá éramos muy felices, los domingos era sagrado reunirnos con mis otros familiares y mis abuelos (se le quiebra la voz), almorzar juntos, charlar, reírnos y bañarnos en el río. Desde que llegó la guerrilla y se llevó a mi hermano, todo es triste, y ahora venían por mis hermanitos y yo. ENa5(10).

En los conversatorios, entrevistas y talleres, especialmente los de cartografías sobre el territorio, tanto con los niños-as como con los adultos, fueron emergiendo experiencias sobre lo colectivo, dejando ver ese cruce de fuerzas simbólicas producidas por los distintos actores sociales, las maneras cómo sienten que el territorio es parte de sí y del mundo compartido; fueron narrando sus vivencias, la gran mayoría cargadas de dolor y sufrimiento por las múltiples pérdidas, como lo muestra el relato de Anita que, en compañía de los suyos, ha experimentado el destierro por el reclutamiento forzado de un hermano y el peligro de reclutamiento de ella y los demás niños de la familia; es la experiencia de muchos niños-as y familias participantes en esta investigación y de muchos otros que en Colombia o en otros lugares del mundo se ven obligados a la experiencia del destierro, al abandono forzado de sus espacios compartidos y de las redes sociales que allí tejieron. Anita deja ver el dolor por el recuerdo de la felicidad perdida.

Al hacer uso del espacio, los humanos recurrimos a formas de apropiación con el fin de recrear nuestra interacción con el lugar donde vivimos nuestras resistencias y nuestras pertenencias. Todos estos elementos configuran nuestro sistema simbólico, que, al sentir amenazada su espacialidad recurre a mecanismos, incluso de poder, para defender el lugar donde podemos ser y garantizar nuestra presencia, continuidad, desarrollo y estabilidad:

“Yo no me quería ir, me dolía dejar mi casa, mis amigos, mi perro, mis abuelos, me escondí en la cocina de la casa de mi tía, pero de allá me sacó mi papá y me dijo que, si no me venía, me podían matar, (...) me ranché y no quería caminar, abracé a mi perro, entonces mi papá me cogió cargada y me llevó, también él lloraba (...) ENa5(10).

En el relato de Anita se trasluce no sólo el dolor por la casa como tal, sino por las experiencias profundas allí vividas con las personas queridas, los animales, los espacios significados por la experiencia de gozo, de relación amorosa, de disfrute.

Tanto los niños-as como los adultos experimentamos transformaciones a partir de nuestra relación con el territorio y con las prácticas sociales que en él se despliegan, acercándose a nociones como espacio, territorio, poder, subjetividad política e identidad. Cuando hablamos de construcción y apropiación entendemos que están presentes otros, es decir que construimos los espacios con los otros, con el otro y con lo otro; los territorios son entonces redes relacionales, lugares de lo vivido, formas de habitancia que adquieren significaciones emocionales individuales y colectivas, son los lugares del “habitar”. En la forma de estar y vivir el territorio se dan tres momentos articulados entre sí:

1. El reconocimiento de sí mismo.
2. El proceso de auto-identificación.
3. La ubicación del espacio físico.
4. La resistencia.

El territorio como el espacio propio que, en el proceso de construcción y apropiación produce subjetividades.

5.1.2. Habitar.

El “Habitar”, según el amplio concepto de Heidegger (1951) abarca la totalidad de nuestra permanencia terrena, que va más allá del simple construir y, con ello, el habitar adquiere una dimensión superior y trascendente. Es claro que el construir pertenece al habitar; Heidegger dice que al habitar llegamos sólo por medio del construir; es decir, que sólo habitamos lo que construimos. Bien lo corrobora Heidegger (1951) cuando expresa que el construir, asegura el habitar, elemento intrínsecamente unido, al concepto de territorio. (p.38).

Ser hombre significa estar en la tierra como mortal, es decir habitar. La antigua palabra *bauen*, significa que el hombre *es* en la medida en que *habita*. La palabra *bauen*, significa *al mismo tiempo* habitar y cuidar. Construir, en el sentido de abrigar y cuidar, no es producir. El construir (*bauen*) aquí, a diferencia del cuidar, es erigir. Los dos modos del construir, construir como cuidar, en latín *collere, cultura*; y construir como levantar edificios, *edificare*, están incluidos en el construir, habitar. Construir como habitar _ es decir, estar en la tierra para la experiencia del ser humano _ es desde siempre “lo habitual”, es la manera en que se lleva a cabo el habitar: cuidar y edificar; estas actividades reivindican lo que es el construir, como rasgo fundamental del ser del hombre; construir, testimonia lo originario del habitar.

Construir como habitar se despliegan en el construir que cuida, es decir, que cuida el crecimiento, y en el construir que levanta edificios. No habitamos porque hemos construido, sino que construimos en la medida en que habitamos, es decir hemos creado una red de relaciones, lo que hoy, en Ciencias Sociales nombramos como territorio, es decir que los seres humanos entendemos y valoramos el mundo en las relaciones que tejemos entre nuestras trayectorias biográficas y la cultura compartida. (Heidegger, 1951)

En las narrativas de los-as niños-as se descubre la dimensión simbólica, pues los territorios contienen dinámicas de valoración y apropiación que están en permanente cambio, en

consonancia con las dinámicas de las sociedades en donde “coexisten interacciones, costumbres, representaciones simbólicas y procesos identitarios que conducen a un mundo propio que se hace visible frente a los otros”. (Villegas, 2014, p.4).

“Uno extraña muchas cosas (...) me hacen falta las comparsas del carnaval, la comida de allá, la amabilidad de la gente, yo quisiera volver (...)” ENa3(11). “A mí en la vereda todos me conocían y me llamaban por el nombre, aquí nadie me conoce (...)” ENo17(9). “Me gustaba ir a pescar con mis primos y mis amigos, desde que me vine, no he visto más un río limpio” TNo7(11).

Viven el entramado de relaciones con el territorio en sus múltiples matices geográficos, que van desde lo cercano (aquí en mi barrio), hasta lo lejano (allá en la vereda), desde el espacio vivido hasta el espacio menos conocido (por allá en otros barrios); es la relación con las personas, los lugares y a través de los lugares, con los espacios, que descansan en el habitar. Relación entre lugar y espacio, y sobre el modo de relacionarse; residir junto a las cosas, los lugares, los animales, los juguetes, hace una luz sobre la esencia de las cosas, en lo que llamamos construcciones. Por esta profundidad existencial que significa para los humanos el territorio que habitamos, las relaciones que tejemos, se comprende, en los niños-as y en sus familias desterradas, el dolor como pérdida de una condición de felicidad, rompimiento de unos relacionamientos significativos y de experiencias de cuidado:

“(...) me tuve que ir de donde vivía y yo era muy feliz; compartía con mi abuelita y mis primos, montaba a caballo, tenía un perro grande y hermoso, me bañaba en el río; iba a la escuela, tenía amigos” ENo1(11).

El relato muestra que la experiencia humana es situada en espacios y tiempos concretos, los niños-as no siempre hacen memoria de los lugares geográficos, de la construcción geométrica como tal, sino de la experiencia simbólica por las relaciones construidas, es un recuerdo por la felicidad del lugar que les era amoroso, junto a sus seres queridos, amigos mascotas, río; la expresión *me tuve que ir*, se trata de un éxodo obligado. En adelante estarán condenados a la

errancia, su única salida parece estar en su capacidad para comenzar otra vida en otro sitio, en esos “espacios sin espacio” creados bajo la premura del tiempo.

Las narrativas de los participantes están llenas de referencias espaciales en sus relatos: *Donde* mataron a mi papá. *Aquí* fue la masacre, porque somos los seres humanos quienes determinamos los usos, apropiaciones y delimitaciones territoriales. *Esta* comuna en los 90 quedó oliendo a muerte, y muchos otros. Todos ellos expresados a través de lugares y/o de adverbios de lugar. Ellos son la expresión de una serie de significaciones construidas por las poblaciones en torno a los espacios habitados que han sido tejidos por la guerra. (Blair, 2005)

Las narrativas de ambos niños-as “*donde*”, “*allá*”, son una muestra de ello; dan cuenta que han experimentado no un dolor, sino muchos dolores: les dolió dejar la casa, los animales que nombran como otros miembros del cuerpo familiar; también les dolió abandonar las relaciones sociales que habían construido con los compañeros de la escuela, los profesores y vecinos, sus abuelos, primos, tíos y demás familiares: “*tenía amigos*”, con toda la fuerza que tienen los amigos en el proceso socializador de los niños-as y por ello lo que significa perderlos; experimentaron una transformación de los lugares y regiones en paisajes del miedo con unas articulaciones espaciales específicas que rompen de manera dramática, y frecuentemente imprevisible, sus relaciones sociales locales y regionales. (Oslender, 2004)

Estos referentes espaciales han sido llamados por algunos académicos una topografía de la muerte. (Taussig, 1995) y/o una cartografía del terror. (Castillejo A. , 2004) o geografías del terror y paisajes de miedo. (Oslender, 2004); todo esto para referirse a esos lugares que quedan marcados por las situaciones y/o eventos violentos que trae la guerra. Es lo que plantea Pécaut cuando expresa que el relato de las víctimas del terror “es el de una trayectoria espacial”. (Pécaut, 2001, p. 251).

Los seres humanos construimos una relación con los espacios que habitamos, así lo expresan los planteamientos del alemán Simmel (2002), primer sociólogo que trató con detenimiento la

complejidad de la estructura espacial de la significación humana, habla del intercambio fluido y cargado de significación entre el lugar y el hombre y de las tensiones entre vida/ muerte, realidad/mito, lo prohibido y lo transgredido.

Desde el punto de vista cultural, podemos entender el problema del desplazamiento como un sistema de signos. Así, por ejemplo, el lugar de la vivienda es un signo; Simmel (2002), marca la diferencia entre lugares y civilizaciones que han hecho historia en un espacio físico, construir en un lugar determinado, seleccionar una topografía. Pensar y sentir la casa como un cuerpo que recibe, protege y guarda, es entender las diferencias, establecidas por Heidegger (1951), entre el sentido del alojamiento y el de la habitación. Para el filósofo el alojamiento tiene una significación cuantitativa, material, mientras que la habitación está connotada por valores cualitativos, es decir espirituales.

La idea de habitar relaciona íntimamente los conceptos de lugar y ser, habitar es convertir el espacio físico, racionalmente constituido, en una representación material de “ser en la tierra, hacer en la tierra, constituirse en la tierra”. La casa es por ser el lugar del habitar, la casa significa por el calor del hogar, por los vínculos afectivos que se han construido, por la construcción que hemos hecho, por el modo de habitar:

Tuvimos que salir de La Cristalina, yo allá era totalmente feliz, tenía un caballito, cuidaba las vacas, iba a la escuela; me hacen falta (llora); era el lugar donde me querían de verdad mis familiares y amigos” ENO1(11).

Todo lo que uno ama, o sea el territorio como los espacios vividos y en él las vivencias y las relaciones que se establecen con los otros, donde la forma de habitarlo lo amplía o lo reduce, lo condiciona, adquiere significaciones emocionales individuales, pero también colectivas, ya que esa relación significativa que se da entre el ser y el habitar un lugar desarrolla sentido de identidad y pertenencia, en el cual la función espacial posee características culturales, familiares, económicas, sociales, además de unos valores simbólicos que determinan esa

relación. Habitamos y somos habitados, así lo manifiesta Pepito en su relato, y la mayoría de los niños-as, expresando la nostalgia y el dolor por el territorio querido que ha quedado atrás.

La casa habitación como prolongación del cuerpo es para toda persona un símbolo protector, refugio y forma de resistencia al medio externo, abierto. La función primaria de habitar se desarrolla en un espacio concebido para el resguardo, cubierto, íntimo, agradable y protector. Poder e identidad son expresiones en el territorio, ambos, completamente articulados, no son otra cosa que la forma en que el sujeto habita y se habita en el territorio, El primero da cuenta de su intimidad y el segundo de su aparición en la esfera pública. La identidad surge cuando los actores sociales se sienten profunda y emocionalmente vinculados a un territorio, su historia, sus tradiciones y todas aquellas manifestaciones culturales que dan particularidad a un espacio, a una localidad o a una región.

Moldeamos el espacio para reunirnos con nuestra familia, y le imprimimos una serie de significados que se ligan a valores ancestrales, primitivos, culturales, vivenciales, afectivos, porque la casa es el lugar del afecto; es por eso que quienes han debido abandonar “su casa” añoran tanto recuperar un espacio para volver a “ser y construir”. Bachelard (1997), describe bellamente el dolor que produce la pérdida de la casa, habitación como prolongación del cuerpo que no son los muros, ni los techos, sino la habitancia del espacio físico que se llama *hogar*, es nuestra segunda piel:

Por mucho que insultaran las puertas y las contraventanas, que se pronunciaran terribles amenazas trompeteando en la chimenea, el ser ya humano, donde yo refugiaba mi cuerpo, no cedió ni un ápice a la tempestad. La casa se estrechó contra mí como una loba, y por momentos sentía su aroma descender maternalmente hasta mi corazón. (...)

La casa luchaba bravamente. Primero se quejó; los peores vendavales la atacaron por todas partes a la vez, con un odio bien claro y tales rugidos de rabia que, por momentos, el miedo me daba escalofríos. Pero ella se mantuvo. (...).

Entonces llegaron otros vientos y precipitándose a ras del suelo embistieron las paredes. Todo se conmovió bajo el impetuoso choque, pero la casa flexible, doblegándose, resistió a la bestia. Estaba indudablemente adherida a la tierra de la isla por raíces inquebrantables que daban a sus delgadas paredes de caña enlucida y tablas una fuerza sobrenatural. (p. 57 y 58).

En este sentido nos referimos al territorio desde dos componentes fundamentales inseparables entre sí; “uno material que hace alusión a un entorno geofísico y otro simbólico, que pone en escena el espacio de las relaciones, de los sentidos, del sentimiento de pertenecer y por lo tanto de la cultura y la identidad”. (Villegas, 2014, p. 7).

Desde lo simbólico, los seres humanos construimos una relación, casi sensible con los espacios, porque están amarrados a experiencias muy significativas de la existencia; la intimidad del hogar, el sentimiento de pertenencia hacia “nuestra casa”, “mi casa”, ese espacio que es tan nuestro, tan íntimo y tan público, en cuanto compartida con el cuerpo familiar y las amistades. Queda claro que lo que duele, en el destierro, no es sólo dejar la casa como tal, lo que duele es la huida del lugar familiar, en el que se habita, es lo propio, el lugar del *vivir- con*, del *ser- con*. La casa es por ser el lugar del habitar, porque se habita lo que se construye y allí se han construido, creado y cuidado los vínculos más profundos de la habitancia, se han estrechado los lazos más fuertes: “*Lo que más extraño es la casa donde vivíamos que era grande y cómoda,*” (...) **ENo2(10)**.

Lo que ayer era, hoy no existe más que en el recuerdo:

Dibujé a mi familia en un prado muy hermoso, que teníamos allá en la finca; para las fiestas y en navidad, siempre nos reuníamos, (llora...), era un lugar de paz; ¿no ve como estamos todos de felices?, ahí les puse el punto verde, para indicar lo contentos y tranquilos que éramos. Por eso le dibujé pajaritos, mariposas, para indicar que es un lugar hermoso y sereno. (Cartografía de la familia) TNa5(10).

La belleza con la cual los niños adornan el relato de la casa que habitaban, expresa lo felices y tranquilos que fueron los tiempos de la estadía en ese espacio paradisíaco en que vivían y el dolor inefable de tener que dejarlo y huir hacia el sin lugar, sin familia, sin tranquilidad, sin rostros, sin nombres, sin rastros. Son los lugares estrechamente amarrados a sus experiencias vitales construidas con los otros cercanos, amados, en quienes podían confiar:

“Me hace mucha falta mi abuelita, ella era prácticamente mi mamá porque me crió; mis primos con quienes jugaba por los cultivos, charlaba y les contaba mis cosas, montaba en bicicleta, (llora), (...).” TNa9(12). “Extraño del lugar que dejé, el

barrio Robledo, mi casa que era bonita, (...)" TNa3(11). "Mi casa donde vivíamos antes era en Villavicencio, y como a mi padrastro lo amenazaron nos tuvimos que venir, era amplia y hermosa; allá nacimos todos, mis hermanos y yo; me hace falta". ENa9(12).

Alvarado et al (2012), presenta otras investigaciones con niños y jóvenes que han vivido la violencia en sus territorios, en las cuales se constata que para el sujeto el espacio reviste, como lo expresa Ricoeur (2013), cierta sacralidad y por eso duelen los lugares que fueron profanados por las balas, por las masacres, por la muerte, por la destrucción del espacio que era para ellos sagrado, amoroso, amigable, seguro, cargado de recuerdos maravillosos. Así lo relatan:

(...) allí la casa, el colegio, la iglesia, la estación de policía, la alcaldía, la escuela, el parque..., emergen como parte constitutiva de su vida cotidiana. Identidades de lugar en las que se identifican creencias, preferencias, sentimientos y valoraciones y forjan su manera de vivir, de ser y de vincularse con otros, en medio de una ambivalencia que se mueve entre la confianza y la desconfianza, entre la tranquilidad y el miedo (...). (Luna, 2012).

Los relatos de algunas mamás, reflejan la sacralidad, que, para cada uno y su colectivo, revisten los espacios que habitamos y el dolor por la degradación que de éstos ha hecho la guerra:

Primero yo creía que estar en la Iglesia era seguro y me metía allá cuando había balaceras, pero desde esa bomba que pusieron en el 2002 y mataron a los que estaban, ya me siento con miedo en todas partes. Es que no respetar ni la casa de Dios, ni las viviendas de la gente, que los construyó con esfuerzo, ni los negocitos donde se ganaban el pan para los hijos, eso es duro (...). (mamá desterrada de Bojayá, Chocó). TMm2.

Mi casa en la comuna 13, de donde salimos después que mataron al padre de mi hijo, fue ocupada por la principal banda del sector y usada como el lugar donde apilaban los cadáveres de los que mataban; si uno pudiera remover la tierra del solar, está llena de huesos, es un cementerio, yo se los dije a los de la casa de la memoria. Allá pueden encontrar restos de gente que buscan, eso fue horrible, qué irrespeto, yo no quiero volver allá. TMm1.

En esta degradación que ha hecho la guerra en los espacios, me impactó la narrativa de Lucrecia que se refirió a la cicatriz dolorosa sobre el espacio de su propia casa. Así lo expresó al socializar la cartografía de las cicatrices en la familia, donde no habló de las personas, sino que sorprendió narrando la cicatriz en un espacio concreto de la casa:

“(...) en mi casa del Chocó hay una cicatriz grande, en el corredor donde mataron a mi tía (...), siempre veremos su sangre ahí, aunque la lavamos, es como si estuviera en el corazón y la vemos donde la mataron” TNa8(9).

Es una marca en el espacio, ofendido por la irrupción en el modo de habitar, la cicatriz en la casa por el sentimiento de la profanación del espacio sagrado que es la casa para quienes viven en ella; es un dolor por la memoria del dolor causado por la muerte de un ser querido; aunque Lucrecia lo nombra como una cicatriz, por el dolor que expresa parece que es una herida abierta que aún no cicatriza.

5.1.3. La experiencia del destierro.

El territorio se presenta como una “noción con múltiples matices y niveles geográficos, reconociendo en cada uno de ellos un entramado de relaciones que se extienden desde el aquí (lo cercano) hasta el allá (lo lejano), desde el espacio vivido hasta el espacio vagamente conocido” (Villegas, 2014, p. 4). Cuando nos referimos al territorio hacemos referencia al *cuerpo propio*, y al *cuerpo social*: la casa, a la ciudad, al país, al continente y sabiendo que están estrechamente imbricados; cada territorio está contenido en otro, aunque cada uno de ellos signifique en sí mismo, ejemplo: el cuerpo, la casa, el barrio, el municipio, el departamento, el país, el continente, etc. Es así como nos referimos a las mutiterritorialidades, porque el cuerpo propio es el territorio existencial que experimenta a partir de la influencia que tienen en nosotros los entornos donde nos encontramos, allí donde *somos siendo con otros* en el cuerpo social. Esta experiencia de territorialización íntima y pública le es negada al sujeto desterrado de su mundo material físico y de su mundo simbólico.

Las narrativas de las historias de las familias desterradas, permiten hilar un relato de andanzas de personas que buscan siempre otras orillas, otros espacios por donde moverse, de intentos para que se les respeten sus derechos, de buscar por dónde andar rutas diariamente en

medio de hostilidades y entornos inciertos para pertenecer a nuevas geografías. Estas búsquedas dan cuenta de los múltiples sentidos de la casa para el desterrado en un sinnúmero de imágenes acumuladas en el horizonte de la memoria.

Es lo que Arendt (1951) llama la condición de desnudez, en su análisis de las condiciones de un refugiado, según la cual las personas desplazadas y obligadas a abandonar su territorio, son obligadas a perder su ciudadanía, con mayor razón si se van a otro país. Para ella el poder de los regímenes totalitarios que despojan a los ciudadanos del poder de protección de sus países se materializa en la desnudez de una vida que queda al descubierto sin la protección de ningún Estado.

En los relatos de las mamás de los niños-as que han dejado el campo, se logra leer esa desnudez, cuando se sienten despojadas de los ropajes que les daba la vida rural; lo que significa para ellas el abandono de lo que les ha pertenecido por generaciones; la mutilación de su vínculo con la tierra, lo único que consideraban propio. El campo es la herencia que han recogido y que nunca pensaron abandonar, porque es un legado que no acaba, dispuesto siempre a producir, a servirles de albergue. Ahora se ven obligados a vivir en la ciudad, en plena “desnudez”, un espacio inmenso y desconocido que no saben cómo habitar porque ellas, sólo sabían oficios sobre el cultivo de la tierra y de los animales, unos pocos, se dedicaban al comercio de sus productos, por eso sienten que no saben desenvolverse en el medio citadino:

*(...) caminé y caminé por esas calles del centro buscando quien me ayudara, todos me miraban con miedo y hasta con sospecha y seguían; entonces me senté a llorar en un andén con mi esposo moribundo entre las piernas, me sentí una extranjera en una ciudad que no conozco, donde no sé ir y venir, nada aquí es mío, a nadie le importamos, nadie nos conoce, nada nos pertenece (llora). En cambio, allá en la vereda, a la primera señal todos llegaban, nos ayudábamos, porque nos conocíamos desde pequeños, allá nacieron nuestros tatarabuelos y todas las generaciones hasta nuestros hijos (...) **EMm4**.*

Las mujeres, casi siempre solas - porque generalmente son los hombres quienes mueren en la guerra -, para atender a las demandas afectivas y económicas del hogar, eran, en muchos

casos, las líderes de las veredas, ahora se ven obligadas a subemplearse en la informalidad, ayudan en oficios domésticos, trabajan por horas o por días, en lugares precarios donde carecen de los requisitos mínimos de seguridad social y de respeto a sus derechos y a su dignidad. Sumado a su esfuerzo por mantener económicamente la familia, tienen que obligarse a vivir en la ciudad, deben salir de casa y dejar a sus hijos solos y desprotegidos, muchas veces en albergues comunes y expuestos a los peligros: maltrato, abuso, hambre, desescolarización, enfermedad, desnutrición, droga, sicariato, microtráfico. Es que ella, que también es mamá cuida los hijos ajenos, los limpia, los alimenta, los acompaña, los protege y hasta los quiere; mientras los propios están solos, con hambre, en la calle, presa de la maldad reinante en dichos contextos de violencia. Los hombres se dedicaban a actividades productivas relacionadas con la tierra, al cuidado de animales y al comercio, en la ciudad no logran ubicarse porque sienten que no saben desenvolverse, lo que genera procesos de duelo y reconfiguraciones de la identidad.

Dice Gómez (2015) que para los desplazados

Es un cambio feroz, todo se aprende de ceros: cómo coger el bus, cómo hallar empleo... muchos incluso tienen su primer contacto con un computador. Lina Rondón, psicóloga de la Unidad de Víctimas, describe la confusión: “Es agresivo llegar a una ciudad en la que no te hablan, en la que el hurto está en todas partes y les dicen que se cuiden; donde no hay acceso a los alimentos y recetas tradicionales”. (p.8)

Otro cambio es el rol económico. En su tierra, los hombres alimentaban a sus familias y las mujeres se quedaban en casa con los hijos, pero en la ciudad lo que ellas saben es más útil. “Muchos se separan, y eso está relacionado con la cultura patriarcal y el machismo”. (Gómez, 2015, p. 9). En la ciudad no cuentan con una vivienda digna, por lo que habitan en espacios informales de familiares o amigos en condiciones de hacinamiento. Algunos han encontrado fuentes precarias de ingresos como reciclaje, construcción, conductores, pero sus condiciones son muy precarias:

*Cuando llegamos huyendo de la vereda nos acogió una hermana de mi esposo que vivía con sus hijos y el esposo en una pieza en el barrio 8 de marzo, mis niños y yo dormíamos debajo de una mesa y no podíamos estirarnos, porque golpeábamos a los otros; mi esposo sentado en una silla, era horrible; en la mañana nos daban una agua de panela con pan y a rebuscarse la comida del día; una señora le daba un banano a la niña por hacerle algún favor, y así nos fuimos yendo, jamás me imaginé una situación así (...) (llora). **EMm4.***

Son estas u otras similares las condiciones en las cuales llegan las familias a las periferias de la ciudad. Gutiérrez (2010), dice que “el mundo de los desterrados es la autobiografía de los individuos que sufren los rigores de una guerra que no da tregua para pensar” (p. 362). ¿Puede haber mayor dolor y sufrimiento?

La tierra es lo dado, la creación, el cosmos, la vida misma; el mundo el resultado del habitar del hombre en ella, ciencia, tecnología, arte, y al mismo tiempo, devastación, pobreza, depredación, la invención humana en ella. El mundo se configura así en el devenir, en el estar siendo de los seres humanos en la tierra. (López, 2016)

Cuando los niños-as y sus familias sometidos al destierro llegan a la ciudad, los trazos visibles del campo comienzan a desdibujarseles; el recuerdo de la tierra de donde provienen es persistente, pero es un lugar ajeno sobre el que se ha desatado el temor. La imagen propia se encuentra rota, y no logra recomponerse pronto porque la inmensa cantidad de desterrados, pertenecen a familias de precarios recursos económicos, por lo general campesinos que trabajan en labores agrícolas o ganaderas y que escasamente ganaban para subsistir con los suyos.

Cuando entra la guerra y los hace huir y dejar “lo único que tenían para sobrevivir”, llegan a deambular por las ciudades y a habitar las periferias en la mayor precariedad, y para mayor miseria, llegan huyendo de la guerra, diría “acontecimental”, esa que tiene fecha, hora y lugar, la que tiene un *antes* del acontecimiento y un *después*.

5.1.4. “No soy de aquí”. Violencia en los barrios.

En los contornos del después de, se ubica otra tragedia, a veces igual o más grande que la que dejaron atrás, ahora, los niños-as y sus familias, deben convivir con las violencias cotidianas de las bandas y los combos que abundan en los barrios de periferia de las ciudades, para el caso de la presente investigación, en la ciudad de Medellín, donde la violencia de las bandas se ha incrementado, debido al creciente fenómeno del narcotráfico y con éste muchas otras violencias, y el fenómeno migratorio ha desbordado las posibilidades de atención digna, debido a que, a la gran cantidad de desterrados campesinos e intraurbanos, se han sumado la diáspora de familias venezolanas, en búsqueda de mejores condiciones, lo que ha agravado la situación en la ciudad.

Piedrahita (2009), museóloga y periodista, se ha dedicado en los últimos años a estudiar, desde el arte, el desplazamiento forzado en Medellín, considera que, este nomadismo que une el desarraigo con la pérdida de la libertad para transitar libremente el territorio, afecta a comunidades enteras – desplazadas contra su voluntad-, redefine los “otros” espacios tangibles e intangibles, habitados por el hombre, la "nueva" casa, el barrio que nace, el campo abandonado y añorado, la ciudad excluyente... fisuras de una nueva geografía en la que aprenden a moverse y en la que ensayan la construcción de nuevos lugares para *ser* y *estar*, tras la mirada estigmatizante de la población que los trata con recelo y temor: “los desplazados” que por habitar en las orillas se exponen a las más grandes violencias:

“¿son de ese barrio de sicarios?, ¿qué miedo!”; “no lo salude que lo puede atracar”; “¿a usted no le da miedo meterse con los niños en ese barrio?”. TMM3.

Suficientes motivos para que los cuerpos desterrados porten los signos que hacen comunicable la tragedia, rostros que apoyan su dolor en el vidrio de la ventana de un bus, caminatas eternas y presurosas por traspasar el límite del peligro, manos que se pelean por un

pan, niños-as que lloran y no logran avizorar la tragedia, miradas que denuncian preguntas sin respuestas, ríos de gente sin lugar a dónde ir. Es el mayor desamparo.

Es que el desplazamiento forzado causa heridas físicas y simbólicas. El dolor, la incertidumbre, la desconfianza, el miedo, la carencia, la exclusión, la desolación, la nostalgia, las expresiones somáticas y las conductas de aislamiento son respuestas comunes frente a esta experiencia; también el duelo, por las muertes violentas que los obligaron a huir sin la posibilidad de llorar a sus muertos y de hacer todos los rituales culturales del duelo, a veces con el desgarramiento interior de la desaparición forzada de uno de los suyos; con todo este dolor que los desborda, deben sacar fuerza para sobrevivir en los lugares de reasentamiento, que generalmente son muy precarios:

Nos vinimos de la vereda (...) porque habían matado a mi abuelito y a los pocos días de haber llegado al barrio La Sierra, mataron también a mi hermano, dizque porque pisó una frontera invisible, yo lo vi tirado en la calle, casi me muero, muchas noches no podía dormir sola, me parecía verlo lleno de sangre. Saber que era el hombre de la casa (...). TNa19(11).

La fuerza del apego al campo y a los otros, el reasentamiento en un barrio de periferia, las características personales, los nuevos contextos y la forma en que el vínculo se rompe, ya no sólo la muerte del abuelo, sino también la del hermano, pensar que *era el único hombre* en la familia, da una idea de la desprotección que experimentan y permite comprender pocas posibilidades y muchas limitaciones para la reconstrucción de la vida lejos de su territorio querido en la vereda que habitaban. Algunas pérdidas, generalmente aquellas asociadas con esas experiencias de horror por la muerte, permanecen para los afectados como heridas imposibles de cerrar, de ahí que nunca cicatrizan. Huyen de “la violencia” para encontrarse con “las violencias”.

El desterrado es, además, un desarraigado de su lengua; cuando habita un territorio donde se habla un idioma que no es el suyo y se usan palabras que no conoce ni comprende, su timbre de voz es distinto, el propio de su región; el exiliado se transforma entonces, en un traductor.

Pensar, para él, es casi sinónimo de traducir. Es una de las angustias o de los fantasmas del desterrado, perder, no sólo la patria sino también la lengua. (Gómez, 2012):

Al principio no me gustaba esta escuela, como yo soy de Riosucio, cada vez que hablaba se reían de mí; además nombraban muchas cosas distinto a mí y no entendía; por eso yo casi ni hablaba, la profesora de Matemática creyó que yo era mudo, hasta que entraron unos amigos míos de Riosucio, que están en otros salones, ya me sentí mejor. (niño indígena). TNo15(10).

El “no ser de aquí” le acompañará siempre en su acento, que recuerda en la lengua aprendida, la originaria. Este niño añora su tierra, pero sabe que no puede volver por el peligro de ser reclutado o de morir, no obstante, quisiera estar en su medio, con los de su etnia; es casi imposible no encontrar en la experiencia del destierro en general, pero específicamente de los niños-as indígenas, la melancolía que los habita porque difícilmente encuentran un espacio como el que dejaron: “*La ciudad es bulliciosa, la montaña es silenciosa, no escucho la tierra desde que me vine*” TNo15(10). Toda separación, todo duelo –y también el destierro– reaviva y actualiza los duelos, las separaciones que íntimamente los han constituido, el dolor por la tierra abandonada, una experiencia tan vital para todo ser humano, pero muy especialmente para los indígenas.

Al principio, el niño-a desterrado-a y su familia, sienten que no son de aquí ni de allá. Los trastornos de la identidad se confunden muchas veces en la experiencia de la familia desterrada con vivencias de pérdida, con sentimientos de abandono y de profunda tristeza. La aflicción del exilio no proviene solamente de la distancia geográfica entre los lugares: aquél, donde nació y creció, y éste, donde se encuentra ahora. Lo perdido y añorado, por este niño indígena, es el sitio en el que se constituyó en esa red de vínculos y de relaciones en las que se formó, de su amor por la tierra; de ahí el alivio que experimenta con los otros niños indígenas que llegaron al colegio, siente que se pertenecen, que son del mismo territorio; porque sentir que pertenecemos genera seguridad.

Relata un padre de familia indígena, hoy docente en una Institución, recordando cuando fue desterrado de su vereda, donde era el maestro de la escuela:

*Desterrar, desterradero, desamparo, fuero, desaforado, otro y otredad, forastero, extraño, fueron palabras que me ayudaron a aproximarme más y comprender mejor mi propia experiencia. Desterradero: lugar de difícil acceso donde suelen arrojarse desechos. El desarraigo forzoso, que se inicia violentamente en el miedo, la pena y la cólera, marcan como sufrimiento inicial la experiencia del “saltarse afuera” del exilio. Salir del lugar nativo, pero también arrancarse a lo propio, caer en lo otro, en la otredad no sólo del lugar donde se llega sino también de lo otro y la otredad que llevamos dentro, y que se asoma, a veces como una amenaza. **EPa2.***

Como desterrado no podía reconocerse en la mirada del otro, donde él mismo se reflejaba como un desconocido, como un extraño, como un recién llegado sin historia. Estas vivencias dolorosas se acompañan de un desafío, de una gran necesidad de aceptar el cambio y de disponerse a habitar en lo provisorio. Caer en lo otro permite resurgir en lo abierto, aceptar la incitación que proviene de la imaginación y la creatividad. (Izaola & Zubero, 2015)

Se observó que las familias desterradas miran hacia atrás para subsistir y poder avanzar, que protegen la memoria de su historia en el territorio de origen, porque en el destierro todo los invita a olvidar, a borrar y a comenzar de nuevo; no se le reconocen sus títulos, sus diplomas, sus oficios. Afortunadamente los niños-as se adaptan con mayor facilidad y jalonan este proceso de adaptación entre los adultos de sus familias.

*Cuando me pongo triste y me parece que no puedo más, me quisiera volver a mi casa del campo, con mis cultivos y mis animalitos, (...) la nietecita llega, me presenta a sus amiguitas, me abraza y me dice que ella va a crecer, va a tener un empleo, me va comprar una casa, que va a trabajar para que yo descanse, entonces me aliento y sigo. **EAA.***

Los desterrados, acostumbrados a moverse libremente por el campo, a comer lo que la tierra producía, a relacionarse con sus vecinos, como otros muy cercanos, ahora viven sin espacio, sin casa, sin alimento, sin morada fija ni propia, expuestos a morir; muchos deben vivir en confinamiento por el peligro a exponerse públicamente debido a la amenaza que traen consigo al ver morir y matar a los suyos; no pueden caminar libremente ni siquiera por las calles del

barrio, la guerra de las bandas y los combos ha marcado con dolor y muerte los territorios y pugnan entre ellas por la tenencia y control del espacio. Un niño campesino relata lo difícil de este desarraigo:

Llegar a la ciudad fue duro, yo estaba acostumbrado a correr por todas partes, a comer de lo que había en la huerta; aquí había que comprar hasta las cebollas, el cilantro y los huevos, sabiendo que en la finca eso sobraba, aquí todo era plata, ya sin mi papá y mi mamá sin trabajo (...). TNo25(9).

Es la precariedad a la cual se ve expuesto el desterrado, a causa de las diversas y numerosas victimizaciones que le producen daño, debido a los *acontecimientos* dolorosos; entiendo *acontecimientos* como lo explica Mèlich (2004): “*sucesos que rompen la historia, marcan un “antes” y un “después”, de manera que nada vuelve a ser lo mismo.* (p. 40). La muerte del padre, jefe del hogar y quien brindaba el sustento, irrumpió en la vida de esta familia y la fracturó entre un antes y un después; de la abundancia, ahora pasan a la carencia, no sólo de lo necesario para la subsistencia, sino de la ausencia de uno de los referentes parentales, básicos en la configuración de la personalidad durante los primeros años *ya sin mi papá*; además de la experiencia de la escasez de los mínimos para la supervivencia *aquí había que comprar hasta las cebollas, el cilantro y los huevos, sabiendo que en la finca eso sobraba, aquí todo es plata*; son varios dolores por pérdidas que se juntan en el *acontecimiento* de una familia en condición de desarraigo: pérdida del afecto y cuidado de un ser querido, de sus espacios vitales (el territorio), de la posibilidad de alimentarse con los productos frescos y abundantes del campo, del apoyo económico: *aquí todo es plata y mi mamá sin trabajo*; es la carencia el común denominador de las familias desterradas; ni siquiera puede caminar con libertad por las calles, porque allí corre peligro, puede morir, ser herido o reclutado.

Además de las pérdidas, los niños-as son espectadores de la muerte en los distintos barrios donde llegan, ésta los sobrepasa y los agobia porque se sienten expuestos a morir, no pueden transitar libremente por el barrio, tener que vivir encerrado, no poder estar todo el día en la

escuela que es para ellos un lugar de seguridad, para muchos-as el único oasis que tienen, de ahí que los niños-as participantes en esta investigación, expresan un gusto grande por la escuela, pues además de un espacio para *ser* y *estar* con sus iguales, se sienten protegidos y libres para correr y jugar, lo que no es posible en su barrio, donde tienen que estar atentos a dónde van, pues en los barrios no sólo son espectadores de la guerra, sino también víctimas, en algunos casos.

A mí me encanta la escuela, pero cuando hay enfrentamientos de las bandas, me gusta más, porque esos tipos respetan el colegio y no se meten con nosotros ni con los profes, entonces sé que si estoy aquí no me van a matar, pero como llega la otra jornada nos tenemos que ir, y yo me tengo que encerrar porque la pieza que tenemos es de los manes de La Sierra y como no hemos pagado el arriendo nos pueden joder. TNo7(11).

Los niños-as y las familias relatan que algunos miembros de bandas repiten con cierta tranquilidad que no temen la muerte y la aceptan como algo que debe llegar pronto y que no se puede evitar, parece que tuvieran el dominio sobre ésta, como lo tienen sobre el espacio en los barrios y muchas veces sobre las personas y sus escasas pertenencias:

Los “muchachos” son los que se hacen obedecer; ponen justicia y paz y castigan a todo el que haga daños a los demás. Lo que pasa es que por la cancha hay un lugar donde venden droga y la gente ahí mismo que ve los aviones o alguien dudoso se esconde; la muchacha que más vende droga se llama M., es joven y tiene una niña pequeña, ella trabaja con un hermano, pero cuando la policía pasa ellos se esconden. TNo16(12).

Ese laboratorio queda enseguida de mi casa, donde ellos viven, trabajan ensamblando armas; a mí no me dejan ir allá; por ejemplo, si usted no es de la Sierra, va llegando nuevo y lo ven, lo matan si usted no vive allá. Por allá no se puede ir porque eso es muy peligroso. Un muchacho por allá estaba robando y lo denunciaron, lo amarraron de un árbol y lo lincharon. TN10(12).

En cada lugar del barrio hay una historia de dolor y en cada familia, mínimo una muerte violenta; los niños-as conviven con esa violencia cotidiana que ronda por sus calles y los amenaza permanentemente. La comuna 9 es una de las que más violencias ha experimentado en la ciudad de Medellín, dada su posición estratégica y su cercanía al aeropuerto José María

Córdova, fue uno de los principales asentamientos de los laboratorios de droga del narcotraficante Pablo Escobar, en la década de los 80 y los 90, lo que ha hecho del espacio compartido un colectivo de heridas que aún no han cicatrizado, dado el recrudecimiento de la violencia en esas décadas por el incremento de la muerte; un trauma que va más allá de los contornos de la vida con los más inmediatos, en los lugares donde han compartido sentidos de vida.

Ese laboratorio de droga de Pablo Escobar fue muy bien ubicado entre los barrios El Salvador y La Milagrosa, no ve que hacia arriba queda la salida al aeropuerto de Rionegro. Tenían la flecha cogida. Además, eso por dentro estaba lleno de túneles, lo buscaban por un barrio y él salía por otro. TPa1.

Los niños-as y los adultos saben cuál es la dinámica de la violencia que los rodea, expresan temor por las constantes amenazas y por los peligros que los acechan, no sólo a ellos-as, sino a los demás habitantes de los barrios, donde los combos y las bandas abusan, sembrando terror para despojar a las familias de sus viviendas:

“Por mi barrio nadie quería irse, entonces mataron a cinco, que ya habían amenazado, una noche y los colgaron en unos árboles todos torturados, ya nos dio “culillo” (miedo) y nos volamos ahí mismo con lo que logramos sacar de afán” TNo17(9).

(...) a una muchacha que vivía cerquita de mi casa, como 10 escaleras abajo la hicieron huir del barrio; han hecho ir gente a la 1 de la mañana, han llegado con un arma y les han dicho que desocupan o los matan, y como a las 3 de la mañana ya no tenían nada en la casa, se tuvieron que ir así, porque si no, regresaban y ahí sí la mataban, los que no se han ido los han matado; muchos se tuvieron que ir sin nada, como nosotros que tuvimos que salir el 15 de septiembre como a las 6 de la tarde cuando fueron y nos dijeron que si no nos íbamos ya, más tarde olíamos a muerto; a mi casa fueron tres señores y una señora que llevaba un cuchillo y los otros llevaban otras armas, sólo nos trajimos los platos, una olla y ya, fue lo que cogimos más rápido. ENa4(9).

Estos relatos muestran el poder que ejercen los miembros de los combos y las bandas delincuenciales, sembrando terror por todas partes, usando los cuerpos muertos que ya no sienten, pero sí sus dolientes. Por eso se aprovechan y los usan para ejercer presión en el

territorio que quieren apropiarse, sembrando terror y pánico en el cuerpo social. Las familias huyen con tal de salvar su vida y la de los suyos, situación que incrementa la mendicidad y la violencia que va en aumento en las calles de la ciudad, mientras los insurgentes ganan poder sobre los espacios geográficos, rasgando el tejido social de los territorios. Para controlar el territorio pintan paredes, muros, árboles, espacios deshabitados; se apropiaron del edificio que antes fue un templo y un colegio, los midieron y los vendieron por metro cuadrado, allá comenzaron la urbanización "..."; son abusos de poder sobre los espacios tomados violentamente.

En sus barrios los niños-as y sus familias han vivido en contacto con la muerte violenta, la han visto ejecutar, en sus mentes y en sus corazones están inscritas las heridas y las cicatrices dejadas por balaceras, petardos, aviones, etc., han visto morir a los más próximos, en la violencia propia del conflicto armado en sus veredas y/o en la violencia en sus barrios. Estos son algunos de sus relatos:

*En el 8 de marzo hay muchas balaceras casi todos los días, y si en la semana no, los fines de semana. Una de esas balas le cayó a mi papá en la mano, mi papá estaba sentado en el comedor y la bala entró por la ventana y todavía allá está el roto en el vidrio. nos tuvimos que tirar al suelo. (Taller cartografía del territorio). **TNo12(9)**.*

*Por el barrio La Sierra anoche y antenoche como después de las 10 de la noche pasó un avión muy bajito casi tocando los patios de las casas, dicen que están buscando un señor que vende droga. Mi mamá me dijo que era un narcotraficante que estaba por ahí escondido. **TNo11(11)**.*

*Cuando pusieron esa bomba en el colegio murieron muchos de mis amigos, también profesores, el jardín y la huerta que cada grupo cultivaba y los animales de la granja, fue horrible, eso se escuchó durísimo, yo quedé con mucho miedo, desde eso no salgo solo por la noche (...). **TNo29(9)**.*

*(...) eso fue en el 95, esto estaba prendido, pusieron un petardo en el puente que une este barrio con el otro, a la hora en que salían los muchachos de los colegios, la gente del trabajo, esa fue la estrategia para que desocupáramos el barrio. Murieron más de 120 personas, ese puente estaba repleto de cadáveres, lo que hicimos fue recoger los nuestros enterrarlos y huir, antes de que hicieran otra peor. **TPa2**.*

Los desterrados son testigos de las más grandes vulneraciones y dolores que los instalan en una franja de invisibles que atraviesan las grandes ciudades: de un lado los identificados, la gente con papeles y lugar reconocido en el funcionamiento social. Del otro, los parias, los que “no son de aquí”, los sin papeles, esa muchedumbre de no identificados, sin ningún reconocimiento, cuya única dignidad parece radicar en su pertenencia a la especie humana. Sobre ellos pesa la inmensa amenaza de lo que Arendt (2009) definió como la desolación, a la vez hecho individual, derrumbe de las estructuras psíquicas que mantenían en vida, aunque precariamente, una personalidad, y del otro lado el fenómeno de masas extremadamente extendido en la sociedad contemporánea.

En las distintas cartografías niños-as y adultos, reconstruyeron hechos que colectivamente han vivido y fueron armando relatos donde todos aportan, porque conocen muy bien de qué están hablando, la narrativa de uno(a) activó el recuerdo del otro, todos tenían uno o más dolores que contar, cada uno(a) quería ser escuchado en ese dolor que nunca habían narrado juntos; dolores individuales que se hicieron conjuntos al compartir cada uno su propia subjetividad.

Yo era la única desconocedora de la historia contada por todos; ellos la recuerdan muy bien, lo palpé cuando los invité a construir el mapa de cada barrio y luego juntos el de toda la comuna, fue como la representación espiritual de su territorio. En los procesos de identidad colectiva, emergieron con fuerza el accionar de las bandas y los combos, su compromiso con el narcotráfico y el microtráfico, en el cual han implicado a niños-as y jóvenes, tanto en el consumo como en la distribución de la droga en los barrios, los parques y las instituciones educativas. Los niños-as son utilizados como *carritos* (quienes llevan la droga de un lugar a otro), *campaneros* (quienes avisan la presencia de las autoridades), *razoneros* (quienes hablan para defender el negocio y competir en el juego de la ilegalidad), *jíbaros* (son los proveedores que reparten la encomienda a los *carritos* a su cargo).

Cuando hicimos el levantamiento del mapa topográfico del territorio, emergieron las fronteras invisibles trazadas por las bandas y los combos. En las rutinas comunes en el uso del territorio, se observó en repetidas ocasiones el temor que los acompaña por la inseguridad del barrio: balaceras entre los combos por la disputa de las tierras o porque entre ellas no respetan los lugares de expendio de droga o de armas del grupo opositor.

No obstante, se observa la solidaridad entre ellos; algunas personas son nombradas en los barrios como los personajes emblemáticos: Don Pedro el de la panadería, Don Juan el que vende la mazamorra más deliciosa, Doña Elvia la que trae la leña para el sancocho comunitario, doña Esther que presta la olla, Don Enrique el farmacéuta. En cada recorrido por los barrios aflora la memoria de los caídos:

Aquí mataron a mi hermano, y aquí fue la masacre del 80 y pico; en esta casa vive la señora de las confecciones, a ella le mataron los dos hijos, uno en una balacera y el otro cuando se bajaba de un bus”; ahí mataron a mi hermana; en esa masacre murió mi papá, esa cruz está en honor a los que murieron en la masacre de Villatina... (Taller sobre memoria con padres de familia y niños-as).

Por todos los lugares se perciben las huellas de la guerra, que ha dejado heridas y cicatrices en sus cuerpos, sus casas, sus barrios. Así lo relata Anita:

“(...) en mi escuela, ubicada en los montes de María, estalló un petardo que pusieron en la cancha; por eso yo le dibujé esa cicatriz al patio”. TNa5(10).

Alberto habla de la bala que lo alcanzó al romper la pared de su casa:

“Estábamos todos viendo T.V, cuando entró una bala y me cayó en el tobillo, vea la cicatriz y también dibujé la cicatriz del roto en la pared” TNo10(12).

Todo el cuerpo social ha sido herido por la guerra que, aunque ha disminuido su accionar frecuente, aún persiste; por eso logra leerse en ellos-as la añoranza por superarse y salir de esos barrios, donde además padecen la estigmatización y son mal vistos en la ciudad. Las categorías que emergieron, descubrieron tensiones en términos de poder y comunicación entre posiciones

dominantes y marginales, sobre todo con respecto a las ausencias del Estado, que ha magnificado el poder de la insurgencia.

Al final de la cartografía conjunta que hicimos sobre el territorio, reflexionamos sobre las posibilidades, teniendo en cuenta las que fueron evidenciadas en el mapa de cada barrio; además de muchas otras los adultos resaltaron la oportunidad que se abre ante la acción de los niños-as como agentes creativos, permitió soñar utopías y esperanzas. Quedó claro que los adultos se narran como víctimas, los niños-as no, ellos recuerdan y relatan los hechos, pero sin atribuirle culpa a nadie, sin resentimientos.

La experiencia de cartografiar cada barrio permitió dar voz a las vivencias personales y colectivas a través de espacios para negociar y realizar propuestas transformadoras surgidas de entre los mismos actores, quienes tuvieron aquí un espacio de enunciación, no sólo por barrios aparte, sino con la elaboración del mapa de posibilidades para toda la comuna; en este mapeo los habitantes de los barrios fueron los expertos que más conocen sobre sus territorios, desde sus pequeñas historias particulares, tejimos la historia de toda la comuna, como afirma Merleau Ponty (1993) *somos-seres-del-mundo*, es decir, no solo estamos-en-el mundo, ni sólo somos-del-mundo, sino que *estamos-siendo-para el mundo*; o como dice Blair (2005) que los referentes espaciales juegan un papel fundamental en la construcción de los relatos.

Durante la actividad “*el colegio sale a la calle y la calle entra al colegio*” se crearon los universos de sentido de cada lugar, los niños-as y adultos de cada calle o vecindad, nos encontramos para recorrer los sectores (previo convenio de los padres de familia y profesores con las bandas y los combos, a fin de evitar riesgos por las fronteras invisibles), elaboramos la cartografía de cada uno de estos espacios que mostraron sus formas de habitar, las maneras como cada quien lo apropia o no, las potencias y las oportunidades. Nuevamente emergió el accionar de las bandas y combos, quienes siembran terror para ganar poder y que se las ingenian para apropiarse los espacios que deciden invadir estén habitados o no. Esta experiencia aportó

a la reconfiguración de experiencias personales y dotó de sentido las vivencias comunitarias, donde soñaron la utopía, a partir de pequeñas acciones acordadas conjuntamente, donde el colegio se implicó ofreciendo sus espacios y el apoyo de las directivas y docentes, que a partir de esta investigación soñaron nuevas maneras de implicar a la comunidad. Dice una profesora:

A mí se me han ocurrido trabajos muy creativos con los niños-as, por ejemplo, el “plan padrino”, donde cada niño del proyecto adoptó un adulto y lo alfabetizó, a un adulto que no supiera leer y escribir o una de las cuatro operaciones, hasta los más alejados acudieron, y eso ha creado un ambiente muy chévere.EM3.
(Estudiantes de 5º grado que participaron de la investigación y su profesora)

A través de las cartografías sociales, se logró empoderar a los adultos y a los niños-as en un trabajo conjunto, que ha favorecido la convivencia serena y el sentimiento de que juntos sabemos y hacemos más. En la misma línea de la propuesta de Blair (2005) que espacio, tiempo y narración son los tres ejes analíticos para ser interrogados en contextos de guerra, retomo la propuesta de Gaviria (2013) en su tesis doctoral, en la cual presenta unas potencialidades que pueden sacarse del destierro, a través de la posibilidad ofrecida a los desterrados para narrarse, dice que “el destierro como fenómeno de desplazamiento forzado, mediante expropiación violenta de tierras y territorios, trae consecuencias políticas, sociales y morales nefastas a más de cinco millones de colombianos” (p. 476). Ella asume el destierro como acontecimiento narrativo, porque narrándose la persona se siente sujeto político capaz de iniciar una nueva historia, no obstante, el dolor del destierro. Dice que, a pesar de la falta de mundo, los desterrados muestran distintas formas de aparecer en él, manifiestan su libertad y su capacidad de iniciar algo nuevo. Narrar humaniza al desterrado, lo singulariza como “cuerpo”, mostrando que como ser en movimiento es un sujeto ético y político. (p. 24).

Al igual que el cuerpo propio está formado por muchos miembros con diferentes funciones, todas importantes e irremplazables; así el cuerpo social está formado por muchas instituciones que deben coincidir hacia una meta común; de lo contrario el conflicto armado y la violencia

urbana continuarán generando heridas y cicatrices en el propio cuerpo y en el cuerpo social. El territorio es el generador de identidad.

5.2. Violencias en el cuerpo propio

El ser humano es cuerpo, desde que es engendrado su cuerpo es su casa: su piel son las paredes; sus huesos, los cimientos, la estructura, la arquitectura; sus órganos, los muebles y enseres... Vivimos en el cuerpo...no tenemos cuerpo...somos cuerpo desde que empezamos a ser.
Álvaro Restrepo.

El *cuerpo* como el primer territorio que habitamos, entendido como el vehículo a través del cual aparecemos en el mundo, acontece en espacios y tiempos concretos, porque la corporalidad es siempre situada (aquí, allá, arriba, abajo, al lado, cerca, lejos, etc.). El espacio no es sólo una construcción geométrica sino una experiencia simbólica, es decir que el *cuerpo* se construye espacialmente, pero también se construye el espacio como huella simbólica (Luna, 2018). Heidegger dice que no somos una idea, sino que existimos con otros en un espacio y un tiempo concretos, a través del *cuerpo*.

El cuerpo es territorializado, situado, construye los espacios, los apropia, los vive; la experiencia sensitiva, olfativa, sensorial se modifica en el tránsito de un lugar a otro. El cuerpo es en un espacio, y a ese espacio que se apropia lo llamamos *territorio*. De ahí que el *territorio* lo entendemos como una red de relaciones que se construyen en la interacción con los otros y con lo otro (personas, lugares, animales, experiencias, etc.), es a través del cuerpo que construimos y cuidamos. El cuerpo más que visible se convierte en un cuerpo vivido que piensa, siente y experimenta a partir de la influencia por él sufrida en los entornos donde éste se encuentre (Villegas, 2014). Merleau-Ponty (1985) lo confirma, el cuerpo no es sólo el lugar desde el cual llegamos a experimentar el mundo, sino que es a través de él que los seres humanos somos vistos en él y experimentamos la vida.

El cuerpo no se agota en su perspectiva anatómica, fisiológica, energética, neurológica, psíquica, emocional, carnal, estética, en su figura, en su adorno, en su puesta en escena social, en su sexualidad, en su composición genética, en sus dolores

y enfermedades, en sus comportamientos privados o públicos, en sus movimientos, sino en la acción de todas estas facetas, cada una a su vez moldeada por formas de conocimiento más o menos científicas y cada una con una interpretación individual pero también social y simbólica, es en donde se desenvuelve la vida. (Pedraza, 2003, p. 7).

En las conversaciones con los niños-as se percibe su fuerte experiencia con el cuerpo que nace, crece, se desarrolla, envejece y muere; que el cuerpo se adorna, se viste, se maquilla, se baña, se alimenta, se enferma, se cansa; y en este proceso es atravesado por el dolor físico y emocional; es en el cuerpo donde experimentamos directamente las heridas, cicatrices, muertes violentas, duelos y memorias.

El cuerpo, como biología, es pura materialidad y existe por sí mismo. Pero el cuerpo, en tanto que humano, es una construcción simbólica cargada de un sentido posible pendiente siempre de una nueva elaboración. Por eso el cuerpo permite hacer experiencia, nos transforma en seres humanos auténticamente creadores. (Bárcena, 2003, p. 60).

Los niños-as expresan que su cuerpo es masculino o femenino y que esto determina ciertos comportamientos; es blanco, negro, mestizo o mulato, es decir que tiene características étnicas y que éstas determinan cierta manera de ser tratados y de tratar, es decir de aparecer en lo público; expresan que a veces menosprecian a los de raza negra y la indígena, y esto por estereotipos culturales.

5.2.1. Cuerpo Herido, cuerpo cicatrizado.

Los relatos de los niños-as y sus familias sobre las heridas y las cicatrices, se refirieron a la herida no sólo como la lesión que se produce en los tejidos del cuerpo físico como consecuencia de un corte, un disparo, una presión, un golpe, un roce, etc., sino a la herida moral, esa que se marcó en la subjetividad, a causa del daño infringido; como dicen ellos: *esa herida la llevo en el alma*, o *está marcada para siempre en mi corazón*, lo que da cuenta de lo inefable y profundo del misterio que acompaña el dolor experimentado en el propio cuerpo y en la intimidad del yo. Por ética frente a la vida y por el respeto profundo que me suscita el dolor ajeno, me adentro

en estos relatos con los pies descalzos, pisando suave, intentando ponerme en su lugar, porque también yo he experimentado el dolor de la muerte de seres queridos, arrebatados por la guerra, y por ello me acerco a la comprensión de cuánto duelen esas heridas que no logran cicatrizar porque aún sangran, especialmente por los efectos de una crisis humanitaria, tanto del conflicto que enfrenta a los distintos actores armados estatales y no estatales, como de otras situaciones de violencia: desplazamientos forzados, masacres, asesinatos selectivos, minas, secuestros, atentados con explosivos, abusos sexuales, amenazas, confinamiento, detenciones arbitrarias, desapariciones forzadas, miembros amputados con motosierras, cuerpos aniquilados, palizas recibidas de los insurgentes, gritos y llanto impotentes, ruido de aviones que bombardeaban, enfrentamientos armados, en fin, las numerosas victimizaciones padecidas, ante la barbarie que se quedó tatuada más en el alma que en el cuerpo por las heridas silenciosas que ha producido.

Después de la herida sanada queda la cicatriz que recuerda por siempre que en alguna parte del cuerpo hubo una herida, pero algunas heridas no logran sanar, por eso no cicatrizan, como las masacres que refirieron los padres de familia y educadores, ya que éstas son una práctica de violencia extrema en la que se utiliza el cuerpo como elemento por excelencia para inscribir el dominio y poder. En esta misma línea, dice Blair (2010) que:

(...) el ejercicio de la violencia sobre los cuerpos, en el marco de las guerras contemporáneas, es la expresión de una “economía del poder” que necesita, unos cuerpos ajustados a ciertas concepciones del orden social y político. Sobre esta base, se desarrollan e implementan diversas “tecnologías corporales” para controlar y dominar los cuerpos en distintos ámbitos de la vida social. En el ámbito de la guerra, los cuerpos no ajustados a dichos órdenes son “castigados” (mutilados, violados, desaparecidos, asesinados, torturados), o, como lo plantea Foucault: “prácticas políticas punitivas sobre el cuerpo” (p. 98).

En definitiva, es en el cuerpo y con el cuerpo como se padece la guerra y no sólo en el cuerpo propio, también en el cuerpo social y en el cuerpo naturaleza, ya que los niños-as refieren heridas y cicatrices no sólo en sus cuerpos propios sino en los ríos, los animales y los espacios. Así lo narran:

“Por mi finca, en Santander, hay varias heridas en los peces y en las quebradas, los matan por hacerles tomar petróleo, han muerto muchos” ENo1(11). “En mi escuela de la vereda han quedado muchas heridas, porque una bomba explotó el 2 de julio y mató varios amigos, profesores y primos míos” ENo2(10).

Mi perrita Luna camina cojeando porque a la perra que la tuvo le cayó un muro, ella tenía en la barriga los 5 hijitos que crió, cuando pusieron un petardo por el barrio La Sierra; por eso mi perrita nació con una herida, ahí tiene una cicatriz;(…), yo la recibí y la cuidé. ENo6(9).

Estos relatos evidencian que la guerra ha herido duramente no sólo los cuerpos humanos, sino sus espacios geográficos y su hábitat; ha destruido la naturaleza, agua, árboles, y bosques, nevados, animales; es admirable oírles contar que en las caravanas de desterrados, niños y adultos cargaron con algunos de sus animales: el perro, el cerdo, la gallina, el gato, etc., lo que deja claro que estas familias generalmente campesinas, mestizas, afrodescendientes e indígenas, no sólo han pagado la cuota a la guerra con sus hijos y familiares, sino también con sus tierras, animales y cultivos; cicatrices en todas partes donde la guerra ha dejado su huella.

Las narrativas de los niños-as y sus familias revelan que los cuerpos siempre han sido objeto de intereses y manipulaciones, que les imponen formas, coacciones, interdicciones, obligaciones, códigos de comportamiento, etc., pero la guerra ha sido la máxima expresión de dominación y aniquilamiento de los cuerpos, lo cual causa heridas profundas que hasta hace poco se desconocían, nadie las tomaba en cuenta; esta necesidad de reparación por los daños sicosociales infringidos sólo entró a formar parte de la política pública después de la Ley 1448 o ley de víctimas en el año 2011; aunque se han hecho esfuerzos falta mucho debido al gran número, más de 8 millones de afectados que ha dejado la guerra en el país. En las conversaciones con los niños-as, sus profesores y sus familias se descubre que las heridas y cicatrices son morales más que físicas y que las heridas físicas y sus correspondientes cicatrices sólo son recordatorios eventuales de cómo las violencias han dejado marcas en el cuerpo. Aunque los niños-as destacan con mayor intensidad las heridas y cicatrices personales, es decir aquellas que se generan en sus relaciones con los más cercanos, la familia, los amigos los

vecinos, sus relatos dan cuenta de heridas morales dejadas por la guerra, y se descubre que algunos de ellos-as están entre los muchos que en el país llevan a cuentas más de un hecho victimizante, porque han sido amenazados, secuestrados, víctimas de abuso sexual, torturados o han padecido y visto el asesinato de sus seres queridos, algunos se encuentran entre los más de 530.000 que han declarado dos de estos hechos; los otros están entre los 56.000 que han padecido tres o más hechos victimizantes, quienes han debido huir porque no veían otro camino.

Las heridas se encarnan no sólo en el cuerpo – carne, sino en toda la experiencia simbólica corpórea. Es en el cuerpo donde es posible hablar de la paz fáctica, porque es el cuerpo el generador y el receptor de las violencias que nos vienen del mundo y de aquellas violencias que emergen desde nuestros sentimientos (Luna, 2018). Dice Luis:

“Tengo una herida muy fuerte, por la muerte de mi papá, la guerrilla lo mató, siento como si me hubieran arrancado un pedazo del alma, casi no puedo dormir, me dan pesadillas”. ENo17(9).

Este relato evidencia la herida profunda que deja la guerra, también en los niños-as. Luis habla de una herida que no está marcada en su cuerpo físico, se trata de una herida en el alma, es decir de un daño irreversible y hondo; además refiere una reacción sicosomática de no poder dormir, porque además de la pérdida, vio ejecutar la muerte violenta y muy posiblemente esta imagen quedará grabada para siempre en su siquismo.

Cuando los niños-as refieren heridas o cicatrices ocurridas en hechos naturales, como caerse jugando, tropezar, hacer mal uso del cuchillo o la tijera y herirse, no refieren daño. Martín expresó: *“Es una herida limpia”*, se lee en esta narrativa que las heridas de la guerra no son limpias. Cuenta Raquel:

Esta cicatriz en la rodilla fue de una caída en los patines cuando tenía tres años, por ponerme a patinar hacia atrás me rodé por las escalas de mi casa, pero cuando la veo me da risa de lo traviesa que era. TNa3(11).

La narrativa de Raquel corrobora que las heridas y las cicatrices son morales y que las físicas son sólo una señal que guarda la memoria de los hechos que sólo pasaron por el cuerpo. Otras cicatrices, en cambio, dejan marcas en el cuerpo y en el alma. Dice Carlos:

Estas cicatrices que tengo en los brazos y las manos fue cuando mataron a mi hermanita en una balacera de la banda de Caicedo, ella venía de la escuela, la tiraron a un lado de la quebrada lleno de zarza y malezas, yo iba entrando al colegio cuando unos muchachos me dijeron, entonces fui y la recogí, la cargué mientras venían mis papás (llora y se le quiebra la voz). TNoII(II).

Este doloroso relato evidencia que hay cicatrices que se quedan en el cuerpo y en el alma, es decir que algunas cicatrices externas que se ven sanas, pueden corresponder a heridas internas, en el alma que aún no han cerrado como en el caso de Carlos que siente vivo el dolor por la muerte de su hermanita. Dice Gómez (2015) que Médicos sin Fronteras es la única organización que ha hecho, al respecto, un análisis reciente. Según su informe:

Las heridas menos visibles: salud mental, violencia y conflicto armado en Colombia', hay "síntomas relacionados con depresión y ansiedad o síntomas somáticos de origen psicológico. Aunque no todos los pacientes tuvieron un diagnóstico clínico, es evidente que todas las personas que han sufrido un evento violento de cualquier tipo presentan sintomatología relacionada con su salud mental. (p. 4).

Indica también, que pueden presentarse trastornos de ansiedad, depresión y autismo en los niños-as, y que extrañamente estos daños, aunque se dan, son menos frecuentes de los que deberían darse, lo que deja abierta la posibilidad de afirmar que los niños-as y algunos adultos, logran rehacerse más rápido y sanar sus heridas.

En las conversaciones con los niños-as se percibe que "el conflicto armado toma lugar en sus cuerpos dejando heridas y cicatrices que configuran marcas en sus subjetividades" (Ospina & Luna, 2015, p. 2) marcas de las cuales hablaron durante la cartografía del cuerpo. Una vez tomaron confianza, narraron la historia de cada marca en la espalda, en la cara, en el hombro, la rodilla, la cabeza o las piernas a medida que las iban señalando en sus mapas. A cada cicatriz corresponde una historia de dolor, de memorias marcadas, huellas de heridas profundas

padecidas a causa de la violencia. Lo más significativo es que en sus relatos no hacen énfasis en las heridas y cicatrices externas sino en las heridas internas, esas marcadas en sus subjetividades; a menudo hablan de una herida o una cicatriz en el corazón, para expresar que son dolorosas y profundas, aunque no se ven. “Las heridas de la guerra dejan al cuerpo en su más pura desnudez, sin los ropajes de la cultura” (Luna, 2012, p. 144).

Todos(as) quieren narrar su historia, ser escuchados(as); lo que deja claro que ellos(as) necesitan un interlocutor, y que no habían logrado hablar de esas heridas y cicatrices; por eso les gusta hablar de lo que les pasó, y que nadie les ha escuchado con atención o que no confían fácilmente, por los peligros que ofrece la guerra; algunos(as) lo relatan con emoción y orgullo, otros con dolor y lágrimas; muestran sus cuerpos como un álbum de fotos en el que no sólo hacen el papel de los maltratados, sino también de los agentes políticos que sueñan narrar la historia de un modo ajeno a la guerra.

En la realización de los talleres, en los cuales elaboraron cartografías sobre la familia, la casa y la escuela, emergieron las huellas de la violencia en su propio cuerpo, en el de sus mascotas y en los lugares que habitan; hablaron abiertamente de sus vivencias, como si se tratara de algo que los(as) ahoga y quieren contar, a pesar de la advertencia de los adultos a callar o al menos ser cautos al hablar de ello, cuando ya se han creado vínculos de confianza y cercanía, hablan de las experiencias dolorosas que han desbordado su corta existencia. También muestran la marca de la mina antipersona que se activó o la cicatriz que les dejó el golpe o el castigo que recibió en casa, y algunas, por manos de la banda del barrio o la vereda, y dejó su huella en el cuerpo o en la calle, la escuela, la casa, la vereda.

Mientras los niños-as muestran el mapa de su cuerpo, se desnudan también internamente, revelan sus sentimientos y experiencias, sus penas y dolores, las injusticias padecidas a causa del conflicto armado en sus barrios y/o veredas de origen. Es así como hablan de su miedo a la guerra, de su rabia e impotencia ante la muerte violenta de sus seres queridos, y mientras

señalan con su dedo los contornos de las cicatrices, vuelven a adquirir plena conciencia de ellas. Se perciben cambios en su tono de voz y en la expresión de su rostro. Parece como si los envolviera de nuevo la tragedia que han dejado atrás o como si fueran sacudidos de nuevo por una antigua indignación y rabia. En otras narrativas (ya citadas en el apartado sobre las violencias en el cuerpo social), los niños-as expresan la herida causada por la memoria de la felicidad en los lugares amados donde han vivido momentos bellos de su existencia, es la experiencia de los niños-as que han tenido que dejarlo todo y huir para salvar la vida.

Cuando nos referimos a la herida moral, es común encontrarlas en los responsables de los delitos de lesa humanidad, como situaciones psicológicas derivadas de participar en eventos que transgreden creencias, convicciones, valores en los que se cree firmemente; es esa disonancia que se genera, al sostener simultáneamente dos concepciones opuestas -el respeto al prójimo y la tortura, por ejemplo- terminan deshaciendo la base moral de la persona, quienes se enajenan con la culpa que trae su memoria.

Es el caso de muchos de los perpetradores de crímenes y masacres en muchos países, especialmente los he conocido en Chile, Argentina y San Salvador, si se tiene en cuenta que muchos de ellos han sido educados en el respeto a la dignidad propia y de los demás, al ser reclutados por un grupo insurgente y obligados a ejecutar masacres, extorsiones, mutilaciones, torturas, etc., se perturban interiormente y no logran deshacer su conciencia del mal infringido. La violencia letal presenta elementos de irreversibilidad: las heridas raramente se cierran por completo, y las heridas del espíritu nunca lo hacen, según afirman los psicoanalistas.

Otro evento violento que causa heridas insalvables, en muchos casos es el de la violencia sexual, que posiblemente no deja heridas en el cuerpo, pero produce un trauma irreversible en el espíritu. Lo mismo ocurre con todas las formas de violencia corporal, ya que toda violencia es una violación, la invasión del santuario que es la privacidad del cuerpo; y la violencia sexual

lo es doblemente. Hasta cierto punto, esto también puede aplicarse a la propiedad, como extensión del cuerpo, y a los robos y destrucciones como invasión del santuario familiar.

El periodista chileno Fernando Paulsen cita a David Wood y su libro “¿Qué hemos Hecho? La herida moral en nuestras guerras más extensas”, donde el autor habla de la “herida moral” en un reportaje sobre combatientes heridos en las guerras de Afganistán e Irak y expresa, en su libro, que los soldados que habían combatido -una vez de vuelta en su patria- se suicidaron, hasta la fecha son más de 100.000. Las razones para ello son múltiples y una de las que afloró masivamente fue la Herida Moral que quedó en ellos después de perpetrar los crímenes más terribles.

En batalla, dice Wood (2015), sólo quienes participan saben exactamente lo que hicieron, lo que les ordenaron hacer, los códigos personales y las reglas que violaron. Esa experiencia no se escapa de sus mentes. A muchos vuelve una y otra vez; resuena cuando recomiendan a sus hijos tratar a las personas con respeto, cuando van a ceremonias religiosas y sienten la “mirada de Dios”, cuando escuchan que sus líderes niegan lo que efectivamente hicieron. (p. 131).

La herida moral afecta a quienes saben que actuaron contra las reglas, contra sus creencias, contra lo que predicaban, cuando la guerra misma no es excusa. Porque el detenido o torturado estaba desarmado y humillado o porque no había necesidad de haberlo torturado y menos delante de los suyos. Porque ejecutaron a personas sin tener convicción de que eran culpables de algo. Porque había niños jugando, que se veían felices y ajenos a la situación e igual pusieron la bomba a destruir toda la escuela.

La herida moral produce un dolor invisible que va horadando la capacidad de vivir de frente a la vida de manera sana y estable, nunca será un dolor limpio, como la fractura de un hueso o una incisión accidental en el dedo; es un dolor sucio, que corroe por dentro, que roba la tranquilidad del ser. La conciencia culpable no deja vivir en paz.

Algunos discursos de otros intentan reducir la herida moral con expresiones como: “eran ellos o nosotros”. “Cualquiera en mi lugar habría hecho lo mismo”. “Estábamos en guerra, señores”, “Usted es un héroe”, “Siéntase orgulloso de lo que hizo”. Sin embargo, estos comentarios no logran acallar sus conciencias que los acusan permanentemente, ya que antes de abandonar el hospital, donde quedan los soldados heridos interior y exteriormente, los perpetradores con los ojos llenos de confusión entre lo que recuerdan, saben que los usaron para hacer el trabajo sucio, pleno de secretos y heridas morales, y ahora los confortan con relatos sádicos.

Otra manera de afrontamiento de la herida, fue la de una mamá y muchas otras personas que, ante el asesinato de sus seres queridos, después de las mayores vejaciones, y a pesar del sufrimiento no dejan que éste le cause heridas morales, aunque las padezcan en sus cuerpos.

*Yo me puse a pensar en mis otros niños, y con el corazón sangrando me dije: “ahora es que mis hijos me necesitan más fuerte, sólo les quedo yo”, y entonces me propuse no dejarme amargar ni odiar por ningún motivo. **EMm2.***

Un caso similar publicaba el escritor uruguayo, Eduardo Galeano, a comienzos de los 80, refiriéndose a un hombre que había sido torturado como bestia, humillado él y su familia una y mil veces en las mazmorras de la dictadura argentina. Sus amigos lo fueron a buscar cuando salió de la cárcel camino al exilio. Parecía un fantasma, delgado hasta casi la extinción, con arrugas que cruzaban rostro, brazos, cuello, todo. El puñado de amigos que estaban ahí para recibirlo y llevarlo al aeropuerto, se sorprendieron de lo alegre que estaba el preso, en tránsito a transformarse en exiliado. Cuenta Galeano que se veían sus heridas, y el prisionero reía. Feliz, con la misma cara dichosa que había tenido antes, aunque la geografía de su cuerpo fuera un cúmulo de laceraciones, el hombre reía, no lloraba como era de esperarse. En un momento más privado le preguntaron: “¿cómo puedes estar tan alegre? mira lo que han hecho contigo”. El hombre los mira y dice: “Cómo no voy a estar contento, si ganamos”. “¿Qué ganamos?”, casi le gritan, mientras miraban a su alrededor, buscando algún signo de cambio en ese país

aplastado por la violencia. “Ganamos”, les dice, “porque no consiguieron convertirnos en ellos”. Es el caso de quienes optan por perdonar lo imperdonable, como afirma Paul Ricoeur, y hacen la opción de no odiar, y por tanto no dejarse afectar interiormente. Por lo demás, las heridas morales de las víctimas que las padecen, sólo sanan con la reparación por parte de los responsables, Y en muchos de los victimarios no logran sanar nunca del todo.

Otro aspecto importante del cuerpo propio es la aparición que con éste hacemos en la esfera pública, en el *entre nos*, donde mi cuerpo se encuentra con los cuerpos de los otros. Arendt (2002) afirma que la aparición en la esfera pública, donde aparecemos ante otros y con los otros, es una experiencia sensorial: olemos, lloramos, abrazamos, nos miramos, al tiempo que somos mirados, tocados y abrazados por esa aparición ante los otros. Así lo expresa:

El mundo en el que nacen los hombres abarca muchas cosas, naturales y artificiales, vivas y muertas, efímeras y eternas; todas tienen en común que aparecen, lo que significa ser vistas, tocadas, catadas y olidas, ser percibidas por criaturas sensitivas dotadas de órganos sensoriales adecuados. Nada puede aparecer; el término “apariencia”, carecería de sentido si no existiesen receptores para las apariencias, criaturas vivas capaces de percibir, reconocer y reaccionar _en forma de deseo y de huida, aprobación o rechazo, culpa o alabanza_, frente a lo que no sólo está ahí, sino que aparece ante ellos y tiene significado para su percepción (...). No existe nada ni nadie en este mundo cuya misma existencia no presuponga un espectador. (p. 43).

Esta aparición ante otros, hace que nuestras heridas y cicatrices tomen forma y sanen o se agudicen y la herida nunca cicatrice. En los relatos de los niños-as se descubrió la carga sensorial que evocan los momentos alegres o tristes; a veces en las caminatas por el barrio, junto a la quebrada expresaban, huele como en la finca donde vivíamos o se siente rico volver al campo, me encanta escuchar al río, lo que deja claro que esa aparición en escena se hace a través de receptores sensoriales.

5.2.2. Cuerpo aniquilado, cuerpo dolorido.

“El tiempo de la muerte no ha dejado avanzar el tiempo de la vida”
Blair (2009).

Actualmente el cuerpo tiene una importancia crucial en el ejercicio de la violencia, debido a que la guerra cambió la estrategia: ya no es una guerra entre iguales, como lo eran las guerras interestatales de la edad moderna; hoy es el cuerpo la “superficie de inscripción” de la violencia (García, 2000, p. 11), es en el cuerpo donde reside la capacidad de resistir al poder, debido a su sobredimensión simbólica que lo constituyó en el eje de la actividad política. No se trata de un enfrentamiento que se decide entre ejércitos en un campo de batalla, sino de un uso de la violencia que se prolonga, indefinidamente, contra los cuerpos de la población civil. Los objetivos militares han sido sustituidos por objetivos civiles; más que ejércitos, en el sentido clásico, la población civil no combatiente y desprovista, está en el centro mismo de la guerra. (Münkler, 2005, p. 45, citada por Blair).

Por esta indefensión de la población civil en medio de la guerra, los niños-as han sufrido el dolor de la ausencia, del miedo, de la huida, de la masacre, de la bomba, de la mina antipersona, de la violencia sexual, de la sevicia y el exceso sobre sus cuerpos y/o sobre los cuerpos de sus seres queridos; han convivido con el horror de la guerra. Parece que asistimos al abuso exacerbado del poder contra la población civil, para infundir pánico y dominar por medio del terror, que se inscribe a través de la violencia contra los cuerpos.

La muerte es la expresión extrema de la violencia y va más allá de las estadísticas de hechos violentos y del recuento de cadáveres, o sea de la muerte en su dimensión física. Ante este panorama de exceso de muertes, urge interpretar la muerte violenta también en sus referentes simbólicos y sus componentes imaginarios. Las Ciencias Sociales hacen hoy esta interpretación, desde la perspectiva de la biopolítica, en la relación cuerpo/violencia para

mostrar la importancia que ella reviste en términos del poder, en su dimensión política o el carácter político de la corporalidad.

En los estudios tradicionales, las explicaciones sobre las guerras se han hecho desde el ámbito macropolítico del poder, y por eso es difícil establecer una relación entre el cuerpo y la guerra; porque ellas se ocupaban de las relaciones entre los actores armados y el Estado, o de control y dominio de los territorios o de las disputas por el control de recursos y poblaciones, etc.; en ellas los cuerpos parecerían inexistentes o, supeditados a “lógicas” y presencias bélicas de otra naturaleza. También sobre los cuerpos existen otros ámbitos *micropolíticos* o unas *tecnologías corporales* que constituyen, claramente, micropolíticas del cuerpo y que resultan muy oportunas para explicar el “cómo” del poder.

La *violencia extrema* sobre los cuerpos será la máxima expresión de esa micropolítica en las guerras contemporáneas. Por estas razones, más que las explicaciones macro de la guerra se explora, entonces, las micropolíticas del cuerpo. Se trata del paso de una concepción estratégica o genealógica del poder (que Foucault habría “heredado” de Nietzsche) a una concepción gubernamental o disciplinaria que emplea mecanismos menos mortíferos, más sutiles, pero no menos severos de ejercicio del poder. En efecto, en esta última concepción se trataría del funcionamiento abstracto (dispositivo) por el cual es administrada y tramitada la vida. Ese funcionamiento excede la violencia manifiesta; mejor aún, la violencia expresa el funcionamiento profundo de mecanismos de poder —que tienen técnicas aún más sutiles: encerrar en grupos, mover poblaciones, regir comportamientos de masas, etc. Es posible que sea por esta vía donde se reformulen algunas reflexiones en el futuro inmediato, pero ella no invalida, más bien, complementa la propuesta interpretativa elaborada hasta ahora. (Blair, 2010)

Por micropolíticas corporales se pueden entender las estrategias de poder que se ponen en funcionamiento más allá —o más acá— de las políticas estatales; son pequeños espacios reticulados que se tejen en los intersticios de las grandes

estrategias políticas —espacio macropolítico—, en conjunción o disyunción con ellas. (García, 2000, p. 12).

Berezin (1998) afirma que, dichas micropolíticas ejecutan su accionar violento de dos maneras: una parcial (torturar, infringir dolor físico y psíquico; fragilizar la potencialidad defensiva del otro, provocando todo tipo de sufrimiento), y una total (provocar la muerte). (p. 30). Tanto los niños-as como sus familias han sufrido algunas de estas violencias directas sobre el cuerpo, especialmente por el destierro y/o la desaparición forzada.

Siento dolor cuando pierdo un ser querido, por ejemplo, mi papito, mi tío; que los mató la guerrilla, pero primero los desapareció. Todos en la casa lloramos mucho y fuimos a unos talleres para víctimas, que hicieron en la Parroquia. TNo17(9).

“Una vez pusieron un petardo que explotó e hirió a unos niños que salían del colegio y a otros los mató”. TNo17(9).

En esta narrativa se descubre la sevicia y la crueldad con los cuerpos, los desaparecieron y luego los mataron; no obstante, la herida logró cicatrizar porque pudieron dar digna sepultura a los cuerpos; además, han recibido ayuda profesional y hacer el duelo, lo que no ocurre siempre, bien sea porque en muchos casos quienes han experimentado la victimización creen que la única ayuda importante es la económica y por eso subvaloran la ayuda sicosocial, o bien porque el número de afectados es tan grande que sobrepasa la capacidad de los profesionales para atender a tanta demanda. En el relato de Luis se refleja el impacto que hizo esta masacre en su vida, porque afectó al grupo de sus iguales, los niños, *a uno los hirió y a otros los mató*; es el cuerpo que sufre por el dolor del cuerpo de otros y por la vulnerabilidad que como menor experimenta frente a esos inventos tan equivocados de algunos adultos, como me decía uno de ellos en la conversación.

. Las minas “antipersona”, conocidas como “quiebrapatras”, se han vuelto otra forma despiadada de mutilación de los cuerpos. En Colombia se ha prohibido su utilización, pero se siguen poniendo, a pesar de los intentos por erradicarlas, es la impunidad que legitima la violencia; de ahí que Colombia sigue siendo uno de los países que mayormente utiliza las minas

antipersona. Es la “violencia física en su expresión máxima, pero es también, la violencia simbólica contra su humanidad, su subjetividad y su corporalidad; ella ayuda a ilustrar ese *carácter político de la corporalidad*” (García, 2000, p. 149)

El mayor dolor fue el día de la tragedia en que murió mi mamita, (...) en Ituango - Antioquia, cuando explotó una mina quiebrapatas. La cremamos rápido, sin hacer velorio y nos volamos todos para otro pueblo, donde una amiga de mi tía. TNo11(11).

En la narrativa de Carlos se dibujan varios dolores, además de la máxima violencia sobre el cuerpo de su mamita (mamá), experimenta el dolor de la pérdida y la ruptura de las relaciones cotidianas con la persona más cercana a un niño como lo es la mamá, además del trauma de ver el cuerpo mutilado, lo que deja psiquismo afectado; por otra parte, está el duelo que no logra elaborarse *la cremamos sin hacer velorio y nos volamos*. Muchas fueron las narrativas de los niños-as donde refirieron esta misma situación de no lograr hacer el ritual social que cada cultura tiene para sus muertos. Es importante destacar que la violencia sobre el cuerpo es *física*, que es la violencia que se ejerce directamente sobre éste, *simbólica* “donde los sujetos sienten la potencia del otro generador de identidades” (Seveso y Aimar, 2012, p. 2) afectando su subjetividad y, finalmente *política*: “la producción de terror como forma extrema de ejercicio del poder y estrategia de control sobre las vidas y los cuerpos de los individuos y las poblaciones” (Blair, 2009, p. 153). Así lo muestra este doloroso relato:

(...) se escucharon unas balas muy duro, cuando salimos, mi papá estaba muerto, tirado y lleno de sangre. Entonces mi abuelita vino, lo recogimos llorando y nos volamos, lo trajimos a velar a escondidas donde unos primos, él me hace mucha falta. A veces siento rabia con los que lo mataron, he llorado harto. TNo12(9).

El momento más duro de mi vida fue cuando murió mi tío (...), ese día fue el más triste, lo mataron los paramilitares, (...) lo velamos 3 horas y lo cremamos porque nos teníamos que volar, sino nos mataban. TNa27(9).

Todos refieren que no pudieron hacer un entierro digno a su ser querido, como manera de simbolizar a través del ritual la despedida y el cierre de esta relación amorosamente. Al desaparecer el ritual, se pierde, entonces, un elemento simbólico importante para las personas

y la sociedad; ya que esto permite significar el paso de la vida a la muerte; y como no les fue permitido vivir este momento, simbólicamente pierde fuerza el paso a la muerte, y la comprensión de la misma, implicando al mismo tiempo que la vida pierda valor y sentido. Puede afirmarse que junto a la pérdida de elementos simbólicos está la deshumanización; la guerra es una acción que no puede ser mediada y que rompe con lo que es plenamente humano: la capacidad de construir y desarrollar un universo simbólico. El mundo interno y por lo tanto la comprensión del mundo externo, se perciben como afectados en la medida en que desaparecen los contenidos con los cuales la vida y la sociedad tenían sentido, perdiendo así los referentes con los que se podía explicar lo ocurrido. (Villa, Tejada, Sánchez, & Téllez, 2007).

Al respecto, la escultora colombiana Doris Salcedo (2018), ha realizado su trabajo en torno a la violencia política y al sufrimiento de aquellos que han quedado excluidos de unas condiciones de vida digna. Por eso en sus creaciones busca (re)construir la historia, incompleta y fragmentada, de los seres que habitan en la periferia; se describe a sí misma como una escultora al servicio de las víctimas, concibiendo su obra como una oración fúnebre con la que trata de erigir los principios de una "poética del duelo". Y lo hace desde la premisa de que solo a través del duelo, que ella considera la acción más humana que existe, se puede devolver la dignidad y la humanidad arrebatadas. En la inauguración de su obra "Contramonumento" (el piso de un recinto en Bogotá con las armas fundidas que entregó las FARC, después de la firma del acuerdo de paz), dijo que, en esta obra, víctimas y responsables, podrán realizar el ritual funerario y llorar a los muertos que no han llorado, porque en la muerte violenta, la noción estética no existe; la estética que le apliquemos al ritual funerario, es la ética que los dolientes tenemos frente a la vida, y es esta ética la que quedó negada cuando el ritual funerario no pudo realizarse. Este mismo sentido ha infundido en todas sus obras.

. Las torturas, algunas van acompañadas de amenazas e insultos; “la mayoría de las violencias que la acompañan son corporales: privación de comida, de vestido, exposición al frío o al calor excesivo, exigencia de posiciones corporales insoportables” (Houseman, 1999, p. 89). La tortura es la forma más directa, más inmediata de la dominación del hombre sobre el hombre, la cual es la “esencia misma de lo político”. “Es una “técnica” de destrucción de la persona, por la dislocación minuciosa del sentimiento de identidad a través de la mezcla de violencias físicas y psíquicas; es el extremo de la práctica de la crueldad” (Le Breton, 1999, p. 121). Indiferente a la “culpabilidad” de la víctima, ella apunta con frecuencia a su pertenencia social, cultural o política, o como elemento simbólico de poder sobre sus oponentes. La tortura confronta a algo peor que la muerte, dejando marcada la huella del horror, destruye el sentimiento de identidad, fractura la personalidad por el “sufrimiento mental agudo”; si la persona sobrevive puede quedar loca, y es muy difícil que vuelva a su vida corriente “por el sentimiento de haber sido destruido y no poder reencontrarse consigo mismo”. (Le Breton, 1999, p. 122 - 123).

En los relatos de los niños-as no apareció una experiencia que ellos hubiesen vivido sobre este vejamen a los cuerpos propios y sociales, pero sí una alusión sobre lo que escucharon a sus adultos y/o cuidadores; los adultos, en cambio, sí vivieron estas experiencias directamente hechas a algún ser querido:

Como no les hizo caso ni les pagó vacuna, entonces los sicarios lo desollaron vivo, tan horrible fue, que la mamá murió a las pocas semanas de una pena moral por la tortura que le hicieron a su hijo, hubiera preferido que lo mataran de una vez (...).
TPa2.

“A la muchacha que se les voló, la volvieron a capturar, (...), antes de matarla, le quemaron todo el cuerpo con cigarrillos prendidos”. TMM3.

La tortura, una de las más crueles violencias contra el cuerpo, es la anulación de ese cuerpo que fue arrebatado del *entre nos*. Un ámbito micropolítico del poder ejercido sobre los cuerpos, por parte de los insurgentes, que atemoriza y tortura no sólo al implicado directamente sino a

todos los que lo rodean, un claro ejemplo del sufrimiento físico y moral, del dolor que desborda todas las lógicas imaginables y que algunos niños-as, a su corta de edad, han presenciado.

. Las violaciones o la violencia sexual en el contexto de la guerra, es un delito padecido por las mujeres y bastante silenciado, que ha venido creciendo en los últimos años; muchas de las mujeres vivieron la violación como acto previo al asesinato, lo que se reporta es la muerte y no la violación, un daño que recae directamente sobre el cuerpo femenino; violar, degradar y humillar son prácticas unidas que se dan en la violación física de sus cuerpos y la violación simbólica de su intimidad, su corporalidad y su subjetividad, y que se ha vuelto una práctica recurrente por parte de los actores armados. Varias son las “razones” que se aducen para hacer de las mujeres un “botín” de guerra y de sus cuerpos un “territorio” en disputa para ser tomado, asediado, sitiado, destruido (Sánchez et al., 2008; Wills, 2008). Sin duda, esta violencia contra las mujeres en el ámbito de la guerra tiene su origen o sus antecedentes en un modelo cultural y político patriarcal que las ha marginado y “objetivado” de múltiples maneras. Desde tiempo atrás han sido consideradas seres “dependientes o desviados”, excluidas de los lugares de decisión y representación política, y así convertidas en objeto de las decisiones de los “racionales”. Son estas representaciones sociales las que se transfieren al terreno de la guerra y preceden las formas físicas de la violencia sobre los cuerpos. Actualmente son *castigadas*, al ser mujeres que, en muchos casos, desafían —y resisten— a diversos poderes en el marco del conflicto político.

A lo largo de la labor de campo escuché a los padres de familia pasar por encima de esta violencia, poco o nada dicen al respecto, y quienes lo dicen lo comentan de otros, no de la ocurrencia a nadie cercano; en cambio varias de las niñas, a pesar del silencio que rodea este abuso, refieren haber padecido esta victimización sobre sus cuerpos y los traumas en su subjetividad herida. Algunas lo escribieron cuando en el taller “Memoria del dolor” se les invitó

a expresar lo que les suscitaba la palabra *dolor*, sin que escribieran sus nombres, algunas voces al respecto:

“Dolor fue cuando a mí me violaron, pero más dolor cuando lo dije y no me creyeron”; “Por mi casa hay un señor que viola niños, todos le tenemos miedo”; “A una prima mía la violaron, la mamá la iba a sacar del colegio por el peligro para irse, pero ella no se dejó sacar”. (Taller sobre memorias de dolor con niñas)

Es la soledad en la cual las niñas, doblemente victimizadas, experimentan este dolor sobre sus cuerpos, es como sentir que otro ingresó abruptamente en su santuario interior y lo manipuló, haciéndoles daño. Es un dolor por la subvaloración en que históricamente se ha tenido a la mujer, como si fuese un objeto para ser manejado indignamente; es un dolor por la desconfianza en quienes las rodean y en sí mismas, por no creerle a las niñas cuando se atreven a expresarlo; algunas expresan sentimientos de culpa y de fastidio por su cuerpo y por el cuerpo del otro, sentimientos de miedo y angustia, depresión, manifestada en timidez.

. Las mutilaciones corporales, son quizá las que ejercen mayor violencia sobre los cuerpos, algunas veces en el contexto de las masacres, o como una finalidad en sí misma, se ha explicado como una manera de “esconder” no sólo los cuerpos, sino también el hecho. “Otras formas de mutilación tienen que ver con las producidas sobre los cuerpos que son degollados o vaciados sus vientres para que no floten cuando sean lanzados al río” (Uribe, 1998, p. 8) y que parecerían tener como propósito, el de deshumanizar y animalizar a la víctima como condición previa a su ejecución: es preciso degradarla para después matarla. Posiblemente el afán de “invisibilizar” o de *des-identificar* a las víctimas explique, en parte, la ejecución de las mutilaciones sobre los cuerpos: su desaparecimiento o su imposibilidad de reconocimiento son una garantía de impunidad. Esto podría explicar, en parte, la mutilación de los cuerpos, pero quizá esta no sea la única explicación; como lo ha mostrado el psicoanálisis, lo más próximo a la significación de esta práctica mutiladora de los cuerpos es el horror (Berezin, 1998). Es por esto que la fragmentación del cuerpo es su condición y la razón última de la producción de

terror como estrategia de sometimiento. Las masacres y las mutilaciones que las acompañan son todo un cambio de la morfología humana que objetiva el cuerpo con el fin de arrasar al sujeto (Uribe, 1998, p. 216). Descomponer el cuerpo, despedazarlo, desfigurarlo y desaparecerlo son, desde esta perspectiva, operaciones tendientes a quitarle a la víctima el rostro de humanidad del que es portadora (Sánchez et al., 2008, p. 19).

. Las masacres, pueden ser definidas como violencias colectivas contra gentes sin defensa que no pueden ni huir ni oponer resistencia; o como acciones excesivas donde la violencia disfruta de una libertad absoluta (Sofsky, 1998, p. 158). Suárez, las define como el homicidio intencional de cuatro o más personas en estado de indefensión y en iguales circunstancias de modo, tiempo y lugar (Suárez, 2008, p. 61). Para Uribe, la masacre es el asesinato colectivo de personas desarmadas e indefensas a manos de grupos armados (Uribe, 2004, p. 13). Esta ha sido una de las formas más extendidas de violencia sobre los cuerpos en el caso colombiano en estos últimos años. la relación cuerpo/violencia, aunque no es la única, es la más evidente y una de las modalidades más exploradas en el análisis de la violencia (Uribe, 1990, 1998, 1999, 2004; Vásquez, 1999; Blair, 2004, 2005; Suárez, 2008; Sánchez et al., 2008). Además de Uribe, autores como (Vásquez, 1999) o Suárez (2008) han abordado el fenómeno de la masacre reivindicando en él una dimensión política (actores, espacios, tiempos y lógicas —bélicas— de la confrontación), permite explorar la relación entre lo biológico y lo político en la cual el lugar de los cuerpos y las formas del ejercicio de la violencia sobre ellos, se revelan importantísimas. La masacre se alimenta de *una retórica de la purificación y la asepsia social que le sirve de legitimación frente a algunos sectores del entorno social* (Sánchez et al., 2008, p. 17). Ella tiene una triple función: *es preventiva* (garantiza el control de poblaciones, rutas y territorios); *es punitiva* (castiga ejemplarmente a quien desafíe la hegemonía o el equilibrio; y *es simbólica* (muestra que se pueden romper todas las barreras éticas y normativas, incluidas las religiosas (Sánchez, et al., 2008, p. 18). La masacre cumple con esa función ejemplarizante,

con esa *economía de castigo* e ilustra acerca del sentido de la acción de castigar ejemplarmente a quien desafíe la hegemonía o el equilibrio del poder.

Los de la Sierra y los del ocho tenían conflicto por pasar por ese puentecito que hay más arriba, entonces peleaban por esa zona y ahí hubo más de un muerto. El objetivo era matar a la persona más importante del 8; como no los pudieron coger rápido, entonces tiraron un petardo que también algunos le dicen bomba y murieron todos los que vivían por ahí y los que estaban pasando. TNa26(10).

Es una de las tantas violencias que sufren los cuerpos a causa de la violencia urbana, ejecutada por grupos ilegales que, al igual que los demás grupos armados, siembran terror para mostrar su poder, sin importar que la lucha sea entre bandas, matan a la población civil inocente y desprotegida que queda en medio del combate; según los relatos de la población, muchos niños-as fueron aniquilados allí, porque la bomba explotó a la hora del mediodía, cuando salía una jornada de estudiantes y de trabajadores y entraba la otra.

En todas estas situaciones de violencia contra el propio cuerpo, las emociones y los sentimientos juegan un papel fundamental porque están encarnados en nuestra experiencia corpórea, sentir rabia, miedo, indefensión, alegría, susto, en fin, es el cuerpo en su enteridad y completud quien las experimenta, aunque una u otra se ubiquen en una parte concreta del cuerpo, la mano, el corazón, la cabeza, el estómago, siempre pasan por el cuerpo en su totalidad. Así lo explica Merleau Ponty (1993) cuando dice que: “El sentir (...) reviste a la cualidad de un valor vital, la capta, primero, en su significación para nosotros, para esta masa pesada que es nuestro cuerpo, de ahí que el sentir implique siempre al cuerpo” (p. 73). En estas vejaciones sobre el cuerpo, es su totalidad la que es herida y muchas veces aniquilada. Así lo expresó Lucía en uno de los talleres:

“Cuando me avisaron en el hospital que mi papá había muerto por la bala que le cayó junto al cerebelo, todo me dolió, sentí rabia, el corazón me palpitaba fuerte, me puse fría y sudorosa, lloré con todo mi ser (...)” TNa19(11).

En el relato de Lucía todo gira en torno a las emociones frente al dolor: rabia, tristeza, susto, impotencia, frente a la pérdida sufrida. Es el rechazo a las malas acciones. En los talleres los niños-as fueron expresando lo que les causaba gusto, placer, alegría; también que les producía rabia, enojo, impotencia; la muerte violenta de sus seres queridos y de muchos amigos y conocidos; lo que les gusta y lo que no; lo que les parece bueno y lo que les parece malo, como calificaron siempre las muertes violentas.

Además de su dimensión física, fruto de una violencia sobre los cuerpos, del orden de la evidencia, la muerte violenta tiene una dimensión simbólica que debe ser vista desde las formas de simbolización y representación de la muerte, es decir las formas con las cuales, en el terreno simbólico, los colombianos tramitamos la muerte y el dolor.

Mientras la guerra escoge a su objeto con un mínimo de preparación y de racionalidad a un adulto armado dispuesto a combatir, la crueldad atenta, no sólo contra el adulto indefenso sino también contra su familia, su casa y sus demás pertenencias; “ella quiere no sólo su muerte sino su envilecimiento, su dolor, la destrucción a sus propios ojos” (Blair, 2010, p. 46).

(...) introduce el papel de la “desfiguración del otro” como sucio, envilecido e inhumano; desfiguración que opera sobre el cuerpo (sólo la crueldad puede efectuar ese trabajo sobre el cuerpo del otro); desfiguración del otro que se estigmatiza en una total “naturalización” de su inferioridad, legitimada por el poder. Ellos “*ellos no valen*” y, en consecuencia, matarlos, violarlos, no es gran cosa. La inferioridad política de la víctima, es una condición de la crueldad. (Nahoum-Grappe, 1996, p. 323).

La violencia está ligada siempre al dolor y es productora de sufrimiento, la crueldad, llamada también violencia extrema, agrega “más” dolor y ese más es el que produce el envilecimiento al dolor. La crueldad en el campo político está ligada a la construcción cultural del cuerpo del enemigo que es, entonces, más o menos colectivo. El corazón de esos relatos de crueldad que, hace imposible la banalización, es el cuerpo humano; “*ese espacio sagrado que es “tocado” por el crimen de crueldad, que no es, solamente destructible y mortal, sino también el objeto privilegiado del crimen de profanación*”. (Nahoum-Grappe, 2002, p. 605).

Nahoum-Grappe dice que la violación es el crimen de “limpieza” por excelencia, y que “la profanación es la violación de lo sagrado y lo sagrado es el cuerpo, el que le da identidad a la víctima y que va a caracterizar el uso político de la crueldad”. (Nahoum-Grappe, 2002, p. 608).

Es el exceso el que marca las tramas de significación de la muerte violenta, con las cuales los niños-as y sus familias conviven cotidianamente. La muerte en Colombia es excesiva, no sólo por la cantidad de muertos que se producen a diario, sino por lo *excesivo* de la carga simbólica inscrita en las maneras para ejecutarla, de las formas simbólicas (el lenguaje, el arte, la imagen) para nombrarla y para narrarla. Es también excesiva en los ritos funerarios que usan para tramitarla, ritos que terminan por agotar la carga simbólica que los caracteriza al volverse rutinarios y cotidianos, lo que deja abierto un enlace fuerte, pero complejo de la relación entre cultura y violencia.

Frente a la muerte que desgarrá simbólicamente, también el cuerpo de los niños-as, preocupa la influencia de esta cultura de violencia en la cual crecen, porque frente a la muerte violenta hay unos rituales del terror, una liturgia y una solemnización, que implican un aprendizaje de las artes de hacer sufrir, eso es lo que ven los niños-as todos los días en los contextos que los rodean, donde no sólo se mata, sino que ven cómo se mata, lo que 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 conquista, pillaje y devastación del territorio enemigo. Los cuerpos mutilados, desollados o incinerados parecerían inscribirse en el orden mental de la tierra arrasada. Hay un despliegue ceremonial del suplicio, expresado a veces en actos de estudiada perversión como el cercenamiento de la lengua (la palabra del otro), la eventración de mujeres embarazadas (eliminación de la posibilidad de reproducción física del otro), la crucifixión, la castración y muchos otros, dirigidos no sólo a la eliminación de los 200.000 muertos o más del período, sino, adicionalmente, a dejar una marca indeleble en los

millones de colombianos que quedan; y en medio de este panorama están los niños-as. Ante esta realidad los adultos tenemos un reto frente a las nuevas generaciones.

Al respecto aporta Mèlich (2000):

Con la experiencia de Auschwitz hemos descubierto un nuevo espacio, un espacio desconocido hasta ahora, un espacio moderno: *el campo de concentración*. Éste se convierte en el espacio de la muerte indiferente, en el espacio indiferente ante la muerte, en el espacio en el que no se vive ni se muere, en el espacio *biopolítico* por excelencia, en el espacio en el que todo es posible, en *el espacio en el que lo inimaginable es posible*. (p. 130).

Como lo expresa Mèlich, y ante los pavorosos relatos de violencia escuchados en la labor de campo, cabe cuestionarse ¿Hasta dónde más vamos a llegar? Y sale espontáneo el “Nunca más” que se ha dicho en tantos países después de los horrores presenciados. Los niños-as son los primeros(as) en soñar la utopía de construir un país donde no se cometan más estos delitos.

Debido a la fragilidad de la soberanía del Estado, en Colombia se producen muertes violentas todos los días sus autores provienen de todos los frentes. En los últimos años ésta ha sido la principal causa de muerte. En los talleres con los niños-as y con sus familias, relatan, con dolor, que los jóvenes han sido los actores más vulnerables en su condición de víctimas y de victimarios en el marco del conflicto urbano; esta cercanía de la violencia los ha familiarizado con la muerte violenta, de la cual hablan en cada relato, debido a su habitancia en una de las comunas más implicadas en la violencia de la ciudad. Grandes y chicos hablan de la inminencia de la muerte en la cotidianidad de sus vidas, que por cotidiana y excesiva copa espacios de significación y contribuye a la construcción de sus referentes de sentido.

El entramado de significaciones simbólicas que los niños-as producen en esa relación muerte – ciudad, que según Blair (2005) parece desplegarse en tres dimensiones: primera, la ciudad como el territorio donde se origina la muerte joven, ya que la ciudad es el espacio físico de “producción de la muerte violenta”; segunda, referida a la “demarcación y codificación del territorio” a partir de referentes totalmente tanáticos que marcan la ciudad; y tercero, la ciudad

como el lugar donde “la muerte se significa”, es decir, se inscribe en un marco de representación que le da sentido, con el cual la población más joven “vivencia” su experiencias y expresan sus manera de habitar la ciudad. (p. 11).

Todo esto da cuenta del contexto de violencia que rodea la vida de los niños-as y sus familias, dejando dolor y muerte. Alejandro Castillejo refiriéndose al *sentido* de las muertes violentas en el país, expresa que éstas no son sólo un cruce de balas, sino un cruce de sentidos y de símbolos, y por ello es importante mirarlas más desde el terreno de la cultura. De ahí que cabe preguntarse no sólo por la violencia sino por la muerte, a fin de desentrañar esos “circuitos culturales” donde ella se produce, y también los sistemas culturales que sostienen esa producción de muertes violentas. (Castillejo, 2000).

Los “rituales de la muerte” que tienen por fin sembrar terror entre las poblaciones; es por esta vía que la muerte se deja interrogar desde sus dimensiones simbólicas a partir de su ejecución misma, del mismo acto de matar, expresada la mayoría de las veces en la violencia ejercida sobre los cadáveres mismos. Cuerpos que son al tiempo, vehículos de representación y de significación de la violencia. Al respecto, cobra mucha fuerza la relación violenta con el cuerpo, abordada antes por la antropología como en el estudio de los ritos o del fenómeno del sacrificio; y estudiada en Colombia por María Victoria Uribe, Alba Nubia Rodríguez, y en menor medida por Alberto Valencia y Alejandro Castillejo.

Este último dice que en lo que se refiere a la violencia es preciso mirar el cuerpo como un texto: “el muerto no dice nada, es puesto a hablar a través de su descuartizamiento (...) las formas de las muertes son, en última instancia, formas de silenciar a una persona que como tal es portadora de un sentido” (Castillejo, 2000, p. 24).

Los asesinatos selectivos se pueden clasificar en tres categorías:

Asesinatos políticos.

Magnicidios.

Muertes por “limpieza social”. (Blair, 2005, p. 70).

La muerte violenta fue el común denominador en las narrativas de los niños-as y sus familias, esa que sin que ellos-as conocieran los motivos, llegó y les arrebató a las personas que eran su mundo y la razón de su alegría. Las razones no son siempre claras, pero la muerte viene y va, son los extraños más temidos quienes llegaron para arrasar con la vida que encontraron a su paso. Con su presencia acabaron todos los ecosistemas naturales de sus territorios y los afectivos y existenciales de las relaciones con los miembros de su familia, los amigos, los vecinos, las mascotas, los juguetes; los ríos, los cultivos, la escuela, el jardín.

Es un dolor tan desgarrador que los niños-as expresaron a través de las cartografías y talleres, bien en las del territorio, las de la familia o las del cuerpo, las de las memorias del dolor, todas, llenas de signos de muerte y líneas de derramamiento de sangre. Así lo expresaron:

Cuando se murió mi papá fue mi dolor más grande, y después todavía peor, cuando se murieron mi mamá y mi hermana, por una explosión de la guerrilla en la finca; mi papá murió de una, y mi mamá y mi hermana quedaron heridas, pero no aguantaron. Yo estaba donde mi abuelita y no me tocó. Estoy yendo donde una sicóloga, allá lloro muchas veces. Yo me quería enterrar con ellos. TNa21(12).

El dolor me recuerda a mi mamita Patricia, porque para mí el dolor significa guerra, violencia, asesinato de los paramilitares; ellos la mataron. Sentí mucha rabia y a la vez dolor; lloré muchísimo. TNo17(9)

A mí lo que más me ha dolido es la muerte de mi papá, él me acostaba sobre su barriga, era conmigo muy juguetón y lo mataron los paramilitares en una balacera, cuando iba pasando. Yo le rezo, y mirando a su foto le hablo en silencio, todavía lloro. TNa4(9).

Es el cuerpo sin vida, acribillado, el que los niños-as contemplan y el dolor que los desborda por las pérdidas tan tempranas de sus referentes más queridos, el dolor que no logra expresarse en palabras, es un dolor profundo que invade todas sus emociones y sentimientos.

La simbolización y la representación son las formas con las cuales enfrentamos la muerte y tramitamos el dolor desde el terreno simbólico; para decir como Geertz, nos intentamos acercar a sus “tramas de significación”, o como dice Alejandro Castillejo sobre el sentido de estas

muerter, porque creemos que “no sólo existen en la violencia un cruce de balas sino un cruce de sentidos y de símbolos dentro de un sistema de significados (Castillejo, 2000, p. 23).

Blair (2005) considera que la muerte violenta tiene una secuencia: ejecución y representación (interpretación, divulgación y ritualización). El fenómeno pensado en esta secuencia del acto, muestra el exceso y la desmesura, en la cantidad de muertes ejecutadas, (todos, niños y adultos han convivido con la muerte violenta en sus barrios y veredas), en la carga simbólica de su ejecución (manipulación sobre los cuerpos) y en la “teatralización” de las formas de divulgación (imágenes, lenguajes de guerra y de violencia). El acto violento permea otros espacios de la vida social y muchas veces, asume el carácter de espectáculo. Podría decirse que la muerte violenta es, desde su ejecución hasta su divulgación, dramatizada y teatralizada hasta el exceso.

Hasta el momento de la ritualización se vuelve excesivo, por el número de entierros, con la grave consecuencia de que se rutiniza lo que como rito debería ser del orden de lo extraordinario, perdiendo así su eficacia simbólica. Este exceso ya no sólo en la cantidad de muertos sino en la calidad de las muertes, lo que hace pensar en la estrecha relación entre violencia y cultura en Colombia, e interrogar las significaciones simbólicas expresadas en la muerte violenta, su significado y los efectos que, este exceso, puede tener sobre la sociedad.

El hiperbolismo en Colombia parece ser más que un recurso literario o una expresión estética, como lo dijera alguna vez García Márquez (“Comisión de sabios” a la Misión sobre Ciencia y Tecnología en Colombia, 1997). A juzgar por las cifras de la muerte, ella es también un dato demográfico¹¹. La sociedad colombiana actual, en un acto de absoluta irreverencia con

¹¹ Las cifras al respecto son elocuentes. Sólo algunos datos: para 2017/2018 el Informe de Amnistía Internacional sobre Colombia, reportaba que “Comparativamente Colombia presenta la más alta tasa de asesinatos de todo el mundo”. Ésta tiene un aumento del 4% anual. Entre los hombres adultos y los menores de 21 años, el asesinato es la principal causa de muerte. Las estadísticas arrojan para el año 2016 la población civil, especialmente los pueblos indígenas, las comunidades afrodescendientes y campesinas, y los defensores y defensoras de los derechos humanos, seguía siendo la más afectada por el conflicto armado que aún continuaba. Aunque las cifras oficiales indicaban que, desde el inicio de las negociaciones y hasta la firma del acuerdo de paz en 2016, había disminuido el número de civiles muertos en acciones militares en las que estaban involucradas las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y las fuerzas de seguridad colombianas, el conflicto

la muerte, ha traspasado todos los límites y las cifras posibles, y también en la muerte “ha caído en el exceso”. Juan Molina escribió uno de los mejores bosquejos sobre “la embriaguez de la exageración” de dos colombianos: Fernando Botero y Gabriel García Márquez, ambos artistas son del país de la desmesura, donde el hiperbolismo intensifica el cuerpo real o lo niegan y esa refutación crea mundos improbables.

La muerte violenta puede ser *ejecutada* por unos pocos, pero deja de serlo a la hora de interpretar sus significaciones y nos compromete a todos. Fue precisamente en este momento, donde los niños-as y sus familias tomaron conciencia de que el otro es un hermano que nos pertenece y que lo que le pase a él, nos afecta a todos, como dice Mèlich: “El dolor del otro, del que no tiene poder, del que no tiene palabra, es también mi dolor, un dolor que es constitutivo de mi subjetividad humana” (Mèlich, 2004, p. 131). O como lo expresa Levinas: “(...) todos los seres humanos son responsables unos de otros, y yo más que ninguno, más que los demás”. (Levinas, 1993, p. 129). O como lo expresó Jesús Abad Colorado, el periodista y fotógrafo del conflicto armado colombiano, en su reciente exposición fotográfica en Medellín: “A veces cuando hablan de conflicto armado, se olvida que afecta a toda una sociedad y no a un grupo particular”. O como la escultora bogotana Doris Salcedo, en una entrevista en la cual explicaba los motivos de su obra *Palimpsesto*, en memoria de los migrantes extranjeros que mueren intentando cruzar el mar Mediterráneo, decía: "Hay que buscar maneras de honrar esas vidas. De la manera más extraordinaria que pueda imaginarme deberíamos hacer duelo por cada una de estas vidas, no importa de dónde vengan" (p. 6, periódico El País, 27 de mayo de 2013).

La cultura no es lo opuesto a la violencia, sino que ésta asume formas de la cultura en una sociedad; para ilustrarlo basta mirar las muertes violentas en el país, y sus entramados

armado persistía en 2017, y en algunas partes del país parecía haberse intensificado. Continuaba la preocupación ante la impunidad por los crímenes cometidos durante el conflicto armado. Las fuerzas de seguridad hacían un uso excesivo de la fuerza, que a veces causaba muertes de civiles. Persistía la violencia contra las mujeres y los niños, en especial la violencia sexual.

culturales nos dan la razón. Una sociedad también se define en términos culturales, por su relación con la muerte: cómo ocurre, se recibe y se simboliza. Es decir, por la manera de ejecutarla y de representarla. (Blair, 2005).

No hay duda de que la muerte es uno de esos fenómenos sociales con grandes implicaciones desde lo cultural. La manera cómo la muerte se produce está en estrecha relación con las concepciones acerca de la vida y el mundo de los seres humanos en las diferentes culturas. “Una cultura también se define por las formas de matar o de morir que una sociedad segrega” (Sartre, 1968).

Detrás de este encanto por la muerte actúan resortes muy importantes de nuestro ser como conglomerado social, de nuestro *ethos*, de nuestra cultura como instrumento para enfrentar la muerte. Nos suele ocurrir que la cultura en este empeño por alejar la muerte, se vuelve cada vez más mortífera, más violenta. Lo que permite concluir que la cultura no es una especie de “estadios de desarrollo civilizado” al que accederían los pueblos y las sociedades: violencia y cultura están imbricadas la una en la otra de manera muy diversa, y lejos de modelar el género humano en el sentido del progreso moral, la cultura multiplica el potencial de violencia.

En el corazón mismo de la cultura se ubica la producción de armas. “La tecnología de las armas no es producto accesorio de la cultura, ya que cultura y violencia se condicionan mutuamente”. (Sofsky, 1998, p. 195). La cultura humana no se limita a inventar nuevos medios de producción, también de destrucción. Aceptando que cultura no es equiparable con civilización, podremos reconsiderar las relaciones entre cultura y violencia e identificar las maneras como las sociedades transan en términos simbólicos e históricos con su propia violencia.

No creo que la violencia sea patrimonio colombiano, tampoco que sea eterna, ni que constituya una esencia, tampoco que pueda asociarse civilización, pero sí, que es un asunto de cultura la(s) manera(s) como una sociedad, en determinado momento de su historia negocia,

tramita o PADECE su propia violencia, a través de sus actos, sus símbolos, sus sentidos y sus significaciones.

El dolor y la muerte se sufren con y en el cuerpo y se construyen en un horizonte espaciotemporal, en las interacciones sociales desde las cuales se configura el mundo íntimo y privado, y en las posibilidades de la experiencia política. Esta interconexión entre lo íntimo, lo privado y lo público, establece de base la metáfora del cuerpo social: un cuerpo constituido por los diferentes atributos del yo-cuerpo en conjunción de sus necesidades, deseos y aspiraciones; donde se ha de mirar el dolor con los modos como las sociedades occidentales, invita a pensar en él como una condición de coetareidad, es decir, saberse partícipes de una experiencia vivida generacionalmente, culturalmente (Aróstegui, 2004).

5.2.3. Memoria y Duelo: maneras de tramitación de la muerte.

La memoria intenta preservar el pasado sólo para que le sea útil al presente y a los tiempos venideros.

Jacques Le Goff.

5.2.3. 1. Memoria.

En este país que posee una de las mayores riquezas hídricas y en biodiversidad, no hay cuerpos, o mejor, hay muchos, pero no enteros. Esta larga guerra ha dejado muchos pedazos de cuerpos. Cráneos rebosando costales o bolsas, piernas, brazos, pelvis, troncos, fragmentos de órganos humanos, cadáveres mutilados, eso es lo que han encontrado en las fosas comunes o lo que han abandonado las riberas de los ríos, antes de su inexorable descomposición. La ausencia del cuerpo como significante del terror, el cuerpo roto como mensaje de poder. El cuerpo como objeto “des-corporalizado”.

En Colombia el cuerpo de las víctimas ha sido invisibilizado por la violencia, cuando se le desmiembra, se le tortura, se le arranca la vida; cuando los victimarios, en su ignominia, desaparecen los cuerpos de sus víctimas, es la negación de la vida, también negación de la muerte... no sólo borrar los restos del crimen, hay que desaparecer a los muertos... ¿Se puede

hablar de perversión de la memoria, cuando el opresor se propone eliminar por completo la huella?

El cuerpo como dice Foucault intervenido por el poder, deja de existir. El poder político quita a las víctimas el control sobre el cuerpo. “El cuerpo es afectado por los significantes producidos por la cultura” (Toro Calonje, 2017, p. 17).

Del otro lado de la guerra están, no ya los muertos sino los sobrevivientes, con su duelo, sufriendo la invisibilización, no se les escucha, es mejor no escucharlos, sus relatos parecen mentira, por lo terribles son difíciles de soportar; sin embargo, ellos siguen buscando los cuerpos de sus seres queridos, de los desaparecidos que no encuentran, a los que no les dan sepultura, porque un muerto sin cuerpo es un cuerpo sin duelo, o más bien con un duelo que no cierra su ciclo, porque no se logra elaborar. Esta fue la constatación hecha en la labor de campo y la que se ha corroborado en los diversos estudios sobre desapariciones forzadas.

Desde la promulgación de la ley de justicia y paz, el país se planteó que, frente a las víctimas del conflicto armado, la necesidad de la verdad, la justicia y la reparación eran inaplazables. No cabe duda que el esclarecimiento de los crímenes cometidos, el juicio a los responsables y las reparaciones materiales y simbólicas a las víctimas, son condiciones imprescindibles para la reconciliación de la sociedad, ante un conflicto tan complejo como el colombiano. No obstante, sigue entre las prioridades un problema de fondo: el de la memoria y/o la reconstrucción de la memoria histórica en el país, ya comenzada a tener en cuenta en muchos lugares después de la ley de víctimas 1448 del año 2011, además de los esfuerzos de algunas organizaciones sociales y políticas frente a la ley y a la búsqueda de mecanismos que conduzcan al horizonte de la reconciliación, no obstante, no es suficiente, pero como señala John Berger, citado por Beristaín (2019), “para mucha gente el solo hecho de darle nombre a lo intolerable constituye en sí mismo una esperanza, ya que cuando se dice que algo es intolerable, resulta inevitable la acción” (p.2).

El problema de la memoria amerita una reflexión académica, debido a la profundidad, extensión y complejidad del conflicto colombiano, donde se ha hecho insuficiente cualquier esfuerzo por ayudar en la elaboración de los duelos profundos por las heridas que ha dejado la guerra. Muchos y muy diversos son los aspectos a explorar sobre el tema de la memoria ligada a las situaciones de la guerra “en sus referentes espaciales, temporales y narrativos. ¿Cómo puede la memoria dar cuenta y, a la vez, ser producto de referentes espaciales, de tiempos y de relatos, en contextos de guerra?” (Blair, 2005, p. 10).

Como se observó en las conversaciones con los niños-as y sus familias, la memoria no es, según Ricoeur (2013) el “recuerdo” de un evento pasado, sino una construcción que se elabora desde el presente y permite reconfigurar el sentido del pasado (p. 164). Sin duda, “toda huella del pasado es interrogada desde hoy y toda reconstrucción histórica se realiza desde sucesivos presentes” (Archila, 1998, p. 289). Ella es también una posibilidad de abrirle perspectivas al futuro, esto es, de reconfigurar el tiempo (Ricoeur, 2013). Si la memoria no tuviera la potencialidad de recomponer el futuro no tendría sentido y todo su potencial político, desaparecería. Los niños-as y sus familias recomponen sus “recuerdos” con la esperanza de poder hacer algo con ellos en el futuro. Es en este sentido que cobra eficacia y que se ofrece como una vía de indagación muy fecunda y como un recurso político al que apelan los niños-as, sus familias y profesores, después de las dolorosas vivencias a las cuales los expuso la guerra. Cuenta Juan:

(...) al niño le mostramos las fotos de la mamá, para que la recuerde y jamás la olvide (...), recuerdo el sábado que mi hermana desapareció, eran como las seis de la tarde, yo estaba sentado en el andén de mi casa, cuando mi hermana llamó a mi mamá, me acuerdo hasta qué ropa tenía puesta ese día; me parece verme; (...).
ENo16(12). (niño cuya hermana fue desaparecida, refiriéndose al hijo de su hermana que nunca regresó).

Espacio, tiempo y narración, tres componentes que constitutivos de la memoria, para ser tenidos en cuenta en contextos de guerra:

Estos tres ejes son los que estructuran socialmente la memoria: el primero, las referencias *espaciales* (o las espacialidades) de los procesos de *memorialización*¹² que hacen las poblaciones de sus vivencias de la guerra, y al tiempo, permite interrogar el papel que éstas, juegan en la construcción de los relatos; el segundo, permite indagar por las *temporalidades* de la memoria con respecto a los hechos violentos y al juego, no siempre claro, que se establece entre pasados, presentes y futuros de la memoria en relación con la guerra; pero también permite indagar por las *temporalidades* de las narrativas con las cuales se construye la memoria, es decir, permite esclarecer una cierta “cronología” de los relatos que parece no ser, precisamente, la de la secuencia lineal del tiempo, sino más bien la que se estructura en función de lo que, por lo pronto, podríamos llamar “eventos significantes” que tejen los recuerdos frente a esos hechos; y el tercero, finalmente, porque la narración parece ser no sólo la forma de construcción de la memoria, sino también su mejor expresión. En efecto es por la vía de la *reconstrucción de los relatos* por donde diversas sociedades han implementado la puesta en público del dolor y el sufrimiento de las víctimas de situaciones de guerra (Blair, 2002, p.12-14).

En el relato de Juan se puede observar con claridad que aparecen estos tres ejes que estructuran la memoria, anclada al cuerpo como uno de los recursos más importantes; en las varias conversaciones Juan habló de los elementos que marcaron esta desaparición, recuerda muy bien que había acabado de trapear y la casa olía a Fabuloso de canela, que la música que sonaba donde la señora vecina eran vallenatos, que en casa estaban la mamá, su sobrino pequeño (hijo de su hermana desaparecida), otro hermano y él, que su hermano y él estaban sentados en el andén de la casa, cómo estaba vestido, qué cenaron ese día, la hora, el tranocho esperando que llegara, que su papá vino y fue a buscarla a la empresa de confecciones donde laboraba, etc., lo que da cuenta del recuerdo y de la remembranza que es ya una memoria interpretada que también yo interpreto, como expresa Ricoeur, para la manera de interpretar el pasado en dos direcciones: Una, lo que fue esa desaparición, porque realmente pasó, y la otra, la que ya no es, fue porque ya pasó, por eso Juan y su familia han podido vivir, puesto que el olvido es un recurso de la memoria para seguir viviendo, sería imposible hacerlo si los acontecimientos fueran igual de intensos como en el primer momento, al respecto dice Todorov que: “El restablecimiento integral del pasado es algo imposible. (...) La memoria, como tal, es

¹² *Memorialización* es poder guardar en mente y corazón los recuerdos compartidos con las personas que amamos.

forzosamente una selección: algunos rasgos del suceso serán conservados, otros inmediata o progresivamente marginados, y luego olvidados”. (Todorov, 2000, p. 13). Carlos nos cuenta:

(...) el día de la tragedia en que murió mi mamita, fue el 10 de julio del 2016, estábamos en Ituango y desde la casa se escuchó duro cuando explotó la mina, yo estaba en pijama todavía, cuando avisaron de su muerte. TNo11(11).

Dice Todorov que: “(...) la memoria no se opone en absoluto al olvido. Los dos términos para contrastar son la supresión (el olvido) y la conservación; la memoria es, en todo momento y necesariamente, una interacción entre ambos” (Todorov, 2000, p.15). En el relato de Carlos afloran la temporalidad y la espacialidad como referentes que le ayudaron a conservar el hecho en la memoria, de manera tan profunda que recuerda la fecha, el año, el municipio donde sucedió, la casa y la ropa que vestía, todos elementos que se amarran a la rememoración.

En el relato de Carlos y en los talleres de cartografías sobre el territorio, emergió con fuerza el “lugar” en esta suerte de “espacialidad” que estructura la memoria, llamado por Piscitelli (1998), “recuerdos geográficos” (p. 73), los cuales contribuyen a esclarecer la naturaleza de esa espacialidad unida a las experiencias de la violencia, y ayudará a valorar el papel del espacio en los procesos de elaboración de las memorias, especialmente, y en términos políticos, ayudan a re-nombrar esos lugares que fueron marcados, para los niños-as y sus familias, por las experiencias de violencia; reconstruir la memoria exige que estos acontecimientos sean resignificados, es decir, de-construir estas representaciones tejidas por la guerra y re-construir significaciones o nuevos sentidos de lugar de los espacios habitados. Los niños-as y sus familias conservan el recuerdo de esos espacios:

“En el corredor de la casa hay una cicatriz, ahí mataron a mi tía” TNa8(9).
“Ese patio de mi casa en la comuna 13, se convirtió en un cementerio (...)” TMm1.
“No quiero volver a esa casa, allá mataron a mi papá (...)” TN10(12).

Apuntar a la construcción de *nuevas espacialidades*, en términos de Castillejo, en tanto mecanismos para organizar el mundo para dar orden e inteligibilidad a esos universos

avasallados por la ambigüedad, re-semantizándolos y creando nuevos espacios (Castillejo A. , 2004). No me refiero sólo a los espacios geo-físicos, sino a esos, asociados a los lugares, a esa construcción cultural que hace de ellos unos espacios vividos, percibidos y significados. La antropología ha puesto en evidencia que el “espacio geográfico” se transforma mediante la acción humana en territorio, “un espacio socializado” y culturizado de tal manera que su significado sociocultural incide en el campo semántico de la espacialidad” (García J. L., 1976, p. 73). Es por eso que esas “construcciones sociales” del territorio, es decir, la manera como éste se significa, interviene también en la espacialidad de la memoria, así lo revelaron los niños y las familias sobre los lugares donde la violencia ocasionó dolores profundos por las pérdidas irreversibles.

Por otro lado, es posible hablar también de la espacialidad de los cuerpos como sostiene Pardo (1998) la espacialidad no se agota en sus componentes geofísicos o geográficos, tampoco en sus componentes antropológicos. El cuerpo es también una espacialidad que, adicionalmente, cobra un lugar central en las situaciones de la guerra. Dice Pardo (1998):

El hecho de que nuestra existencia sea forzosamente espacial tiene, sin duda, que ver con el hecho de que somos cuerpo(s), de que ocupamos lugar. Pero ocupar lugar es sólo posible porque hay un lugar que ocupar, nuestro cuerpo mismo es espacio, espacialidad de la que no podemos liberarnos. (p. 16).

Al respecto, las narrativas de los niños-as y los adultos reflejan profunda relación “entre memoria corporal y memoria de los lugares”. (Ricoeur, 2003, p. 65). De ahí que es posible interrogar esta relación entre cuerpo y lugares de la memoria en la guerra: “(...) *estaban jugando en la cancha cuando explotó el petardo*”; “*Yo temblaba metido debajo del pupitre, mientras ellos disparaban*”. “El cuerpo, dice Ricoeur, constituye el lugar primordial, el aquí respecto del cual todos los otros lugares están allí. En este sentido es completa la simetría entre espacialidad y temporalidad: aquí y ahora” (p.66). La transición de la memoria corporal a la memoria de los lugares está garantizada; así, las cosas recordadas están estrechamente

asociadas a lugares. No es casual que digamos que lo que aconteció tuvo lugar. Es la marca de una experiencia física tatuada en todo el ser y en el estar la que crea la necesidad también física de contar: de dar testimonio. La violencia física y/o simbólica ejercida sobre los cuerpos es la que se amarra al recuerdo y se involucra en la narrativa de la violencia; como el cuerpo también es espacio, queda involucrado en la espacialidad de la violencia; lo que da cuenta de cómo la guerra hace también del cuerpo un “lugar de memoria”, para interrogar las formas cómo las corporalidades participan en la guerra y son obligadas a insertarse en su dinámica, la manera como las tramas de la vida cotidiana y de la guerra se tejen con ciertas corporalidades que bien podrían llamarse “espacios de luto” (Ferrándiz, 2004, 35) o “espacios heridos”: *“aquí mataron a mi hermano”*; *“a la orilla de ese río tiraron el cuerpo de la niña”*; *“Por esa puerta me escapaba cuando me iban a pegar”*, es el espacio sociológico, geográfico, corpóreo, simbólico y existencial articulado en las sombras de la sospecha, la criminalización, el estigma, la muerte y el duelo; la manera como los cuerpos pueden ser espacios de sometimiento pero también espacios de hegemonía o resistencia en la guerra. Es desde estas lógicas que podemos hablar de la espacialidad en sus diversas dimensiones: física o geográfica, antropológica o significada y, finalmente, corporal, donde se desarrolla la guerra y actúa la memoria.

Otro componente muy importante de la memoria es la *temporalidad*, porque “la memoria es tiempo”, es decir la memoria se construye desde el presente, sobre el pasado y hacia el futuro; aquí es donde se plantea un reto para la resignificación de la memoria con los niños-as y sus familias que han experimentado victimizaciones, por toda la posibilidad que ofrecen para pasar de la memoria literal a la ejemplar, como la llama Todorov; o, en términos de Gonzalo Sánchez, “el pasado se vuelve memoria cuando podemos actuar sobre él en perspectiva de futuro” (Sánchez, 2003, p. 25). Abundaron los relatos de los niños-as, a pesar de ser pequeños, se grabaron, la manera como estaban vestidos y las fechas en que ocurrió el evento doloroso, y todas las características que lo rodearon. Algunos relatos son testimonio de ello:

Mi dolor fue en el septiembre de 2016 como a las 11:30 de la mañana, cuando me mataron mi perro. Yo casi no vuelvo a comer, me quería morir y estar con él. TNo10(12).

(...), cuando a mí me violaron fue un lunes 6 de octubre de 2014, mi mamá estaba trabajando fue por la tarde, ese hombre tenía morada la camisa, la pantaloneta era negra, yo estaba durmiendo en mi casa cuando él se metió por el muro, me despertó y me dio un dolor muy grande en mi corazón. Yo me acuerdo que yo tenía fiebre y dolor de cabeza (...). Yo me acuerdo que a mí se me vino la sangre por la nariz (...). TNa3(11).

A mi primo lo mató una volqueta, él estaba con una camiseta blanca y un jean azul, cuando mi abuelo salió a recogerlo, eso fue en el 2015, por la tarde. TNa20(10).

Aunque hace ya cinco años recuerdo mucho la muerte de mi tío Hernán Gutiérrez Chaverra, fue a principios de junio del 2011, era de noche, lo mataron los paramilitares, él era como un papá conmigo; recuerdo que cuando llegaba hacía bulla, después se escondía para que yo lo buscara. TNa27(9).

Las explosiones me recuerdan siempre la muerte de mi tía, en julio de 2013, la que me cuidó cuando yo era pequeña. Conservo un triciclo que ella me dio, la tengo en una foto cargándome y hablo con ella, cuando la miro lloro, jamás la olvido. TNo17(9).

A mi primo lo mataron los de La Sierra (...), mi primo estaba vestido con camiseta negra y un pantalón de jean, a mi primo lo mató un muchacho que venía en una moto, mi primo se llamaba “...” cuando él se murió era de noche y yo lo vi morir, pero todavía me acuerdo y me duele, eso fue en el 2015 en abril. TNo3(11).

La memoria ofrece la posibilidad de “reconfigurar el tiempo” (Ricoeur, 2003), en otras palabras, de “desordenarlo”. Es aquí donde se establece la relación entre tiempo y memoria cuando aludimos a la memoria como: a) una reconstrucción del pasado, b) que se construye desde el presente, c) que debe invocarse solamente en términos de futuros posibles. (Todorov, 2000 y Ricoeur, 2003). Cuando hablamos de la “cronología” de la memoria nos referimos a los impactos que el acontecimiento ha dejado, (como lo muestran los niños-as en las narrativas citadas), no al acontecimiento como ocurrió literalmente, es decir a los “desórdenes temporales”¹³ que hace la memoria, porque no le damos fuerza a *lo que se quebró*, es decir lo que pasó y fracturó la propia historia de vida en un antes de y un después de, sino a *lo que queda, lo que repara, lo que reconfigura*, o sea lo que hemos hecho con eso que nos pasó. Sin

¹³ Con “desórdenes temporales” aludimos a los tiempos que juegan en un sentido distinto al tiempo cronológico que conocemos: pasados, presentes y futuros. (Blair, 2005, p.15).

duda, la compleja relación entre tiempo, historia y memoria, tan ampliamente explorada por Ricoeur (1999 y 2013), adquiere aquí todo su significado.

En estrecha relación con estos desórdenes temporales surge la inquietud por la temporalidad de la narración al construir o reconstruir memorias, en ese juego o el desplazamiento posible entre estos tiempos y/o cuáles son los otros “órdenes temporales” que el relato construye, es decir la relación que se establece entre el tiempo de la memoria y el tiempo de la narración y dónde se anidan esos “hitos” que marcan el relato, que evidencian la emoción y la subjetividad en su condición constructora de “referentes significantes” como marcadora de tiempos. Al introducir el problema de la subjetividad, se hace importante retomar la diferenciación establecida por Gonzalo Sánchez entre las pretensiones objetivadoras de la historia y, por el contrario, el carácter militante de la memoria. Dice Sánchez (2013):

La historia tiene una pretensión objetivadora y distante frente al pasado que le permite atenuar la exclusividad de las memorias particulares (...) La memoria, por el contrario, tiene un sesgo militante, resalta la pluralidad de relatos, inscribe, almacena u omite y, a diferencia de la historia, es la fuerza, la presencia viva del pasado en el presente. La memoria requiere del apoyo de la historia, pero no se interesa tanto por el acontecimiento, la narración de los hechos o su reconstrucción como dato fijo sino por las huellas de la experiencia vivida. (...) Lo que se olvida y se recuerda no son los hechos mismos sino la “impresión”, el sello que han dejado en la memoria. (pp. 24-25).

Sobre esta dimensión subjetiva de la memoria dice Portelli (1994), quien viene trabajando sobre la recuperación de la memoria oral en España:

La paradoja principal de la historia oral y de las evocaciones es de hecho que las fuentes son personas, no documentos. La motivación para narrar consiste precisamente en expresar el significado de la experiencia a través de los hechos: recordar y contar es ya interpretar. (p. 33).

La inquietud por las temporalidades de la memoria presentes, pasados y futuros, han sido para los estudiosos un gran interrogante, sin que haya claridad sobre su respectivo papel en la construcción de la memoria. El pasado desde su condición de posibilidad de la memoria. Sin duda, “la anterioridad constituye la manera temporal por excelencia de la “cosa recordada”, de lo “recordado” en cuanto tal. Así el referente último de la memoria sigue siendo el pasado”.

(Ricoeur, 2013, p. 22-23). El presente desde la posibilidad de resignificar el sentido del pasado y poder dejarlo atrás; en esta posibilidad se asientan no sólo los procesos de elaboración del duelo en lo individual (lo psíquico), sino los procesos históricos de “ajustar cuentas con el pasado” en el caso de las naciones y las sociedades (Ignatieff, 1999, p.65); y el futuro desde la posibilidad de soñar otras posibilidades, es la apertura a la esperanza, a los “futuros posibles”. Futuro que está, obviamente, en relación con “la utilización que se haga de ese pasado, esto es, con los usos sociales de la memoria y, en último término, con el papel que el pasado debe desempeñar en el presente, confiere, sin duda, su carácter problemático y político a la hora de resignificar ese pasado con perspectivas de futuro” (Todorov, 2000, p. 17-18), dado que aquí se juegan no sólo las distintas versiones del pasado _ que como lo señala Jelin (2002), “es una lucha de memorias contra memorias _ sino asuntos tan disputados como la verdad histórica”. (p.6). Por lo demás, y en términos de la resignificación de ese pasado, y sus perspectivas de futuro es preciso estar atentos a las llamadas de atención de Todorov sobre los usos y/o abusos de la memoria y la diferenciación que establece entre la memoria literal y la memoria ejemplar donde la primera se queda presa del pasado y la segunda, en cambio, “se convierte en principio de acción para el presente y es potencialmente liberadora”. (Todorov, 2000, p. 30-31).

Los ejercicios de “memorias” realizados en los talleres dejaron claro que es posible resignificar las experiencias del pasado en el presente y soñar el futuro (de ahí las demandas de justicia), como lo plantea Jelin, ubicar temporalmente a la memoria significa hacer referencia al “espacio de la experiencia “en el presente”. Una experiencia de hombres y mujeres concretos que actúan y sufren y que obligan a establecer de otra manera los sentidos de la temporalidad: el presente contiene y construye la experiencia pasada y las expectativas futuras”. (Jelin, 2002, p. 12-13). Aquí se alude a un riesgo, lo que Pécaut (1999) llama “atemporalidades”, es decir, la cantidad de hechos violentos que se suceden unos a otros y no dan tiempo de elaborar los duelos, ni de hacer memoria; a este fenómeno se le suma, además,

que las familias han sido desterradas y han tenido que huir de inmediato. Esa discontinuidad y/o confusión de tiempos tendría asiento en la inmediatez con la cual se vive el evento violento, que se repite casi inmediatamente llegando a desplazar al anterior sin dar ninguna posibilidad de construir relatos colectivos, esto es, de hacer memoria del hecho y por esa vía de “integrarlos progresivamente en la historia” (p. 122).

Un tercer elemento ligado al espacio y el tiempo es el de tiene que ver con la *narrativa* y/o con el *carácter narrativo de la memoria* como el mecanismo privilegiado de su construcción. Para algunos autores, “la memoria no existe si no es narrada” (Vásquez, 2001, p. 27, citado por Blair); “No hay historia sin memoria ni memoria sin narración, las palabras logran producir una suerte de alquimia, de la cual siempre resulta algo nuevo” (Uribe, 2001). Por eso las narrativas fueron la clave en esta investigación, a fin de ayudar a la reconstrucción de los “ejercicios de la memoria” individual y colectiva, que les hizo posible la reconfiguración de los duelos, lo cual confirmó la certeza de que narrarse es sanarse, y de que es el relato, el elemento diferenciador entre el recuerdo y la memoria. Al respecto dice Augé (1998) que un recuerdo como impresión, como huella mnésica, aún no constituye la memoria. Al recuerdo (en la psiquis individual) privado, le haría falta palabra, relato para construir memorias. O, cuando plantea claramente que cuando habla de relatos, “no alude solamente a las formas literarias consagradas, sino también a los relatos que adornan cada vivencia individual, cada vida en trance de vivirse y de narrarse” (Auge, 1998, p. 61). Esta concepción sobre el relato, coincide con la de Ricoeur para quien el relato es: “una composición que reúne una serie completa de acontecimientos conforme a un orden específico donde dicho orden nos posibilita hablar del discurso narrativo” (Ricoeur, 1999, p. 92). En esta línea resulta más adecuado acudir la expresión *Re-Memorar*, usada por Ricoeur que une el recuerdo a la memoria; la impresión, con el relato que se construye sobre ella. Relato o narración que, por lo demás, le da su dimensión pública al recuerdo. (Ricoeur, 2003, p. 169). Y que acompaña, las memorias

corporales. Dice Ricoeur: “la memoria corporal puede ser “actuada” (...) pero las pruebas, las enfermedades, las heridas, los traumatismos del pasado, invitan a la memoria corporal a fijarse en incidentes precisos que apelan fundamentalmente a la memoria secundaria, a la rememoración e invitan a crear su relato. (p. 62).

Según Augé “existe una dimensión narrativa en toda existencia. Nuestra vida cotidiana “¿no se presenta acaso como un intrincado tejido de historias, intrigas, acontecimientos que afectan a la esfera privada o a la esfera pública, que nos narramos unos a otros con mayor o menor talento y convicción?” (Augé, 1998, p. 39). Esta dimensión narrativa de la existencia humana es aún más clara en relación con la memoria cuando dice que “en cuanto nos alejamos del relato, en cuanto renunciamos a plasmar en forma de relato lo que denominamos recuerdo, nos alejamos quizás también de la memoria” (p. 29).

Félix Vásquez habla del carácter narrativo que tiene la memoria en tanto es la narración la que articula los acontecimientos (Vásquez, 2001, p. 108), dice, retomando a Ricoeur, la posibilidad que tiene de poder reconfigurar el tiempo. El recurso narrativo permite que la memoria quede integrada dentro de la práctica constructiva humana y las personas adquieran sentido y protagonismo al incluirse en el relato (p. 109).

Es por otra parte lo que podemos concluir de la apreciación de Ricoeur sobre lo que llama la *memoria declarativa* del testimonio que considera como “lo mejor para asegurarnos de que algo ocurrió” (Ricoeur, 2003, p. 191-192). Testimonios que se vuelven relato. También para Jelin la memoria o el “acontecimiento memorable” se expresa en una forma narrativa. Por eso afirma que las vivencias pasadas que no pueden ser integradas narrativamente, que conllevan grietas en la capacidad narrativa, son “huecos en la memoria” (Jelin, 2002, p. 27-28), silencios, traumas, de los cuales dieron cuenta algunos de los padres de familia cuando se referían a las masacres, mutilaciones, desmembramientos, desapariciones y muertes producidas por las minas quebrapatas.

En este sentido dice Todorov (2000) que cuando los acontecimientos vividos por el individuo o por el grupo son de naturaleza excepcional o trágica, tal derecho se convierte en un deber: el de acordarse, el de testimoniar, a fin de restablecer a los desaparecidos en su dignidad humana. La vida ha sucumbido ante la muerte, pero la memoria sale victoriosa en su combate contra la nada. (p. 14 y 15). Nade debe impedir la recuperación de la memoria, es un deber de justicia con las víctimas, para quienes los desaparecidos no están muertos, ellos viven en ellos, su recuerdo los acompaña, y cuando no pudieron rescatar el cuerpo para darle sepultura, el recuerdo se convierte en una herida que no cicatriza, y los acompaña hasta el final de sus días:

“Si me devolvieran al menos sus huesos, yo podría ponerlos en una tumba y saber que allá tengo un lugar para rezarle; ya mi esposa se fue a la tumba con ese dolor que le acortó sus días” TPa2.

El pasado y su recuerdo no pueden asumir la misma función en una sociedad que en otra, depende de cada cultura. Existe el peligro de marginación de la memoria, como ocurrió en Europa, en Argentina, en Chile y en otras sociedades que han pretendido ignorar las tradiciones y el pasado, olvidando dar un lugar de honor a la memoria, que en nuestra sociedad es característica constitutiva de su misma identidad. También en Colombia hemos desconocido la memoria, o mejor, no le hemos dado siempre el lugar que merece: varios niños-as mostraban temor, al principio, para hablar de esos recuerdos dolorosos que les dejó la muerte violenta de sus seres queridos, porque los adultos los obligaban a no hablar de ello, a veces por temor y otras, para no volver sobre ese pasado tan doloroso; la constatación que hicieron fue que hablar de sus dolores les ayudó a elaborarlos; es que ante a la muerte podemos hablar de varios peligros: memoria impedida, memoria manipulada o memoria forzada, como lo expresa Ricoeur (2000), donde expresa que la memoria goza de un privilegio que la historia no posee: la pequeña felicidad del reconocimiento: “¡Es ella! ¡Es él!”. ¡Qué recompensa, a pesar de los

sinsabores de una memoria difícil, ardua! La historia no conoce esa pequeña felicidad y por eso tiene la problemática específica de la representación y sus complejas construcciones (p. 4).

“Desde que mataron a mi papá, yo no había vuelto a hablar de él, porque a mi mamá y mi mamita no les gusta, nos regañan; por eso hoy, aunque he llorado tanto, siento que estoy livianita” TNa26(10). (en el taller desinflando violencias).

El relato de Elena permite descubrir lo importante que resulta para los afectados el reconocimiento, bien de ellos hacia sus muertos, bien de un externo hacia su dolor profundo, expresado a través del relato, que indiscutiblemente sana.

De este efecto sanador del relato, dan cuenta varios sobrevivientes al exterminio de los nazi, quienes expresan, además, que los relatos del Holocausto son algo más que los recuerdos de los supervivientes. Son relatos de ausencias. Sus protagonistas, sus verdaderos protagonistas, no son sus autores, sino las víctimas que surgen en el relato, y que no han sobrevivido para poder contarlo. Estas víctimas no tienen lenguaje para dar testimonio, no están presentes para decirnos qué pasó, qué les pasó. Ellas, las víctimas, solamente pueden dar testimonio a través de la lengua del autor del relato, sólo pueden dar testimonio a través de las palabras del superviviente. Esta misma realidad es la que ocurre en Colombia con los sobrevivientes, y muy concretamente con los niños-as y sus familias, quienes siempre tienen algo para contar sobre los horrores de la guerra, que se han quedado en la memoria y que necesitan ser testimoniados por ellos que los vivieron.

El lenguaje del testimonio fue el que permitió que el duelo por las pérdidas pasara del terreno de lo íntimo a la esfera pública. En los diferentes talleres, el testimonio de los sobrevivientes se puso ante la mirada de los otros, descubriendo que tenían muchos elementos en común. El duelo como construcción necesaria tanto en lo individual como en lo colectivo, cobró importancia por la posibilidad de su elaboración, mediante un componente que trascendió la dimensión íntima para ubicarse en lo social. Esta inscripción respondió a la necesidad de “un

registro público de tramitación de la muerte. Dicho de otra manera: “Poner el dolor del otro en la escena pública”. Lo que se encontró allí fueron heridas abiertas, que, en la memoria colectiva pudieron tramitar, como aspecto fundamental en la elaboración de la muerte y del recuerdo a los muertos. (Blair, 2005)

Este paso de lo individual a lo colectivo, fue el proceso que los niños-as y las familias hicieron a lo largo de los talleres y conversaciones formales e informales, lo cual contribuyó a que cada uno y sus familias, enfrentaran el dolor de la pérdida e hicieran la elaboración del duelo social a través de la recuperación de la memoria colectiva. La narrativa y la palabra, como mecanismo de expresión de esas narrativas de la memoria, fueron la vía para poner el dolor en la escena pública. Nos cuenta Daniela:

Esa actividad donde vaciamos el globo con todo lo tristísimo que nos ha pasado, me ayudó porque a uno no le daba pena ni miedo contarse a uno mismo primero y a los demás después, eso que le dolió tanto (la violación que me hicieron cuando era más pequeña, cuando la guerrilla mató a mi hermano y nos tuvimos que venir desplazados, después cuando mi papá nos dejó por irse con otra mujer, y...), (se le quiebra la voz y llora). Me gustó mucho poder contar y ver que no solo a mí me han pasado cosas tan horribles, sentí un alivio. TNa21(12).

Así como a Daniela, hay muchos ejemplos de lo potente que resulta el paso del dolor de lo íntimo a lo público, es el trabajo que en Chile y Argentina intentan hacer con las víctimas de la dictadura; Alejandro Grimson, antropólogo argentino, hablando de la re-memoración de la violencia en los años de dictadura y represión militar entre 1976 y 1986, señaló cómo su trabajo de rescatar del olvido a las víctimas, producía en la sociedad argentina lo que él llama secreciones: pesadas cargas, *aliviadas a través de compartir la historia con otros*, porque narrar es sanar.

En la narración la *memoria* es fuente de vida. La narración necesita de la memoria porque para poder narrar hay que retener la experiencia vivida para seguir contándola, para poder transmitirla de generación en generación, porque sin esta constante *transmisión* no hay ninguna posibilidad de narración.

En el pensamiento de Benjamín, W. (1998) resulta clave la idea de que *la verdadera escucha implica un olvido de sí para prestar atención a lo otro, al Otro*. La escucha reclama una *deserción* de la propia identidad y en esa «deserción» radica la «fidelidad a uno mismo». Sólo deponiéndose de su yo, puede el yo ser verdadero yo. Ésta es una *identidad ética*. (Ricoeur, 1996, p. 166) Aparece entonces el yo-responsable, un yo que no es solamente responsable de lo que ha hecho, sino de lo que no ha hecho. La fragilidad del otro me hace responsable de él. «Cuanto más olvidado de sí mismo está el que escucha, tanto más profundamente se impregna su memoria de lo oído» (Ricoeur, 1997, p. 76). Como advierte Benjamín, el que narra es capaz de aconsejar. Para este autor, el *consejo* es sabiduría entretejida con los materiales de la *experiencia*, de la vida vivida.

La narración hace posible que cada uno sea capaz de descubrir su singularidad, pero no una singularidad autónoma, independiente de los otros, sino una singularidad heterónoma (para decirlo de un modo quizás más cercano a Levinas que a Benjamín). Porque es en la narración que el oyente se da cuenta de que debe «dar cuenta» de la experiencia narrada, porque si es verdadera experiencia narrada es su experiencia. Por la narración hay *compasión*. Por la narración, la experiencia del sufrimiento del otro se convierte en constitutiva de la identidad del yo. Es en la acción de narrar que el oyente descubre que ya no hay identidad *frente* al otro, (...), sino que la identidad es la alteridad misma, la identidad es respuesta a la alteridad, y esta respuesta es «yo mismo». (Herrera & Dominguez, 2013)

En el trabajo realizado con los niños-as y las familias, sobrevivientes a las horrosas muertes violentas, se detectan duelos profundos, no sólo por la pérdida de seres queridos, sino también por otras pérdidas: los vínculos sociales (territorio, la casa, la posición y el liderazgo social, los animales, los juguetes, los amigos, la escuela, el campo, etc. En los talleres niños-as y adultos expresaron ese dolor; algunos narraron como una marginación de los recuerdos que se produjo en sus duelos: en un primer momento, se negaron a admitir la pérdida que acababan

de sufrir, pero progresivamente, y sin dejar de añorar a la persona fallecida, modificaron estos comportamientos, y que cierto distanciamiento contribuyó a atenuar el dolor, como lo expresa Todorov (2000):

La memoria literal, sobre todo si es llevada al extremo, es portadora de riesgos, mientras que la memoria ejemplar es potencialmente liberadora. El uso literal, que convierte en insuperable el viejo acontecimiento, desemboca a fin de cuentas en el sometimiento del presente al pasado. El uso ejemplar, por el contrario, permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día, y separarse del yo para ir hacia el otro. (p.22)

A pesar de que “cada suceso es absolutamente singular y, además, el más intenso de todos (...)” (Todorov, 2000, p.24), una experiencia de duelo, o cualquier experiencia, es, y debe permanecer, inefable e irrepresentable, incomprensible e incognoscible, por ser sagrada; sostiene Todorov que, “a pesar de que la colectividad pueda sacar provecho de la experiencia individual, también debe reconocer lo que ésta puede tener en común con otras” (p.25).

Los recientes procesos por crímenes contra la humanidad, incitan a insistir cada vez más en la «vigilancia» y el «deber de guardar memoria», porque ésta «tiene derechos imprescriptibles» y debemos constituirnos en «militantes de la memoria». (Todorov, 2000, p.32). Si pensamos que la representación del pasado es constitutiva no sólo de la identidad individual —la persona está hecha de sus propias imágenes acerca de sí misma— sino también de la identidad colectiva, la mayoría de los seres humanos experimentamos la necesidad de sentir pertenencia a un grupo y de ser alguien para ellos, a quienes les interesa nuestro relato sobre los hechos vividos.

A partir de las múltiples violencias que signan las historias de los niños-as, se logran identificar importantes resignificaciones en torno a la política y sus formas de resistencia, de emergencia de esperanzas y reivindicación de las utopías, que se construyen desde el presente y con raíz en las memorias desde sus rostros, sus voces y sus prácticas.

5.2.3.2. Duelo

Ante las múltiples victimizaciones a las cuales ha expuesto el conflicto armado y la violencia urbana a los niños-as y a las familias participantes en esta investigación, hago mención al duelo, especialmente por muerte violenta, como esa separación permanente del otro, porque se tramita distinto la muerte natural, donde el énfasis está en la separación, en la ruptura, en el desapego, en la pérdida, al duelo por muerte violenta, donde, además de la separación y de la irreversibilidad, es la muerte por arrebatamiento, es inesperada y es indigna; de ahí que la muerte se magnifica cuando es por violencia, y este tipo de muerte violenta fue la que presenciaron los niños-as y las familias en mención.

El duelo es un afecto normal, ante la pérdida de cualquier ser, tradicionalmente objetos o personas cercanas; en los niños y en algunos adultos, ante la pérdida de sus mascotas, la cual se magnifica cuando éstas mueren en los hechos violentos o cuando alguien las mata por maldad. Sin embargo, en algunos casos se incluye también la pérdida de alguna capacidad del organismo, lo cual también amplía la definición a pérdidas ocasionadas no sólo por fallecimiento sino también por separaciones del objeto, persona o parte del organismo. En cualquiera de estas pérdidas, la característica radica en que lo que se pierde posea una función emocionalmente significativa para la persona, _como en el caso de la pérdida de alguna parte del cuerpo a causa de la explosión de las minas antipersona, de los petardos o de las balaceras, en algunos adultos pertenecientes a las familias de los niños-as_, lo que explica su reacción y la necesidad de reelaboración y ajuste, durante el tiempo que dura el duelo.

A pesar de que en los duelos las pérdidas son irreparables y las personas afligidas pueden no sentirse a gusto en una situación o con sus vivencias cotidianas, no por eso se considera que están enfermas. Las reacciones son difíciles de controlar o predecir, pues no se tiene poder sobre lo que serán las reacciones inmediatas a la pérdida, así se considere una persona saludable o emocionalmente fuerte. Por tanto, todos los casos son singulares, no existe una fórmula

común para el afrontamiento del duelo, incluso en niños-as hermanos entre sí, es diferente la manera de hacer el duelo de unos y de otros, ya que el duelo es en gran medida un fenómeno individualizado, único en muchos sentidos para cada pérdida y deudo en particular (Randolph, 2002, p. 82).

Montoya Carrasquilla (2017), experto en duelo, dice que:

En las pérdidas el dolor producido es total: es biológico (duele el cuerpo), psicológico (duele la personalidad), social (duele la sociedad y su forma de ser), familiar (duele el dolor de otros) y espiritual (duele el alma), y que en la pérdida de un ser querido duele el pasado, el presente y especialmente el futuro. Toda la vida en su conjunto duele. (p. 52).

Este dolor intenso, donde todo duele fue el que expresaron chicos y adultos a lo largo de las conversaciones, en la cuales narraron que los motivos de sus duelos iban desde tener que abandonar el territorio y todo lo que ello implica, hasta la muerte de sus mascotas y la de sus seres queridos, arrebatados abruptamente por la guerra; en estos casos les duele el desprendimiento del vínculo afectivo que los unía a ellos; muchas familias perdieron varios seres queridos, lo que deja claro que el duelo es más grande y más complejo para tramitar; también expresaron el dolor por la clase de muerte a la cual fueron sometidos, y como ya se ha expresado, algunos, por no tener siquiera el cuerpo para sepultar o por no tenerlo completo.

Cuenta Samuel:

“En esa bomba que explotó en Villatina no sólo murió mi perro sino también mi abuelita y mi hermano, por varios días casi no comí, ni vi T.V. ni jugué fútbol, yo estaba muy triste”. TNo15(10).

Freud interroga a propósito del duelo en su texto “Duelo y melancolía”, no sólo por la importancia de a quién pierde el sujeto, sino qué pierde de él en esa pérdida, lo que se pierde es una parte mía que tuvo que ver con el muerto. Cuestión crucial para la subjetividad en el duelo, ya que en él algo de la subjetividad queda modificado, desgarrado, desmembrado, roto, como lo expresa Samuel en este relato. De allí la importancia de trabajar el lugar de la

subjetividad en el duelo y de la posibilidad de que el sujeto pueda reconstruir lo que de él queda dañado; es que quien está de duelo, efectúa su pérdida con “un pequeño trozo de sí”, tan grande que Samuel suspendió, durante varias semanas dos actividades vitales: comer y jugar.

El sujeto, en el duelo por la muerte de personas queridas, es asediado por lo traumático, ante ese golpe se desarma la trama significativa que sostiene su escena del mundo y a su propia subjetividad. La trama significativa rompe su encadenamiento, y el sujeto en duelo queda vaciado de significantes para enfrentar el agujero de la embestida traumática. De allí que es muy importante la función subjetivante en el duelo, que tiene que ver con la posibilidad de cada sujeto de rearmar su escena del mundo, su trama significativa, sus recursos simbólicos e imaginarios para hacer frente a la embestida de lo real que la pérdida – la muerte de una persona querida – ocasionó.

La persona no será nunca la misma antes y después de la subjetivación del duelo. De allí que lo público aportará los recursos simbólicos – imaginarios para contornear lo real del trauma y traducir – o sea – significar lo que la persona perdió con su muerto querido. El resultado de este movimiento enlaza a los humanos con el único lazo posible: el lenguaje. Para significar o subjetivar un duelo es preciso que el mismo pueda ser traducido en el orden del lenguaje, en el orden de las costumbres, de las religiones, de los rituales. Sólo así entra en el mundo de símbolos que es lo humano, lo subjetivo. Sólo así se sostiene el lazo social con los semejantes. Nuestros muertos no dejan de habitar el mundo – simbólico – de los vivos. Pero, en la desubjetivación – tampoco dejan de habitar el mundo de otros modos.

El duelo tiene un componente simbólico fuerte, como lo muestra el estudio de (Díaz, Molina, & Marín, 2015), referido a los duelos de las personas afectadas por el conflicto armado, en las cuales se identifican dos tipos de pérdidas: las físicas por la muerte de una persona y las simbólicas, relacionadas con pérdidas de identidad en el mundo comunitario y familiar. En el trabajo con los participantes en la investigación se observó que entre las formas como

manifestaron el duelo, expresaron que la más frecuente fue el aislamiento, además de la desconfianza y el miedo y la expresión de tristeza por medio del llanto.

(Meza, y otros, 2008) plantean que el proceso de duelo es vital para el manejo emocional en las pérdidas y que éste es un proceso normal, “la intensidad del duelo no depende de la naturaleza del objeto perdido, sino del valor que se le atribuye” (p. 28). Así lo cuenta Derrida en su libro: *Las muertes de Roland Barthes*, donde expresa que en el duelo las pérdidas son múltiples, por eso dice: las muertes, ante la muerte de su amigo:

Y yo, cuando me someto a prescribir un plural para esas muertes he debido doblegarme ante la ley del nombre. (...) Cuando digo Roland Barthes es a él a quien nombro, más allá de su nombre. (...) cuando digo su nombre es a él en mí a quien yo nombro, atravieso su nombre para ir hacia él en mí, en ti, en nosotros. Lo que pase en relación con él y se diga de él queda entre nosotros. El duelo ha comenzado en ese punto. ¿Pero cuándo? Porque, antes de ese *acontecimiento incalificable llamado muerte*, la interioridad (del otro en mí, en ti, en nosotros) había emprendido ya su obra. Hubiera bastado el nombre propio. Solo y por sí mismo también dice la muerte, todas las muertes en una. (...) El nombre por sí mismo lo hace posible: esta pluralidad de muertes. (...) sin nombre y sin frase, antes de esa muerte ante la cual nada tenemos que decir y es imperativo el silencio. (Derrida, 1999, p. 37).

O como lo que Derrida refiere, respecto a lo que para su amigo Barthes significó la muerte de su madre:

Se dice que el duelo, por su trabajo progresivo, borra lentamente el dolor; no lo podía, no lo puedo creer, porque, para mí, el tiempo elimina la emoción de la pérdida (no lloro), es todo. Respecto a lo demás, todo es inmóvil. Porque lo que yo he perdido no es una Figura (la Madre), sino un ser, y no un ser sino una cualidad (un alma): no indispensable, sino irremplazable. Podía vivir sin la Madre (todos lo hacemos, más o menos tarde); pero la vida que me quedaba sería seguramente y hasta el fin incalificable (sin cualidad)”. (Derrida, 1999, p.29).

Lo que quiere expresar aquí el semiólogo francés es lo insondable e incomprensible que resulta para los demás acercarse a la singularidad de su propia experiencia, de su sentir profundo sobre el ser de su madre y la pena que sufre por su muerte; es lo que ocurrió con los duelos de los niños-as y de los adultos, la experiencia ha sido tan fuerte, tan dolorosa, tan profunda, que por más que los demás hagamos el intento de acercarnos a su dolor, por escucharlos y comprenderlos, siempre nos quedaremos cortos; lo que sí apareció como una fortaleza, en los talleres, fue la narración colectiva de estos duelos que les ayudó a conocerse e

identificarse por dolores experimentados ante la masacre de un hijo, un hermano, uno de los padres, el esposo, y con ello lograron acercarse y construir una red de apoyo entre todos ellos que les fue ayudando a reconfigurarlos, a soñar otros futuros posibles.

En este sentido Freud y Lacan hablan de la subjetivación del duelo; dicen que la función subjetivante de los duelos debe articular las esferas de lo público, de lo privado y de lo íntimo; fundamental para la subjetivación de los duelos el anudamiento de esos tres registros. Lo público en los rituales que circunscriben y sancionan la muerte, lo privado que posibilita los discursos (hablar sobre las/los muertos/as) y lo íntimo en la posibilidad de subjetivar lo perdido del lazo con el muerto. Se habla de función subjetivante en el duelo, porque la misma atañe a la posibilidad de traducir lo que se pierde en formas discursivas subjetivas y colectivas de los duelos.

Tanto Freud como Lacan sostienen que hay duelos “normales” y duelos “patológicos. Son las conceptualizaciones de Lacan sobre el sujeto del inconsciente las que nos llevan a reflexionar sobre la subjetivación en los duelos como posibilidad de ir más allá de aquellas propuestas para pensar en la recomposición subjetiva luego de la irrupción traumática por la muerte de alguien querido.

Los procesos de des-subjetivación en los duelos que produce la vida contemporánea, han ido banalizando el duelo, lo que deja al sujeto escaso de recursos simbólico – imaginarios – con los que se podría envolver el trauma que produce la muerte de un ser a quien se ama.

Esta precariedad de recursos – que fue instalándose luego de las guerras mundiales y del triunfo de la Ciencia y el Capitalismo, modificó el mundo subjetivo y social: se producen cada vez más sujetos sin recursos simbólicos para recomponer sus vidas subjetivas, el lazo social y la transmisión simbólica hacia las generaciones venideras. Las muertes no son acompañadas desde los mitos y ritos que antes proponía el Otro y se deja a los deudos solos con sus muertos.

Hay quienes buscan poner a funcionar el Otro Social tal como lo hicieran las Madres de Plaza de Mayo en Argentina. Acto que produjo subjetividades y admitió algún duelo posible donde parecía no poder haber “trabajo” de duelo: sin tumbas, sin muertos, sin cuerpos, hubo una articulación – producida desde las Madres mismas – entre lo público, lo privado y lo íntimo que fue permitiendo alguna subjetivación. “Todo esto desde el más absoluto abandono y vacío del Otro Político, Jurídico y Social autores responsables, además, de la desaparición de sus hijos”. (Elmiger, 2010, p. 18).

El duelo en los niños se presenta con variaciones determinadas por factores como edad, estilos de pensamiento y experiencias relacionadas con pérdidas, las cuales determinan su nivel de adaptación al cambio. Por eso las manifestaciones de los niños-as ante las pérdidas presentaron reacciones específicas según la edad, el nivel de desarrollo y las experiencias relacionadas. No obstante, ninguno de los niños se refiere a la muerte violenta con la carga emocional y de resentimiento que lo hacen los adultos, ellos hablan ampliamente y con dolor de las pérdidas sufridas, pero ninguno(a) de ellos-as expresó odio. Hablan de la falta que les hacen sus padres, o sus hermanos, o sus abuelos o tíos y del impacto que les causó verlos morir, algunos(as) estar presentes, recogerlos, etc., pero se quedan en el hecho como tal de haber perdido la persona querida, no en la forma en que murió, ni en los autores de su muerte; en cambio el discurso de los adultos de sus familias sí está cargado, algunas veces de odio, de deseos de retaliación y de venganza.

Los niños perciben y reaccionan de formas diferentes ante la muerte, dependiendo de la edad, el nivel de desarrollo, la experiencia, el conocimiento y el entorno en el cual se desenvuelven, lo cual determinará la forma como elaboran la muerte de un ser querido, manifestándose a la vez en formas distintas. Además de las variables mencionadas, la personalidad, la sensibilidad, las habilidades de afrontamiento y el pensamiento abstracto constituyen fuentes de comprensión del tema de la muerte en los niños. Es claro que los niños-

as más grandes (los de 11 y 12 años) tienen una mejor comprensión de la muerte, así lo expresan Ingercarless y Cols (2005), quienes proponen el concepto de percepción específica, el cual hace referencia a la percepción de la muerte como un incidente concreto, centrándolo en la persona o animal que ha muerto, sin realizar abstracciones o generalizaciones. La muerte hace que los niños se sientan vulnerables, en especial cuando fue violenta e inesperada. Ante el fallecimiento de un hermano, compañero(a) de clases o amigo(a) expresaron sentimientos de enojo hacia la muerte, por “llevarse” a la persona; hacia Dios, por permitir que sucediese; hacia el fallecido, por irse; e incluso, hacia sí mismos por no haber sido capaces de impedirlo (Ingercarless, 2005). En la gran mayoría de los niños-as y de sus familias, se observó que la creencia religiosa les ha hecho menos difícil la experiencia de duelo, lo mismo expresaron frente a otros sufrimientos y dolores:

“Desde que se desapareció mi hermana, (...) en mi casa rezamos todas las noches por ella; por la gracia de Dios es que no nos hemos enloquecido, dice mi mamá, y yo también creo”. No16(12).

“Cuando a mi hermano lo mataron, fuimos a la misa y al cementerio, y cada mes en su fecha vamos a misa y rezamos por él; desde que él murió nos hemos acercado a Dios”. TNa13(10).

“Todas las noches miro su foto y les rezo, si no fuera por Dios y la Virgen, yo me hubiera muerto, ellos me hacen mucha falta”. ENa21(12). (niña que perdió a sus padres y hermanos por un petardo que pusieron en su casa)

Es una constante, la experiencia religiosa ayuda a grandes y chicos a sobrellevar con mayor esperanza la muerte de sus seres queridos, muchos expresan que, gracias a la fe en Dios, en la Virgen y/o en los santos, logran rehacerse después de un duelo e incluso perdonar al agresor. Esto explica, a mi modo de ver, por qué poblaciones que fueron totalmente devastadas por la guerra, han hecho un mejor afrontamiento del hecho violento: se han unido para una cooperativa que los ayude a todos, unas familias apadrinan a otra, han sido capaces de acoger al agresor entre los trabajadores de sus empresas, etc.; casos concretos se han observado en muchos lugares del país, lo que abre las posibilidades frente a la reconciliación.

Aunque cada niño-a ante una pérdida por muerte, responde de acuerdo a sus características individuales, la experiencia religiosa y cultural que vive entre los adultos que lo rodean, es determinante a la hora de asimilar los duelos. Según (Kroen, 2002) hay unas características propias de cada edad a la hora de afrontar un duelo. A saber: entre los tres y seis años, los niños-as manifiestan tristeza y baja motivación hacia la realización de actividades, sin embargo, mezclan entre sus rutinas llorar y jugar. Los niños-as entre los seis y los diez años saben que la muerte es un hecho real y doloroso, a medida que van creciendo y avanzando en desarrollo psicosocial y cognitivo, van generando conceptos más claros para el entendimiento de la muerte y su significado; sigue siendo el juego una manera de hacer resistencia a la pérdida. (Dunning, 2006).

Kroen (2002), plantea que los niños piensan, reflexionan y lloran de manera distinta la muerte, sin que por ello ésta deje de ejercer impacto fuerte a cualquier edad. Este autor clasifica la percepción de la muerte en diferentes etapas del desarrollo infantil, teniendo en cuenta aspectos como: la forma como fallece el ser querido, la manera como el niño-a se entera, el tipo de vínculo afectivo que existía, la dinámica familiar antes y después del evento, etc.

Los niños-as entre los 6 y 9 expresaron capacidad de conceptualizar la muerte, casi como lo hace un adulto, gracias a su capacidad de diferenciar la realidad de la fantasía y percibir la muerte como algo definitivo; no obstante, experimentan sentimientos de culpa. Ante la pérdida de un ser querido, algunos niños-as expresaron temores relacionados con perder a otros miembros de su familia, miedo a la muerte propia y a los cambios y sentimientos que experimenta ante este suceso. Sobre ello los niños-as averiguan los detalles del evento y logran comprender, con ayuda de los adultos, que la muerte hace parte de un proceso natural, permanente y real (Sierra & Rendón, 2007).

Entre algunos niños-as los comportamientos más comunes, observados ante la muerte violenta de sus seres queridos fueron: negación de la muerte y comportamientos agresivos a

causa de ésta; algunos peleaban a menudo con sus compañeros(as) o, por el contrario, otros, se tornaron más juguetones y activos que de costumbre. Expresaron que necesitaban llorar y lloraron mucho en algunos talleres, también durante las entrevistas; algunos(as) idealizaban y le atribuían al ser querido que ya ha muerto virtudes que les permitan el mantenimiento de una relación imaginaria con esa persona fallecida; los más grandes expresaron tristeza y por su nivel de desarrollo del lenguaje, mayor expresión de sentimientos de forma verbal, sin embargo, a algunos niños-as les costó hablar de sus sentimientos, éstos evidencian, por lo general, bajo rendimiento académico y/o aislamiento social; miedo a que otros seres queridos mueran y ellos se queden solos, o temor frente a la propia muerte, mostraron un temor constante a la muerte de los seres que son significativos para ellos-as, que se incrementó en los niños-as que presenciaron masacres o cuando el que murió fue un hermano más pequeño, por temor a que les suceda lo mismo dada la cercanía generacional; los niños-as que presenciaron muertes violentas dicen que sueñan con la muerte frecuentemente; durante los trabajos realizados éstos(as) manifestaron malestar físico general, inapetencia o, por el contrario, compulsión por la comida; presentaron fuertes dolores de cabeza, decaimiento, sueño, fatiga, incluso malestares estomacales; irritabilidad y mal humor, se mostraron, en algunos momentos susceptibles a los llamados de atención y respuestas agresivas a padres, profesores y/o cuidadores; al principio, se evidenció constante inconformidad y baja motivación hacia las actividades. La mayoría de niños-as presentaron mayor dificultad para superar la muerte de sus padres que las de otros familiares o personas cercanas, porque este duelo produjo cambios a nivel emocional, por lo que la reacción más común que expresaron estos niños-as fue la sensación de abandono. Esta percepción la explico por el hecho de que cuando murió uno de los padres, el otro casi nunca está en condiciones de dar a sus hijos(as) el apoyo que necesitan, por lo que generalmente, los niños-as buscaban ayuda en otros adultos, los profesores y /o sus cuidadores, y algunos-as han

retardado su duelo, a lo mejor hasta que el padre superviviente esté en condiciones de socorrerlos en su aflicción. (Jones, 1993)

Bruno Bettelheim, argumenta que la traumatización psicológica debida a desastres producidos por los hombres es única. Utiliza el término "situación extrema" para describir la desesperanza y los sufrimientos inescapables de las víctimas aterrorizadas por otros seres humanos; destaca la importancia del entorno educativo familiar en el equilibrio psicológico del niño-a, basado en su experiencia personal de internamiento en los campos de concentración: La "experiencia límite" que vivió, le condujo más adelante a interesarse por la conducta de los niños-as que desencadenan en autismo, debido a traumas por sufrimientos superiores a su capacidad; a través de su obra *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (The Uses of Enchantment, 1976), subraya el importante papel que desempeña el cuento en la liberación de las emociones del niño-a.

A pesar de que el duelo trae consigo desviaciones de la conducta normal en la vida, nunca se considera un estado patológico ni se remite al médico para su tratamiento; pasado cierto tiempo se superará y se considera dañino e inoportuno perturbarlo.

Algunos padres de familia y abuelas expresaron melancolía, manifestada en cada uno en lo anímico por una sensación profundamente dolida por las innumerables pérdidas, una desmotivación por el mundo exterior, con sentimientos de incapacidad de amar, deseos de no trabajar y de hecho varios no trabajan, una rebaja en el sentimiento de sí que se exterioriza en autorreproches y autodenigraciones y se extrema hasta una delirante expectativa de castigo; por lo general se han convertido en adultos maltratadores con los niños-as y algunos adultos, tienen expresiones de desencanto por todo. En estos casos, afortunadamente pocos, se observó que esos mismos rasgos tiene el duelo, sólo que no perduran y que en el duelo no hay perturbación del sentimiento de sí. Los adultos que manifestaron esas características están entregados por entero al duelo que nada deja para otros intereses y otros propósitos. Lo propio

de este dolor del duelo es que quienes los experimentan saben explicarlo muy bien y eso mismo les ayuda a asimilarlo.

Freud asegura que en el duelo no hay nada inconsciente en lo que atañe a la pérdida; en cambio en la melancolía sí, porque el sujeto sabe a quién perdió, pero no sabe lo que perdió en él. En el duelo se encuentra que inhibición y falta de interés se esclarecen totalmente por el trabajo del duelo. En la melancolía es característica la inhibición, que absorbe enteramente al enfermo. En el duelo el mundo se ha hecho pobre y vacío; en la melancolía, la persona se culpa, se castiga, se rechaza. Es característico de la melancolía el predominio de la angustia de empobrecimiento. (Freud, 1993)

A lo largo del trabajo con las familias a quienes la guerra les ha desaparecido a sus seres queridos o los han asesinado y desaparecido sus restos, el duelo es una herida que no sana, por lo tanto, no logra cicatrizar. En definitiva, son duelos que no logran ser elaborados, lo que se intentan son maneras de tramitarlo, a fin de hacer más llevadera la herida abierta. (Palacio & Bernal, 2017)

El proceso de duelo tiene componentes sociales; estos son los que les quedaron negados a las familias que participaron en la presente investigación, porque además de la muerte violenta de sus seres queridos, debieron huir; por eso no pudieron establecer la intersección entre las prácticas culturales, los rituales sociales y las expresiones emocionales propias en los procesos de duelo. Estos procesos se han realizado tardíamente y en algunos, no se han logrado hacer, por todo lo que implica el desplazamiento forzado. La muerte de la persona querida instala en ellos la certeza de la finitud y la imposibilidad de la cercanía y la proximidad de los cuerpos. Una ausencia que se expresa en el duelo, donde la memoria mantiene el nexo con el pasado. Es decir, se opera según la historia vinculante a partir del momento del fallecimiento, la reivindicación de lo que se quiere y se desea recordar, como una especie de momento fundante del presente para las personas vivientes. Una elección que tiene conexión con el sistema de

creencias que le dan contenido al dolor y al sufrimiento por la pérdida y proveen de significado una realidad cotidiana cruzada por la evocación de quien ha desaparecido. Citando a Cruz “se trata del desplazamiento desde la idea de la ausencia a la de la pérdida” (2007, p. 40).

Una consideración importante se refiere a la conexión de los *procesos de duelo con las dinámicas relacionales y vinculantes*, donde la red parental y familiar ocupa un lugar significativo en los rituales de duelo. La pertenencia familiar se traduce culturalmente en una movilización emocional y afectiva: nacimiento y muerte son dos polos del curso de vida que anudan las interacciones familiares y los enlaces intergeneracionales, que no siempre logran tener las familias en condición de desterradas y que hace tan compleja y retrasa la elaboración de sus duelos.

Según lo expresa Cruz (2007) “La maternidad, la paternidad y la filiación son tres asuntos con profundo anclaje cultural, emocional y afectivo en los procesos de duelo” (p. 33); el hogar, como lugar físico y simbólico de la con-vivencia cotidiana, conjuntamente con los objetos que guardan las pertenencias identitarias con la persona ausente, y la consulta en la funeraria, son dos escenarios por donde transita el dolor y el sufrimiento ante la pérdida. Sostiene el sentido de que “el duelo no suele constituir una vía de acceso al olvido, sino una relación de otro tipo con el pasado” *la fuerza de la memoria* (Cruz, 2007, p. 33). Elementos todos, ajenos a estas familias desplazadas, que no pueden hacer los rituales de duelo en su doble dimensión: social, como el proceso de compartir la identidad y el reconocimiento colectivo en torno a la pérdida; individual, en cuanto a las conversaciones de acompañamiento, las confesiones, el llanto y la fragilidad emocional, cuyo nudo de la conversación está básicamente en la escucha y el eco de la propia voz del doliente que se anudan en la esperanza y la expectativa de encontrar alivio y *mitigación del dolor*. (Cruz, 2007)

Con base en algunos planteamientos de Nussbaum (2008), la movilización emocional que acompaña el duelo tiene una estructura de valoración para quien la experimenta en

correspondencia con su proyecto de vida: la expresión emocional indica la relevancia y el significado de una otredad para la propia vida. La percepción del duelo, su forma de ser sentida y expresada por cada persona corresponde a *tres componentes*: la pertenencia al repertorio cultural del grupo social, religioso, comunitario y familiar, puesto que las expresiones emocionales son modos de afiliación a una comunidad social, una forma de reconocerse, de interactuar y comunicarse conjuntamente bajo un techo simbólico compartido, los equipajes culturales y emocionales que el individuo ha construido en su trayectoria particular y singular, que se expresan en su personalidad, formas y estilos de actuación y relación. Finalmente, la vivencia de la historia construida con la persona fallecida. El duelo por la muerte de una persona significativa transita por lugares y tiempos que trazan una especie de cartografía del dolor, al delinear una frontera entre el pasado y el presente y, además, desplaza la proyección del futuro por la ausencia de quien ya no se encuentra presente. Una ausencia que instala en el doliente la certeza de la finitud y la imposibilidad de la cercanía y la proximidad de los cuerpos. (Nussbaum, 2008)

Para muchas familias, especialmente las mamás, expresaron que perder a los otros por muerte violenta genera, dificultades para la elaboración del duelo; el duelo resulta particularmente difícil cuando se trata de los hijos, no solamente porque se alteran las lógicas naturales de la vida, sino porque es una muerte causada por un tercero que se impone con crueldad: *“la muerte del hijo... esa es la que no recupera... esa es la que no recupera... no ha recuperado y queda sin recuperar”* (Díaz & Marín, 2015, p. 74).

Entre los duelos más sentidos por el desplazamiento está la ruptura de los vínculos con los vivos. Los vecinos, los amigos del campo con quienes se tenían relaciones de solidaridad y confianza se pierden al abandonar los lugares de origen. Para algunos, los cambios en la dinámica familiar también son vividos como pérdidas; las nuevas lógicas de la vida en la ciudad, quién provee económicamente al hogar, cómo deben acomodarse para vivir en los

lugares de llegada, los nuevos vínculos que establecen los hijos, modifican los roles familiares y generan distanciamientos físicos y simbólicos. Para algunas familias, esto sucede temporalmente mientras se reajustan los vínculos; para otras, el desplazamiento causa rupturas definitivas y no logran reconstruirse juntos en los nuevos lugares; la pérdida del estilo de vida en el lugar de origen. Algunos adultos expresaron en las entrevistas que otra gran pérdida está en relación con la *vida de antes, que es significada por ellos como una vida buena*. Esta pérdida afecta aspectos relacionados con la seguridad vital, como la alimentación y la habitación, e impone un tipo de vida atravesado por la pobreza, la falta de solidaridad, los señalamientos y la ausencia de trabajo: *“lo más duro... no poder vivir como antes (...) por bien que uno esté ahora, nunca va alcanzar las condiciones que vivía, ni por muchas cosas que le den a uno (...) eso no se recupera”* **EMm4**. Las pérdidas más significativas asociadas al lugar de origen tienen que ver tanto con cosas tangibles como con los aspectos simbólicos que ese lugar representa. Las pérdidas materiales se remiten generalmente a la casa, la tierra, los cultivos y los animales; éstas representan, además del valor económico, las pérdidas intangibles de lo que era propio y de la autonomía. Otras pérdidas simbólicas se refieren al estilo de vida, los vínculos, la libertad que sentían en el campo:

Lo que perdí fue la libertad, esa sí la perdí, es como el que meten a la cárcel, encerrado, le falta todo, (...) usted en la ciudad tiene que tener la puerta cerrada a toda hora y vivir encerrado; esto es una cárcel. **EPa1**.

Otras pérdidas simbólicas tienen que ver con la representación que las personas tienen de ellas mismas en relación con lo que eran y sabían. Sienten que el desplazamiento les arrebató parte de su ser: *“Quisieron desaparecernos como personas”* **TPa2**. La discontinuidad en la representación de sí mismos se origina en las pérdidas de sus lugares físicos y simbólicos. Perdieron sus tierras, pero también los roles que en ellas desempeñaban y las formas en que se percibían ellos mismos.

Lo difícil de perder la autonomía para resolver los problemas de la vida y de tener que depender de apoyos externos para seguir viviendo. Esto hace que perciban menoscabada su dignidad y el sentimiento de estima de sí: “*no vale uno nada, uno es nada, a nadie le importa, nadie lo conoce*” **TMm2**.

Las pérdidas referidas a la representación de sí mismos también afectan las relaciones con el saber hacer. Así, los saberes que tenían para la vida en el campo parecen no servir en la ciudad, lo que se vuelve un obstáculo para conseguir una fuente de ingreso y les produce una sensación de inutilidad.

El cuerpo se vuelve el lugar en el que se materializa la experiencia del desarraigo en dos vías. La primera se refiere a lo que los participantes adultos significan como situaciones de enfermedades; por un lado, padecimientos enigmáticos cuya comprensión ha excedido los recursos de la medicina tradicional; por el otro, eventos accidentales que dejaron lesiones en el cuerpo con repercusiones posteriores al tener que desplazarse.

En ocasiones el origen de sus enfermedades se ubica en las situaciones de violencia vividas; su interpretación acerca de cómo el cuerpo se deteriora, duele y limita el trabajo, tiene una relación directa con eventos en los que la violencia dejó marcas directas o con experiencias en las que el cuerpo responde indirectamente a las situaciones límites, con dolores y padecimientos sin explicaciones.

Una segunda vía se refiere a *manifestaciones corporales* que no son enfermedades. Los adultos y algunos(as) niños-as hablan *cansancio, opresión, frío, temblor, miedo, nervios y tensión como síntomas que causan sufrimiento*. Nombran con frecuencia el estrés y la depresión para explicar las manifestaciones corporales asociadas a las experiencias de violencia vividas y para las cuales no han logrado encontrar un origen tangible; intentan nombrar con estas categorías aquello que no logran comprender pero que de todas formas emerge en su cuerpo y en su palabra: “(...) *yo comencé a sufrir un dolor terrible en la espalda, iba donde*

los médicos y me decían: es un estrés que tiene en grado superlativo". **EMm2.** "En todos los barrios de esta comuna huele a muerte, entonces me aflijo mucho" **TMm3.**

Hay duelos que significan como *lo imposible de sanar*, aquello que permanece inamovible en su memoria y en sus afectos marcado por huellas de la violencia. Se refiere, con frecuencia, a las *experiencias del horror*, el asesinato o desaparición de personas significativas, la confrontación con los cadáveres de quienes murieron de forma cruel, el haber sido víctima directa o testigo de abusos o masacres, las amenazas que se ciernen sobre la vida propia y la de los amados.

La pérdida violenta causa una gran impotencia que se contrapone con la percepción de que el agresor es omnipotente. Son experiencias en las que el horror obstaculiza las estrategias que ayudan a los humanos a sortear la muerte; por ejemplo, la muerte de los hijos cuestiona a los padres sobre el orden lógico de la pérdida; *el abandono o el ocultamiento de los cuerpos* impide el ritual funerario que es un recurso simbólico importante para el duelo; *las masacres* confrontan al sobreviviente con el destrozo de los cuerpos, con la masificación del horror, con la vulnerabilidad del que ha sobrevivido y no entiende su razón; la desaparición del ser querido dificulta la confrontación con la realidad de la muerte: "Si los hubieran matado y que uno hubiera tenido la oportunidad de llevarlos a un sepulcro, pero no, eso no pasó" **EMm4.**

Algunos elaboran sus duelos, muchos relatan haber vivido un proceso lento, difícil, que les ha permitido empezar a sentirse distintos, menos adoloridos, callados e inmóviles. En esta perspectiva, han empezado a asumir una nueva vida —un asumir forzado como todos los que las pérdidas de lo amado imponen—, en la que han reconocido lo imposible de recuperar lo perdido, de volver al campo y al estilo de vida que tenían allí, y han decidido construir una vida en la ciudad. Para algunos esto es significado como *un volver a empezar* que les permite salir adelante en su nuevo lugar.

Para muchos adultos la memoria se opone a la voluntad política de olvidar, de borrar, de perdonar a los (torturadores y otros) criminales de lesa humanidad sin confrontarlos con la justicia. (La victoria de la impunidad le parece una derrota infligida a los que murieron por la verdad y la justicia.) Sienten la impunidad como un triunfo del terrorismo de Estado sobre sus víctimas, como una nueva desaparición de los desaparecidos.

5.2.3.3. Dolor con daño.

En el trabajo con las personas que han experimentado victimizaciones, he corroborado que la guerra produce un dolor que ofende y daña, porque a causa de las innumerables pérdidas que ocasiona, deja heridas, cicatrices, traumas, duelos, que cruzan el cuerpo propio y el cuerpo social.

El dolor es una experiencia unida a nuestra condición de seres vivientes; no obstante, los dolores tienen diferentes intensidades y también intencionalidades por parte de quien los produce, hay un dolor limpio y un dolor sucio, o mejor, que ofende y daña. No resulta fácil separar los dolores del cuerpo y los del territorio, ya que existe una relación intrínseca entre cuerpo y territorio, bien porque el cuerpo es situado en el tiempo y en el espacio, bien porque en éstos se construyen redes de relación que hacen significativa la experiencia del habitar a través del cuerpo.

Son los horrores de la guerra los que hacen necesaria y urgente la reconciliación como una actuación con los otros en respuesta a esas experiencias de dolor, vividas por los-as niños-as y sus familias, las que ameritan un proceso de reconciliación como la capacidad para perdonar lo imperdonable, superando el odio y el resentimiento. Como una realidad ineludible a la condición humana, el dolor presenta múltiples manifestaciones corpóreas, que abarcan todo el ser.

Según el Diccionario de la Real Academia Española, la definición de dolor reúne varios aspectos:

1. Percepción sensorial localizada y subjetiva que puede ser más o menos intensa, molesta o desagradable y que se siente en una parte del cuerpo; es el resultado de una excitación o estimulación de terminaciones nerviosas sensitivas especializadas.
2. Sentimiento intenso de pena, tristeza o lástima que se experimenta por motivos emocionales o anímicos.

De acuerdo con el Comité de Taxonomía de la Asociación Internacional para el Estudio del Dolor (IASP, 1979; 1994) el dolor es una experiencia sensorial y emocional desagradable, generalmente asociada a un daño tisular real o potencial, o descrita en términos de tal daño, cuya presencia se manifiesta por alguna forma de conducta observable, visible o audible. El dolor es siempre una experiencia subjetiva compleja, no una simple modalidad sensorial. Cada persona aprende el significado y aplicación del dolor mediante experiencias previas, obtenidas durante su historia.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), llega a la conclusión de que el dolor crónico constituye una enfermedad “per se” y establece las bases filosóficas y legales para el reconocimiento universal del Tratamiento del Dolor como un Derecho Humano Fundamental (Ibarra, 2006, p. 69).

Según una investigación reciente, la definición de dolor aparece enriquecida con otros aspectos, a saber:

El dolor es entendido como un hecho acontecimental y biográfico, una experiencia corpórea de malestar, padecimiento y amenaza vital que transita por caminos fisiológicos, sicogénicos y antropológicos existenciales, que no admite fragmentaciones dicotómicas, sino más bien mezclas y mutaciones, que más allá de significaciones objetibles y medibles, remite a vivencias subjetivas y a las producciones y reproducciones de la coyuntura de producción social. (Villegas & Luna, 2018).

Dos campos semánticos del dolor: el físico (disfunción corpórea localizada) y el moral (lesión en las emociones y en los sentimientos que no posee localización concreta). Estudios neuronales afirman que el dolor físico como el moral son procesados por la misma zona cerebral, aunque su naturaleza sea diferente. Lo importante aquí, es que toda experiencia dolorosa, independiente de su campo semántico, tiene que ver con el cuerpo, al existir una total imbricación entre lo emocional y lo físico: “el dolor, tal y como habita con nosotros a través de largos días y noches de sufrimiento humano consciente, implica siempre la interacción mutua cuerpo y mente” (Morris, 1994, p. 30). “El dolor como condición de la humanidad encarnada implica que el cuerpo del yo no es solo huesos, órganos y funciones dispuestas por la anatomía y la fisiología, sino una estructura de significados y sentidos”. (Villegas & Luna, 2018, p. 185).

La experiencia dolorosa, es experiencia de la propia historicidad; el ser humano es histórico del mismo modo en que es un ser viviente (Gadamer, 1998). El sentido ontológico del dolor refiere así a la mundanidad: al cuerpo, al espacio, al tiempo y a las relaciones humanas vividas. Corporeidad, espacialidad, temporalidad y comunalidad (Van Manen, 1998), son entonces, sus constituyentes. El dolor se presenta en la corporeidad como finitud y contingencia, como transgresión ontológica y moral, y como resultado del arrojamiento a la vida. (Villegas & Luna, 2018, p. 305).

Este dolor con daño es el que experimentan los niños-as y sus familias a causa de las victimizaciones a las cuales los ha expuesto el conflicto armado y la violencia urbana, ante las innumerables pérdidas que han causado heridas profundas en el cuerpo propio y en el cuerpo social.

Daño entendido como como la ofensa que hace mella, que deja heridas y dolores profundos, a veces irreversibles; daña porque hay agresión y alevosía, además otro a quien responsabilizar; se trata de un hecho violento con la intención de forzar a la persona a actuar en una línea no deseada. (Giraldo, 2018).

En los textos de los niños-as, que han experimentado las consecuencias del conflicto armado y la violencia urbana, descubrí que no todos los dolores son iguales; hay unos más intensos que otros, y que por eso unos causan ofensa y daño y otros no, o por lo menos logran elaborarse de

una manera más sencilla, que aquellos dolores ocasionados por la guerra. En el dolor sin daño, la intensidad de la ofensa es baja o no existe, debido a que nadie es culpable de ésta.

Según los relatos de los niños-as sobre las diversas manifestaciones del dolor, podemos tematizarlo como ellos lo expresaron:

- Dolores en el cuerpo, es el dolor físico que experimentan por un dolor en alguna parte del cuerpo o por un accidente. Así los relatan:

“Mucho dolor sentí cuando me fracturé el brazo derecho, porque además de no poder jugar fútbol, no podía escribir y tuve que aguantar varios chuzones por las inyecciones que me pusieron”. TNo6(9).

“Sentí mucho dolor por un cólico muy fuerte, la profesora tuvo que llamar a mi mamá y ella me llevó al hospital, allá me dejaron varios días hospitalizada, con dolores muy fuertes y con el miedo de dormir sola”. TNa20(10).

En estos casos que relatan los niños se percibe que hay dolor, pero no daño ni ofensa, son “dolores limpios” como bien lo definió unos de los niños; en una fractura por una caída el dolor es más llevadero, lo mismo en un cólico o cualquier otro dolor que se hacen en sus juegos y aventuras, como lo explicitan los(as) niños-as, pues, aunque duele el cuerpo no duele el alma, uno se cura más fácil. La pregunta que guió este análisis fue: ¿Cuál es el dolor?

- Dolor por maltrato, en muchas de estas familias las violencias son cotidianas, tanto, que los niños-as legitiman de alguna manera el dolor que les causan sus padres, los demás adultos y a veces los hermanos(as) y demás familiares con algún castigo, les parece que es una forma de amarlos; de ahí que esa cultura violenta se va naturalizando y repite los mismos esquemas de generación en generación:

(...) cuando acabamos de hablar, ella nos levanta, si no nos van a azotar con un rejo, nos paramos; si nos va a pegar nos quitamos la ropa para que nos azoten y ya. Inv. ¿Azotar y sin ropa? Sí, porque ella es la mamá y tiene derecho porque ella nos corrige. ENa4(9). (Narrativa de una niña afro).

Mi papá me regaña, me castiga, no me deja salir, él me pega muy agresivo, porque él es muy bravo, algunas veces de la rabia me pega muy duro con el rejo de agua. (...). Cuando mi mamá me decía que le fuera a decir las cosas, yo casi no iba porque le tengo miedo, (...). He tenido que perdonarlo varias veces, aunque él me ha pegado muy duro yo lo quiero mucho, porque él es mi papá; entonces yo lo perdono;

yo le quebré una foto de mi abuelo y él me pegó muy duro casi me mata, pero ya lo perdoné porque él es mi papá y tiene derecho a corregirme. ENa8(9).

En estos relatos emergen los dolores experimentados por los(as) niños-as a causa del de maltrato por parte de sus padres y/o cuidadores. Los niños-as aceptan esas conductas, dada la naturalización de la violencia que ha invadido también las relaciones familiares; ellos ven normal lo que es común, pero realmente no es normal. Ahí hay un reto: ir creando conciencia en los más pequeños(as) para que ellos-as no se conviertan en perpetradores de ese maltrato tan legitimado de los padres, adultos y cuidadores hacia los demás, especialmente los menores, a quienes encuentran indefensos. En esta narrativa emerge el sometimiento del menor, en esa relación con el mayor que ejerce la autoridad, de manera tal que compromete hasta el propio cuerpo, desnudarse ante otro(a) es el sometimiento pleno al poder del otro (costumbre que aún queda entre los afrodescendientes, esclavos por tanto tiempo) y que expone a los(as) niños-as a una violencia constante.

- Dolor por la degradación de los seres queridos, es el dolor que les causa a los(as) niños-as ver degradarse a algunos miembros de su familia y no poder hacer nada para detener ese mal o por lo menos actuar como quisieran para salvarlos de ese flagelo, es la expresión de compasión, se sienten impotentes, no obstante, muestran su afecto hacia ellos y quieren ayudarlos, como lo relató una niña ante el dolor porque su tío se volvió vicioso y otra, cuando su hermano cayó en las drogas. También expresan que, quien no conoce el dolor de un miembro de su familia es más feliz, porque no sufre por ello:

La persona más feliz en mi familia es mi hermano, el de 7 años, porque él no se ha enterado de nada, de lo que mi cuñado maltrata a nuestra hermana, sino tampoco sería feliz, porque a él no le gustaría que alguien que casi no conocemos trate tan mal a una persona de nuestra familia. Yo me enteré esta semana, porque un día en la noche mi papá me mandó a hacer un mandado allá, encontré la bebé llorando y a mi cuñado pegándole a mi hermanita, ahí mismo me dolió mi corazón. Por eso es que mi cuñado no merece ser parte de mi familia, él es un extraño para nosotros. ENa4(9).

Un aspecto que se deduce de esta narrativa es el de la no relación con un “*extraño*” y asocian al extraño con el que no cuida, no expresa afecto, no lo sienten miembro de la familia, ya que maltrata a un miembro de la familia a quien todos quieren; cuando el que realiza el acto violento es un extraño, les duele más, tanto que no merece ser parte de la familia. La niña siente compasión por su hermana, a tal grado que expresa dolor emocional: *me dolió el corazón*. Es que con las personas que amamos tenemos una relación cercana, afectuosa y de familiaridad, lo que no ocurre en este caso, y lo que va a ir determinando la ofensa con daño ejecutada por extraños, con quienes no media el lenguaje y ni el afecto. Por eso dice Arendt, cuando habla del perdón, que es mucho más fácil perdonar a los que amamos, porque el amor es razón suficiente para reconciliarnos, dado el vínculo que nos une.

- Dolor por un castigo, en éstos no siempre está presente la violencia física, sino la psicológica, generalmente ejercida por las palabras y gestos inadecuados por parte del adulto que impone autoridad, y decide sobre el niño-a sin acordar con él-ella y muchas veces, violando sus derechos: si actúas bien, tienes unos derechos, que operan al contrario cuando la acción del menor es inadecuada:

“Siento dolor cuando tengo un partido de fútbol y mi mamá no me deja ir porque estoy grosero y me castiga” TNo16(12).

“Me duele cuando quiero ir a patinar y me dejan encerrada por pelear con mi hermano” TNa9(12).

A pesar de que la mayoría de los niños-as aceptan los castigos de sus padres como la manera que tienen de educarlos porque los aman, unos castigos les duelen más que otros; en los anteriores relatos no hubo maltrato físico, pero los privaron de un evento que no se repetirá, castigos que, a veces, duelen más que el castigo físico. No sólo los privan del juego como tal, una actividad que hace parte del mundo infantil, sino de la interacción con sus amigos, del contacto con sus iguales, de esa rica experiencia de socialización, disfrute, libertad y gozo que

hay en el juego con los pares. Es un dolor emocional que se impone sobre el dolor físico y por tanto con el riesgo de causar mayor ofensa.

- Dolor por las peleas con los amigos(as). Si bien, los dolores ofenden con diferente intensidad, la ruptura en las relaciones con sus pares, le causa mucho dolor, esto expresaron cuándo éstos se burlan, los traicionan, los desprecian, los insultan; o cuando son ellos-as quienes han causado algún malestar a su amigo:

*El día que me di cuenta que me habían inventado unos chismes en el salón, yo me enojé con mis amigas del equipo de baloncesto y me sentí muy triste, porque no fueron capaces de defenderme; en la calle nos tiramos del pelo, nos estrujamos, nos dejamos de hablar por varios días, fue bien feo, porque ellas estaban aliadas contra mí, porque no les presté una tarea y porque por ésta me llevaron a representar al colegio en unas actividades del parque Explora, ellas estaban ardidias.(...) me hacían falta y extrañaba no jugar los partidos con ellas. **ENa9(12)**.*

*“Me siento aburrido y me duele por lo mal que traté a mi amigo en el recreo, él que me acogió desde que llegué nuevo, me explica, me presta su ayuda y amistad, juega conmigo, fui muy tonto, no debí rechazarlo en el partido”. **ENo11(11)**.*

*“Me duele mucho que todos los de mi clase de alemán, en el colegio, me humillan porque yo no sé tanto como ellos”. **TNa23(9)**.*

*“Me duele harto cuando mis amigas me tratan mal, me pegan, me molestan, me humillan; (...)”. **TNa19(11)**.*

*He sentido muchos dolores porque me humillan mis amigas, es que como yo no soy de por aquí hablo y ella se ríen, me da mucha rabia, a veces se me roban los juguetes y que nadie fue, me siento mal. **TNa13(10)**.*

A menudo se observa que los niños-as son crueles con sus pares, a lo mejor porque viven en ambientes cargados de mucha violencia, por lo tanto, replican lo que viven; pero cuando se les enseñan otras maneras menos violentas de tramitar la dificultad, son los más dispuestos a aprenderlas, por eso colaborar en este proceso es un reto para todos los adultos que trabajamos con niños-as.

Se observó a lo largo de la labor de campo que, en algunos casos, son más duras las niñas que los niños a la hora de ofender con hechos o palabras; sin embargo, cuando deben hablar y empoderarse, algunas, se manifiestan menos activas que los niños, a lo mejor están

reproduciendo el modelo pasivo de sus madres, abuelas, tías, que han vivido sometidas al maltrato y a la estigmatización y lo han naturalizado.

- Dolor es aprender de las situaciones difíciles. A su corta edad algunos niños-as han tenido tanto contacto con situaciones dolorosas, que no siempre los han debilitado, al contrario, han salido fortalecidos y dispuestos a intentarlo de nuevo:

“Para mí el dolor es aprender de lo triste que nos pasa, dolor es caerte aporrearte, pararte y seguir intentando, jamás rendirte”. TNo15(10).

“Mi abuela nos enseñó que torpe es el que no aprende del dolor, porque con lo que nos hace sufrir o aprendemos y salimos adelante o nos amargamos y yo no quiero ser amargada”. ENa9(12).

Se descubre en esta fortaleza frente al dolor, el papel tan importante que juegan los adultos en ayudar a la reconfiguración de las experiencias dolorosas, algunos niños-as lo expresaron abiertamente del adulto de la familia que se los enseñó y lo tienen como un lema en su vida, es la riqueza de trabajar con los menores: lo que aprenden se fija para siempre, pero también el reto de no fijarles experiencias degradantes.

- Dolor por el dolor, los niños-as y adultos expresan que, en algunas ocasiones el dolor causa dolor:

“Me dolió mucho cuando me atropelló una moto y me tuvieron que llevar al hospital y tuvieron que dejarme allá. Lloré y grité hasta que me puse afónico”. TNo25(9).

“A mí me ha dolido la cabeza, el estómago y el oído y es muy horrible, porque mi mamá está trabajando, me lo tengo que aguantar porque no hay quien me unte nada”. TNa18(9).

“Me dolió mucho cuando me quebré la mano, (...) me pusieron un yeso y me trasladaron para Medellín, me dejaron hospitalizada. Lloré y lloré y lloré mucho; todos los días lloraba”. TNa5(10).

“Me duele mucho cuando yo me enfermo y tengo dolores”. TNo7(11).

En la expresión *“Me lo tengo que aguantar”* parece que no hay alivio, entonces está el dolor de cabeza, estómago u oído, pero también el de la sensación de soledad: no tener cuidado, es

el dolor sin alivio. En el decir: *“Me duele cuando yo me enfermo y tengo dolores”*, es como si el dolor físico causara al mismo tiempo dolor emocional. Cuando el niño dice: *“Me dolió mucho cuando me atropelló una moto (...) y tuvieron que dejarme allá”*, es la sensación de abandono la que duele, además del dolor físico; es distinto a que no haya nadie en la casa, porque allá es tenérselo que aguantar, pero en el hospital no se tiene que aguantar el dolor, pero el dolor del abandono se impone ante el dolor físico; es el dolor de la soledad que proviene de no tener cuidado. Es el dolor que causa dolor.

- Dolor por la conciencia intranquila. Por lo general los niños-as se muestran muy sensibles al bien y sufren cuando sienten que no han actuado de acuerdo a éste; es la época en que se consolida la conciencia moral en ellos-as. Por eso les duele mucho cuando hacen lo que ellos-as sienten que no han actuado correctamente:

“Me duelen mucho las palabras vulgares que digo y cuando soy grosero”.
TNa20(10). *“Me duele harto cuando le contesto mal a mi mamá, (...)”*. **ENo10(12)**.
“Me duele todo por dentro cuando digo mentiras a mi mamá o a mi profe”.
ENa14(11).

Posiblemente estos malestares de conciencia están relacionados con el dolor por el engaño a las personas queridas, por sentir que le han fallado, es la delicadeza de conciencia propia del niño-a. Seguro por eso es tan asequible a los nuevos aprendizajes, por esa plasticidad que lo caracteriza. Se plantea el reto de ayudar a consolidar adecuadamente su conciencia moral.

- Dolor por la muerte de sus mascotas. Por la muerte de sus mascotas, los niños expresan un dolor muy profundo, debido al afecto que han depositado en ellas y al apego que han establecido. En sus narrativas se descubre que cada vez más las familias tienen animales de compañía, con quienes establecen fuertes lazos afectivos, son muchos los niños-as que pasan bastante tiempo con sus mascotas. Según expertos del Observatorio Fundación Affinity¹⁴, dan cuenta de cómo niños y adultos, le cuentan a su perro cosas

¹⁴ Desde el año 2013 el Observatorio Fundación Affinity se dedica a formar y difundir información sobre el vínculo entre personas, perros y gatos aportando el rigor científico a esta relación tan sorprendente y única.

que no comparten con nadie más; ya que la mascota les da compañía constante y por eso tienen con éstas, cada vez más muestras de afecto, las abrazan, las acarician, las besan. El vínculo entre el niño-a y el animal es tan fuerte que la mayoría expresan que su perro o su gato es un motivo para superarse cada día, narran que juegan con ellas todos los días, salen a pasear con ellas y ven la tele en su compañía. Las mamás y abuelas relatan que desde que los niños-as tienen la mascota, se enferman menos, que prefieren jugar con su gato o su perro antes que los videojuegos.

En sus narrativas expresan que, los lazos afectivos con sus mascotas les ayudan a superar la sensación de miedo o tristeza, que les han dejado los episodios violentos experimentados, ya que recurren habitualmente a su mascota para abrazarla y encontrar alivio, de ahí que su muerte les causa profundo dolor:

“Mi mayor dolor fue cuando mi perrita se me murió de un tumor. Lloré como una semana, ahora juego con los de los vecinos, no me quiero apegar otra vez”. **TNo2(10).**

Me dolió fuerte cuando se murió mi gata, unos perros la atacaron y la mataron, (...) y yo me quería morir con ella; La enterramos en el patio, junto a mi pieza, para que me cuide desde el cielo de las mascotas. Lloré bastante, ni siquiera fui al colegio en toda la semana. **TNa3(11).**

“Mi perrita estaba muy mal y se murió de un tumor, casi me muero del dolor (...). Lloré mucho, falté a las clases de violín como 10 días”. **TNo10(12)**

“A mí me dolió el alma cuando a mi perrito le dio un infarto”. **TNo11(11)**

“Lloré y lloré, cuando mi perro murió, todavía lloro cuando veo algún perro parecido. Lloré muchísimo, estuve en su entierro, falté al colegio y al entrenamiento de fútbol como una semana, es que yo estaba muy triste”. **TNo15(10).**

En los talleres y entrevistas los niños-as contaron que extrañan mucho a sus mascotas cuando han tenido que dejarlas a causa del desplazamiento forzado y/o cuando éstas mueren. De ahí que el duelo que experimentan por su pérdida es como el que sienten por la muerte de un ser querido, ya que consideran su animalito un miembro de la familia. No obstante, cuando la mascota muere de muerte natural, el dolor no les causa daño porque comprenden que morir

es parte del ciclo vital; en cambio separarse de sus animales por el desplazamiento forzado o cuando una mano criminal se las mata, ese dolor les deja heridas profundas:

*Tengo mucha rabia con eso manes del ocho de marzo, porque en la balacera de ellos con el combo de La Sierra, le dispararon a mi perro, dizque para ensayar el arma; he llorado hartísimo; apenas lo pudimos enterrar cuando ellos se fueron, me dio un frío todo raro y me temblaba el cuerpo cuando lo vi tirado sin vida. **ENo17(9)**.*

*“Tener que dejar mi gata para huir antes que nos mataran fue lo más triste para mí, siempre pienso en ella y si la cuidarán tanto como yo, en esa casa donde la dejamos”. **ENa13(10)**.*

- Dolor por la muerte de los seres queridos, al niño(a) le duele mucho la separación, como ocurre en los casos de muerte; parece que, aunque los niños más pequeños no tienen mucha conciencia de la muerte, sí experimentan el dolor de la separación del ser amado al que estaban apegados y que proveía todo su cuidado, es la desaparición permanente, no como cuando los adultos van a trabajar y regresan, ya no lo verá más, esta separación causa una ruptura dolorosa, que no siempre los niños más pequeños saben expresar con sus palabras, pero sí con sus gestos y las somatizan porque para los niños-as sus seres queridos lo son todo:

*Dolor es cuando un ser querido se muere que a uno le duele por allá adentro. **TNa3(11)**.*

*Dolor es cuando a uno se le muere un ser querido, que ya no lo ve más. **TNo10(12)**.*

*Dolor es una herida muy fuerte, como cuando se muere alguien, es como si fuera que uno se le arrancara un pedazo por dentro. **TNa21(12)**.*

*Mi dolor fue cuando se murió mi mamita de parte de papá, ella vivía con nosotros, me duele. **TNo2(10)**.*

*A mí me ha dolido el alma cuando se murió mi hermano, yo estaba en un paseo, y cuando llegué del paseo mi mamá me dijo: se murió su hermanito, lloré y lloré y todavía lloro, (...). **TNo10(12)**.*

*Me ha dolido mucho la pérdida de mi abuela porque ella era como mi mamá me ha costado superarlo, ya hace 6 años, todavía me duele. **TNa21(12)**.*

*Me dolió mucho cuando mi tío Víctor se murió en la mina con un gas que lo cogió. **TNo2(10)**.*

Fueron muchos los relatos de los niños-as donde expresaron el dolor tan profundo que experimentan por la muerte de las personas más cercanas: *a uno le duele por allá adentro; es una herida muy fuerte, como que uno se le arrancara un pedazo por dentro; ella vivía con nosotros, me duele; me ha dolido el alma; lloré y lloré y todavía lloro; hace 6 años, todavía me duele; me dolió mucho, etc.*; estas y otras expresiones de los niños-as dan cuenta de lo grande y profundo que es el dolor que experimentan ante la muerte de las personas más próximas, sin embargo, las superan con mayor serenidad cuando la muerte es natural y no a causa de un acto violento.

- Dolor por las muertes violentas, perpetradas por extraños. Es aquí donde ocurre el dolor con daño, aquel en el cual la ofensa es grande, intensa y profunda, degrada la dignidad humana, ocasiona un daño irreversible, hay un *culpable*, generalmente un *extraño* que fracturó sus vidas en un antes y un después, y la cambió dolorosamente; esta ofensa con daño es la que los niños-as y sus familias han experimentado a causa de la guerra. Algunas expresiones de los niños-as, teniendo en cuenta que ya se han citado muchos relatos de éstos a lo largo de los distintos apartados:

“Me duele que alguien de mi familia se muera como cuando mataron a mi tío con balas, por el Barrio Caicedo”. TNo12(9).

Yo he sentido duro el dolor de la muerte, se me han muerto varios familiares, que me los han matado los combos con sus balaceras”. TNo15(10).

Mi escuela de la vereda, hace como 2 años que la quemó la guerrilla, murieron muchos de mis familiares y amigos que tanto extraño; después dábamos clase afuera con una profesora que era muy buena y la tuvieron que cambiar, porque la amenazaron de muerte, todos lloramos mucho cuando la profe se tuvo que escapar; ella nos daba clase en la Parroquia, otras veces en la casa de una señora que tenía una sala grande, en una manga, o donde fuera, pero la profesora nunca faltaba. Desde que ella se vino, nos quedamos sin estudiar más ese año. ENa5(10).

Dolor y daño son dos experiencias no idénticas entre sí, aunque se relacionan. El dolor que daña, siempre lleva consigo agresión y ofensa; lo que no ocurre con el dolor por la muerte natural que pertenece al ciclo normal de los seres vivos.

Todas estas tematizaciones del dolor están mostrando lo denso, misterioso, profundo e incomprensible que es el dolor, una realidad de la cual nadie se puede sustraer, lo que sí podemos hacer es tomar la decisión de qué hacer con lo que nos pasa, es decir: ¿Qué pasa con lo que me pasa? O ¿Después de esto qué se reconfiguró? ¿Qué aprendí o estoy aprendiendo?, etc. etc. Porque de nada sirve quedarse en el acontecimiento como tal, ni en los porqués, más importantes son los “para qué” de cada dolor, porque el dolor es obligatorio, pero el sufrimiento es opcional, cada uno decide qué hacer con lo que le acontece, y ojalá hiciera de cada dolor una oportunidad.

En el siguiente apartado: *“Hacia puerto seguro, reconfiguraciones del daño. Sentidos y prácticas de reconciliación. Cuerpos Políticos”*, presentaré los hallazgos, soportados en los textos más significativos sobre distintas experiencias de dolor y reconciliación; no se incluyen todos los relatos por cuestión de extensión. Además, considero que parte de mi tarea como investigadora es seleccionar lo que mejor da cuenta de las experiencias de dolor y los sentidos y prácticas sociales de reconciliación, sin querer decir por ello, que son los únicos relatos, seguro muchos se quedarán sin mencionar y serán utilizados en posteriores producciones, por la riqueza que ofrecen.

6. HACIA PUERTO SEGURO



6. HACIA PUERTO SEGURO. RECONFIGURACIÓN DEL DAÑO. SENTIDOS Y PRÁCTICAS SOCIALES DE RECONCILIACIÓN.

CUERPOS POLÍTICOS

En las travesías de los apartados anteriores traté ampliamente el dolor que ocasiona la guerra a los niños-as y sus familias, y todo lo que éste produce: ofensas, daños, heridas, cicatrices, muertes, duelos, memorias, etc., buscando dar respuesta a la pregunta *¿De qué se reconcilian los niños y las niñas? ¿Cómo tramitan el dolor? ¿Cuáles son sus sentidos y prácticas sociales de reconciliación? ¿Reconciliarse frente a qué, perdonar qué?* Por eso el interés por indagar dónde está el dolor que daña; a fin de conocer los motivos que tienen para perdonar y reconciliarse y las maneras cómo lo hacen. Emergió abundantemente en sus relatos el dolor que en ellos-as y sus familias, han dejado las victimizaciones experimentadas a causa del conflicto armado y la violencia urbana. Quiero llegar a puerto seguro, levantándome sobre el hecho violento como tal y comprender cómo llegan a reconfigurar esos dolores, es decir a comprender lo que hicieron o están haciendo con eso que les pasó.

Para efectos de esta tesis, comienzo por las definiciones de reconciliación y perdón surgidas entre los niños-as participantes en la investigación:

(...) para mí reconciliarse es ser capaces de ver esos desconocidos que nos hicieron daño y no matarlos, o al menos no tenerles tanta rabia, ayudarles. Además, yo creo que para reconciliarse eso es dando y dando; (...) o sea, que uno si les perdona, pero que digan la verdad y que no lo vuelvan a hacer con nadie más, que se arrepientan; es algo donde se pone de parte y parte. ENo16(12).

“La reconciliación es amistad con las personas que me han hecho algún mal en algún momento, porque si nos reconciamos, ya somos amigos para ayudarnos. Mejor dicho, es no quedarse bravos con nadie, volverse amigos del enemigo”. ENo6(9).

Reconciliarse es perdonar a quien nos haya hecho algo malo, como a los señores que nos sacaron de la finca, (...). Es no guardar rencor a nadie, porque ellos actúan sin pensar, (...) ENa5(10).

Para mí la reconciliación es ser familia; es perdonar al que lastimé hasta que estemos contentos todos, los que les hice mal y los que hicieron el mal; así como en la familia; yo creo que las familias que siguen estando juntas es porque hay reconciliación; por eso para mí reconciliación es familia, todos, a veces hacemos cosas que le sacan la rabia a otros y los otros le sacan la chispa a uno, y si no fuera porque nos perdonamos... Yo siempre he pensado que, si en Colombia nos sintiéramos como en una familia, habría más amistad y nos reconciliaríamos más ligero. ENoI(II).

En las anteriores narrativas los niños-as expresaron sus propios conceptos de reconciliación, la entienden con visos de perdón y viceversa; en las actividades de campo hablaron de perdón y reconciliación indistintamente, refiriéndose a perdón y reconciliación como una misma realidad. Sus definiciones sobre la reconciliación tienen en cuenta aspectos fundamentales: la reconciliación como un proceso recíproco entre el adversario y el afectado, donde cada quien aporta lo mejor en el proceso; la reconciliación es amistad, teniendo en cuenta que, para los niños-as tener amigos(as) es una experiencia vital, además muy reparadora del cuerpo personal y social “*Volverse amigos del enemigo*”, la expresión “*No guardar rencor porque ellos lo hacen sin pensar*” denota la compasión de los niños-as frente a la falta del otro como un humano que se equivocó y por ello perdonarlo, “*reconciliación es ser familia (...). si en Colombia nos sintiéramos como en una familia, habría más amistad y nos reconciliaríamos más ligero*” deja ver la proyección que los niños hacen de su familia pequeña a la gran familia colombiana, restaurada por la reconciliación, como cuerpos políticos, amplían su experiencia íntima en el cuerpo familiar y se proyectan a una experiencia pública de perdón y reconciliación en el cuerpo social; es de anotar que en todas las definiciones que los niños-as hacen del perdón y la reconciliación, no se quedan sólo en la ofensa recibida, sino que saben pensar en el otro, en los otros, lo que deja ver una fuerza política muy potente en las prácticas de reconciliación y compasión con el agresor.

Según lo planteado, en apartados anteriores, en esta tesis, me posicionaré en las definiciones de perdón y reconciliación de los filósofos Hannah Arendt y Paul Ricoeur, quienes diferencian

perdón de reconciliación, aunque presentan varios puntos donde coinciden. Arendt hace esta distinción:

El perdón es una experiencia íntima, que refiere a la persona y no al acto mismo, no se perdona la ofensa, se perdona, en un acto de amor, a la persona que la hizo. La reconciliación por su parte, no se realiza en favor de la persona que ha cometido la ofensa, sino con el mundo en que se habita y con la posibilidad de una vida en común. (Arendt, 2005).

La cita anterior deja claro que, aunque teóricamente existan distinciones entre perdón y reconciliación, en la vida cotidiana, no se hace esta distinción. Todavía distinguir entre uno y otra sigue siendo un problema más conceptual que práctico, es más de la academia; los niños-as y la gente común las usan indistintamente.

6.1. Sentidos de la reconciliación

Los sentidos de la reconciliación en los niños-as, son esos “tejidos simbólicos que construyen socialmente (comunicativamente)” (Delgado, 1999, p. 23) en sus experiencias, entendidas como un todo, que se expresan, se fundamentan y se objetivan por medio de sus acciones y se hace concreto a través del lenguaje, preferiblemente del relato oral. Según Wittgenstein (1999), los significados no se producen, se generan; así mismo, los sentidos son lo inferido, lo que está transformándose interminablemente. Los significados están vinculados al pasado y al presente como espacio-tiempo donde surgen las construcciones socioculturales que normalizan el actuar. Por el contrario, los sentidos direccionan y posibilitan el despliegue del ser: de *un ser que es siendo*. Entonces, la relación cuerpo-mundo no es de causa efecto, sino que está dada por el horizonte de sentido en el que se actúa y sucede.

Aquello inferido que está transformándose interminablemente, en este caso el dolor, se sufre con y en el cuerpo y se construye en un horizonte espaciotemporal, en las interacciones sociales desde las cuales se configura el mundo íntimo y privado, y en las posibilidades de la experiencia

política. Esta interconexión entre lo íntimo, lo privado y lo público, establece de base la metáfora del cuerpo social: un cuerpo constituido no por la suma de cuerpos, sino por los diferentes atributos del yo-cuerpo en conjunción de sus necesidades, deseos y aspiraciones.

Frente a los actores de la guerra los niños expresan que cuando la ofensa se da entre personas desconocidas que ejercen violencia (los miembros de las bandas, los de grupos insurgentes), ya no es con los próximos, las cosas funcionan diferente. Por eso, en sus sentidos, van desde el ideal de la reconciliación, donde sería deseable que todos nos reconciliáramos, hasta la realidad y el sentir humano, donde queda abierta la posibilidad de que no todos los niños-as perdonen y se reconcilien, especialmente con los grupos insurgentes, porque sienten que les han hecho demasiado daño. Siendo tan difícil, los niños-as expresan en sus narrativas, que no se cierran a la posibilidad de la reconciliación con los extraños, pero ponen unas condiciones:

- *Hay que rehabilitarlos porque ellos no aprendieron a amar, ni quieren a nadie, cuando son capaces de hacer tanto mal. TNa9(12).*
- *Necesitan ayuda, ellos lo intentan lograr, pero no pueden solos, porque tienen mucho odio. TNa3(11).*
- *Ellos necesitan personas que los apoyen y crean en ellos. ENa2(10).*
- *(...) si uno está haciendo cosas malas y nadie le ayuda, el corazón que es blandito, como el de los niños, se va poniendo un poquito duro, después más duro, hasta que se le pone como una piedra y no les importa matar al que sea. Yo creo que hay que ayudar ligero, al que comete un error, así como en la casa; a uno no le dejan pasar mucho tiempo, sino que ahí mismo lo corrigen y uno mejora. ENo1(11).*
- *Hay que hacer el esfuerzo de ayudar a esos manes, a ver si aprenden a amarse al menos ellos y ya después que reflexionen sobre las guerras y todo el mal que hacen. TNo11(11).*
- *Con los desaparecidos) que digan dónde se los llevaron, qué hicieron con ellos, que nos entreguen al menos sus restos para darles sepultura en las tumbas de la familia; yo creo que, si nos dicen la verdad y los vemos arrepentidos, todos les ayudamos; eso sí, que no entreguen sus cuerpos. Si no entregan los cuerpos, será más difícil perdonarles, pero yo lo haría (niño participante en esta investigación, a quien le desaparecieron una hermana), y yo creo que mis papás y mi sobrino (su hijo), también lo harían; es que no queremos que a nadie en el mundo le hagan eso tan duro, que nos hicieron a nosotros y a todas las personas a quienes, les han desaparecido alguna persona querida. (Solloza, se le quiebra la voz) ENo16(12).*
- *Que muestren un verdadero arrepentimiento y que digan la verdad” ENo11(11).*

Los anteriores relatos muestran que a los niños-as les cuesta más perdonar a los extraños que a los próximos, si bien no guardan rencores, dejan claro que, el perdón al extraño, está condicionado a la verdad, la reparación y la no repetición. También dejan ver que los responsables de las victimizaciones no son tan culpables porque ellos fueron

primero víctimas que no elaboraron ese dolor en sus propios cuerpos y en sus territorios y por ello, necesitan ayuda para integrarlos al cuerpo social, lo que deja ver un fuerte potencial político, dado que ubican a los ofensores en el *entre nos*; además se muestran solidarios con ellos y con el resto del cuerpo social, puesto que no desean que nadie más pase por las experiencias dolorosas que ellos-as pasaron.

En las distintas actividades de la labor de campo fueron emergiendo sus sentidos sobre la reconciliación con los más cercanos, con quienes cuenta *el amor como emoción mediadora para la reconciliación*; en este sentido lo manifiestan:

6.1. 1. Brevedad del tiempo.

Se refiere al mínimo tiempo que invierten los niños-as para reconciliarse con sus pares: *rápido, al momento, de una, pronto, no demoro, enseguida, inmediatamente*; son marcadores que denotan la inmediatez del tiempo para reconciliarse. Con los seres más próximos, ellos-as no soportan largos tiempos enojados:

*“(...) nos reconciamos **más rápido** porque tenemos el corazón más bueno que los grandes y tenemos un amor puro”. TNa3(11).*

*Lo que pasa es que los niños son **más rápidos** y fáciles de perdonarse porque son chiquitos y no tienen tantos rencores; (...), pero el corazón es grande. TNo17(9).*

*A veces en el recreo algunos niños se pegan patadas, y **al momento** van juntos abrazados, es porque se quieren mucho; yo muchas veces, con mi hermanita resulto peleando en un momento por cualquier cosa y **al momentico**, sin saberse cómo, ya estamos juntas jugando, (...) nos perdonamos **muy rápido** porque nos queremos tanto. ENa7(11).*

*“Nos reconciamos **de una**, porque nos queremos bastante”. TNo10(12).*

*“(...) tuvimos una pelea muy fea, yo creí que nos íbamos a quedar bravas y **al momentico** ella me pidió perdón, sabiendo que era yo quien la había ofendido”. TNa5(10).*

*“Los hermanos y los amigos pelean mucho y se reconcilian **pronto** porque se quieren”. TNa9(12).*

*“En clase a veces hay una pelea y se cascan, y **al momentico** estamos bien”. TNa8(9).*

*Mi hermanito y yo nos mantenemos peleando y **al momento** estamos jugando porque los hermanos son así, pelean y **al momentico** están contentos, porque el amor de hermano no lo cambia nadie y es que un amigo es como un hermano. ENo17(9).*

*“Si mi mamá me pega (...), **no demoro** brava, porque me siento mal”. ENa9(12).*

*“En mi cuadra, jugamos fútbol y peleamos porque unos sólo quieren ser arqueros y mandar, pero **inmediatamente** termina el partido nos abrazamos y todo bien”.*
ENa10(12).

*“Yo no soy capaz de quedarme brava con la profesora, cuando me regaña muy duro, porque no hago tareas, **enseguida** le pido perdón y trato de mejorar”.*
ENa4(9).

*“Soy genial, porque perdono a las personas **muy ligero** (...). No pienso tanto en lo que nos pasó y por eso **perdono rápido**”.* **ENa3(11).**

A lo mejor esa prontitud para reconciliarse tenga que ver, con su necesidad de dar y recibir afecto; los niños-as no saben ni pueden crecer y desarrollarse sin el amor de los demás, son seres sociables y se abren a la interacción con otros, son seres indefensos y requieren siempre del cuidado de los demás, especialmente de los más cercanos.

6.1. 2. Facilidad para reconciliarse.

En los sentidos de los niños-as está la asombrosa habilidad para reconciliarse sin mucho esfuerzo, debido a que asocian el ser pequeños(as) a la abundancia del amor, la nobleza del corazón, a los lazos afectivos que crean con sus seres más próximos, lo asocian al corazón más blandito, más grande, no lo piensan mucho. Los relatos son expresión de ello:

*Los niños tenemos el corazón más bueno, lo tenemos más blandito, y entonces se nos **arranca más fácil** lo que tenemos malo, porque no se alcanza a pegar tan duro la rabia.* **TNo12(9).**

*(...) **perdonamos tan fácil**, porque tenemos más amor que odio, nos queremos.* **TNa18(9).**

*(...), porque los niños-as **nos perdonamos más fácil**, pues, aunque seamos pequeños, tenemos el corazón grande, nos hacen mucha falta los amigos.* **TNa8(9).**

*(...) tenemos el corazón blandito y **más fácil** para querer que el de los adultos, que tienen el corazón más duro y se pueden mantener más tiempo enojados.* **TNo10(12).**

Los niños confían en los seres más cercanos y ello facilita el proceso de la reconciliación, como una práctica que los pone en el “entre nos”, además, tienen pocos años y no han alcanzado a fijar en su actuar prácticas inadecuadas del mundo adulto, ellos-as mismos dicen que “su corazón es blandito, grande, que tiene más amor” y no se pegan tanto los odios y rencores y seguramente eso tiene que ver con que no han internalizado ningún resentimiento a no ser que se lo haya estimulado algún adulto.

6.1. 3. Proyección al futuro.

A pesar de su vulnerabilidad, los niños-as, tienen, en sus sentidos, altos ideales, sueñan con estudiar, ir a la universidad y ser útiles a otros(as), evitar que les pase lo que a ellos-as por pertenecer a condiciones económicas de escasa instrucción; creen en que el estudio y la profesionalización puede elevar su nivel de vida y el de las personas que los rodean; lo dejan ver cuando sueñan con ideales altruistas: *quiero ir a la universidad, quiero salir adelante, seré médica, no dejaré morir a la gente por descuido, quiero estar en la escuela, mejor que en otros lugares, tengo que estudiar, voy a progresar; tengo que aprender mucho, ser echado para adelante, llegar a ser lo que quiero*; además tienen la compasión de poner entre sus planes el perdón al enemigo que les hizo daño, lo cual no los logra desanimar, al contrario, los reta a intervenir la historia mejorándola. Como cuerpos políticos sueñan otros futuros posibles y están dispuestos a poner sus esfuerzos en lograrlo. Así lo relatan:

*Cuando sea grande yo **quiero ir a la universidad** para ser una médica y **no dejaré morir a la gente por descuido**, como le ha pasado a tantos familiares y amigos míos en Andagoya, Chocó, el pueblo donde nací, que, por falta de médicos, han dejado morir a la gente. TNa8(9).*

*A mi prima le digo que no se sienta mal porque la violaron y ella me dice: No, yo **quiero salir adelante**, yo **quiero estar en la escuela**; ella estudia aquí y se pone las pilas, (...) **tengo que estudiar** porque voy a **progresar**, quiero estudiar y ser alguien, una persona muy **profesional** en la vida, perdonar a ese malvado que me hizo daño y ayudar a las niñas para que no les pase lo mismo. ENa4(9).*

*(...) **tengo que aprender mucho** para poder llegar a ser lo que quiero en la vida, una mujer sin odios ni resentimientos como mis tías. (...) ENa3(11).*
*(...) uno tiene que ser muy **echado para adelante**. ENa5(10).*

Estos sueños de futuro están, a menudo envueltos en sus fantasías, en su mundo mágico que les permite soñar en grande, además, no han sido aún contaminados con el escepticismo, propio de algunos adultos, quienes nos complicamos, almacenando resentimientos, y somos más calculadores respecto al futuro y a los procesos de perdón y reconciliación. Los niños no amasan desánimos, quieren crecer y salir de las situaciones adversas, forjar un mejor futuro para ellos y sus entornos; a menudo logran influir sobre

los adultos y los implican en el logro de sus sueños. Quieren evitar el sufrimiento de otros, buscar reparación de la carencia, en la esperanza de un mundo capaz de abrirles oportunidades donde ellos-as, como cuerpos políticos, puedan contribuir al progreso del cuerpo social.

6.1.4. El deber ser.

Los niños-as consideran la dimensión ontológica de la reconciliación como un “deber ser”, que más que ser visto como deber ser, se asume como un ser situado en un ahora, desde este punto de vista, la ven como el ideal, lo que esperan, lo que añoran, lo que están dispuestos a ejecutar para que el perdón y la reconciliación se hagan realidad en el país, el horizonte hacia el que quieren mirar. En los relatos, que emergieron en el taller de cuentos anecdóticos, lo expresaron:

Supongamos que el Alcalde de Medellín, preocupado por tanta violencia en la ciudad, (...), había conocido a unos niños-as (esos somos nosotros(as)), que veníamos trabajando en un proyecto de reconciliación, entonces propuso una campaña por la reconciliación en estos barrios del municipio, y quiso aprovechar nuestra ayuda. TNa9(12).

Ahora en estos barrios no hay violencia: todos los niños-as juegan tranquilos en los parques de los barrios sin amenazarlos, sin pegarles ni gritarles; los que eran miembros de las bandas ahora tienen grupos de música, danza, deporte, pintura, tejido, bordado, alfabetización a los adultos, entre ellos mi abuelita y mi abuelito, y unos señores que no sabían leer y vivían allá en la Loma de la Sierra, donde se escondían los combos. Todos tienen trabajo, se respetan, los jóvenes van a la universidad y trabajan como profesionales; nadie cultiva droga ni consume, todos se ayudan. Las familias no se separan, quieren mucho a sus hijos, no los dejan solos tanto tiempo, ni abortan a los bebés, tampoco los maltratan ni los violan. TNa21(12).

“Ya parecíamos otro barrio, se sentía todo bueno y en calma”. TNa19(11).

“Pienso que, si ellos cambian, el país estará mejor y que muchos otros combatientes podrán seguir su ejemplo y desmovilizarse”. ENo17(9).

“(…) demás que nadie los ha querido y si uno los quiere, puede lograr mucho”. ENo1(11).

Los anteriores relatos dejan claro lo que ha significado, en la construcción de los sentidos de reconciliación, de los niños-as, el discurso sobre paz y reconciliación que hoy por hoy

circulan en el país por los diferentes medios, tanto les ha impactado que, han interiorizado esquemas de percepción, disposiciones y rutinas de acción que tienen la reconciliación como un ideal para sus barrios, su ciudad y su país. Ellos están dispuestos a hacer posible un país reconciliado, y por eso expresan compasión por el ofensor: (...) *nadie debería odiar; ellos (los extraños) son así, porque cuando eran niños, demás que nadie le enseñó a perdonar; por eso es que uno no debe juzgarlos, porque uno nunca sabe cómo sería de horrible la vida de ellos antes. TNo7(11)*; logran expresar mayor pragmatismo, ya que ven la inutilidad de las emociones negativas (...) *uno qué se gana con odiar, uno en la vida no le tiene que guardar rencor a nadie, (...). ENa5(10)*.

Durante la actividad de los cuentos anecdóticos fue sorprendente verlos soñar haciendo por la ciudad de Medellín, y luego por el país, las mismas actividades realizadas por ellos-as durante la labor de campo, lo que da cuenta, además de su capacidad de agenciamiento frente a la compleja realidad del país, su esperanza de actuar como cuerpos políticos activos en la construcción de un nuevo país. Según lo expresan, se sienten con el potencial suficiente para la participación activa en la construcción del país que soñaron en sus relatos.

Otro elemento que llama la atención en sus sentidos sobre el “deber ser” de la reconciliación, está la inclusión del agresor, como un ser humano a tener en cuenta en la reconstrucción del nuevo país, como un ser a quien hemos de perdonar y acoger, aprovechando su potencial, para que éste a su vez colabore en la recuperación de otros ciudadanos, lo expresaron claramente, cuando en la narración del cuento anecdótico dicen: “(...) *los que eran miembros de las bandas ahora tienen grupos de música, danza, deporte, pintura, tejido, bordado, alfabetización de adultos, (...)*; “(...) *, si ellos cambian, el país estará mejor y muchos otros combatientes podrán seguir su ejemplo y desmovilizarse*”. Es una manera concreta como los niños-as se narran como cuerpos políticos, agentes de cambios sociales importantes para el país; además tienen en cuenta que a través de las estéticas se puede expresar reconciliación. En sus sueños incluyen la realización de todo lo que ellos no tienen, por lo menos, no todos, ni siempre y las carencias que observan en sus territorios: *Todos tienen trabajo, se respetan, los jóvenes van a la*

universidad y trabajan como profesionales; nadie cultiva droga ni consume, todos se ayudan. Las familias no se separan, quieren mucho a sus hijos, no los dejan solos tanto tiempo, ni abortan a los bebés, tampoco los maltratan ni los violan. Ellos-as sueñan el país en el cual quieren vivir y en el que están dispuestos a darlo todo en la reparación del cuerpo social, en el cual confluyen los esfuerzos de los cuerpos propios, familiares y barriales y/o veredales, implicados activamente en la reconciliación como un escenario político con múltiples actores.

6.1. 5. Relaciones de amistad.

Tienen en sus sentidos que para los niños-as los amigos son muy importantes; así lo confirman las expresiones de sus narrativas: *soy amigable, tengo amigos, los amigos no nos hacemos daño, mis amigos son todo para mí, nos gustan los amigos, no sé vivir sin amigos,* etc., así lo dice Derrida (1998) en su libro: “Políticas de la amistad” donde expresa que el límite entre el amigo y el enemigo es difuso, no se sabe dónde está la frontera, así lo tomó de Nietzsche y Aristóteles. De ahí que los niños-as, gracias a sus peleas infantiles viven en esa lucha entre ser amigo y enemigo; no obstante, su mayor experiencia es la de la amistad, lo que Derrida llama “*amancia*”, amor por los amigos, es decir el gusto, el placer, el disfrute, el desinterés que se experimentan con los amigos. Es la exuberancia y lo lúdico de la vida lo que los niños-as viven con sus amigos, hasta el punto que no hacen diferencia entre tener amigos y jugar con ellos, porque en palabras de Derrida “Si somos amigos, la amistad existe”, es esa experiencia de singularidad con cada amigo(a), lo que la hace tan divertida y gozosa; según Aristóteles, la amistad tiene tres características, que los niños-as, en su simplicidad asumen espontáneamente, y que, al hacernos adultos vamos complicando, éstas son:

- . La semejanza con el otro, porque con el amigo(a) tenemos algo en común, es decir que la amistad identificada con la política es la fraternidad. Los amigos somos como hermanos; se supone que la relación sanguínea *frater = hermano*, es

superior a ser amigo. Con los amigos hay libertad, es el hermano que elijo. El modelo de la relación con el otro es la fraternidad, Derrida (1998) expresa que esta relación está abierta a la dualidad: amigo, enemigo; Caín, Abel; Rómulo, Remo; por eso desarrolla en su libro la expresión de Aristóteles: “Amigos, no hay amigos” porque las personas somos una esfera cambiante de emociones que hoy somos maravillosos y mañana podemos no serlo; esta misma dualidad experimentan los niños-as en sus relaciones de amistad, donde siempre se ha de tener algo en común, pues si los amigos son singularidades que ponen a prueba las diferencias, la semejanza es un ideal.

. La reciprocidad, no sólo tenemos algo en común, sino que damos y recibimos. Damos algo y esperamos que nos respondan, porque la amistad es un intercambio de servicios desinteresados.

. Confianza, que supone un conocimiento previo, por lo que suponemos que el amigo se va a comportar de acuerdo con las relaciones previas. Lo más importante de la amistad es la otredad, frente a la cual hay una discusión entre Heidegger y Levinas, refiriéndose a la hospitalidad, Heidegger afirma que la libertad se juega cuando uno se apropia de sí mismo, Levinas dice que uno no se apropia de sí mismo, sino que se sale de uno mismo para acoger al otro. Cualquiera sea el enfoque, el amigo es otro que se acoge en la propia vida como otro yo. Los niños-as lo expresaron cuando decían: *esa amiga es como mi hermana; con este amigo nos queremos como hermanos*. De ahí que los amigos sean la familia que libremente elegimos, y que en los sentidos de los niños-as tienen tanto valor. Miremos sus relatos:

“Soy amigable con la gente, tengo amigos que son ya señores, niños más pequeños, hasta el loco que anda por mi cuadra, es amigo mío; yo nunca le he pegado, ni me burlo”. ENo6(9).

“En la escuela hay amistad con los compañeros, (...) nunca nos tratamos tan mal como para hacernos daño, somos como hermanos”. TNa115(10).

“Mis amigos son todo para mí, por eso casi ni duramos enojados, son para mí como mi otra familia”. TNo2(10).

“A los niños nos gusta que los amigos se sientan bien, nos hace falta la compañía de las otras personas, (...)”. TNa27(9).

“De mis amigas me gusta que son adorables, me tratan bien, y cuando peleamos me invitan a jugar, y ahí me perdonan”. ENa8(9).

6.1.6. Amar es motivo para reconciliarse.

Las diferentes narrativas confirmaron que en los sentidos de reconciliación de los niños-as hay gran sensibilidad al afecto que dan y reciben y esto es motivo para perdonar y/o ser perdonados, expresiones como: *“es mi mamá y no le tengo rabia, la quiero”, “es mi papá y yo lo quiero mucho”, “los que a uno lo estiman le perdonan”, “En la familia lo quieren a uno”, “Mi papá (...) me quiere bastante, por eso no me quedo bravo”, “A mamá la perdono porque ella me quiere”, “(...) en la casa hay amor”, “En la escuela hay amiguismo, hay pasión, hay amor”, “A los extraños (...) no les duelen los demás”, “En la familia saben dar y recibir amor”, “(...) nos amamos; por eso nos perdonamos”, “A uno le perdona es el que lo quiere”, “(...) en la casa (...) perdonan, es la ley del amor”, “como yo lo quiero mucho, lo perdono”, dan cuenta de que perdonamos más fácil a quienes amamos, como dice Arendt (2002), amar es motivo suficiente para perdonar, a tal punto que los niños-as legitiman el maltrato de los más cercanos como expresión de afecto. En esta investigación se encontró que ninguno de los menores estuviera enojado o resentido con los adultos que les han infligido algún castigo, no se quedan molestos, sino que pronto rehacen las relaciones porque con quienes aman no saben quedarse enojados, lo relataron ellos-as mismos:*

“(...) uno no se puede dejar llevar por el maltrato de la mamá, ni odiarla por eso, igual es mi mamá y perdonar es amar, mi papá está ahí y me ayuda; también están mis amigos, mis compañeros del colegio”. ENo2(10).

*“(...) he superado muchas cosas malas, como la grosería de mi mamá, y no le tengo rabia, no ve que **la quiero**”. ENa5(10).*

*“(...) lo perdono, porque es **mi papá** y yo **lo quiero** mucho”. ENo1(11).*

*“Sólo tienen derecho a pegarle a uno, los papás, o quienes hagan de remplazo, porque ellos tienen derecho a corregirnos; además **nos quieren** y por eso lo hacen”. TNo12(9).*

*“En la familia, entre los amigos, los vecinos y **los que a uno lo estiman, le perdonan**; en cambio en las bandas, lo matan, uno no les importa”. TNo10(12).*

*“En la familia no pegan tan duro como para matarlo a uno, sino para corregirlo, **porque lo quieren a uno**, (...)” TNo2(10).*

*“Mi papá trata de no pegarme, sino que yo soy a veces muy horrible y se la vuelo, entonces le toca, pero él **me quiere bastante**, por eso no me quedo bravo”. TNo11(11).*

*“Mi mamá brega por no pegarme; me dice: mejórese, pórtese bien y como me porto mal, le toca pegarme; yo **la perdono porque ella me quiere**”. TNo10(12).*

*“A uno **le perdona es el que lo quiere**”. TNo10(12).*

*“En la guerrilla, matan y no perdonan, es la ley de la muerte; en cambio en la casa pegan, pero **perdonan, es la ley del amor**”. TNa21(12).*

*“Los papás a uno lo llaman y lo corrigen, aunque le tengan que pegar y regañar, **porque lo quieren y le perdonan**”. ENo1(11).*

Frente a los extraños los niños-as tienen en sus sentidos de reconciliación el *miedo e indefensión*, porque frente a ellos, se sienten frágiles y requieren la compañía de un adulto cercano de quien justifican la agresión en virtud de un derecho natural, pero los extraños no tienen derechos sobre ellos; en cambio atribuir un sentido del bien en el otro que los castiga o corrige, facilita el perdón y la reconciliación. La culpa (por haberse portado mal) genera sentido de merecimiento de la agresión, lo que inmediateza la reconciliación.

Los niños-as forman sentidos diferentes, de acuerdo a quienes sean los actores que infringen violencia, con los próximos se sienten seguros, son para ellos-as mediadores en sus conflictos, lo que no ocurre con los extraños, a quienes no se atreverían a afrontar solos-as, así lo dijeron en el taller en el cual escribieron cartas a los extraños que les hicieron daño:

*A mí **me da miedo** hablarles, yo acudiría a mi mamá o mi papá o algún ser querido para que me proteja, ¡qué miedo!, son muy atrevidos con los niños (...), uno no les puede a ellos, pero yo sí les perdonaría. TNo15(10).*

Ellos necesitan que les perdonen, aunque nos han hecho mucho daño, (...) ¡qué miedo! Pero hay que perdonarlos, ¡qué tal más niños sin papá! TNa13(10).

Les tendría un poquito de miedo, aunque ahora son ellos los que necesitan de mí y no podrían llegar con mala actitud, yo los perdono, aunque me duele mucho que nos hayan hecho venir de la finca (...) ENo1(11).

Tendría un poquito de miedo, o algo así como rabia, pero lo vencería y los perdonaría (...). ENo16(12).

Los relatos de los niños-as, muestran que el miedo es una emoción primaria, que, como la ira y la compasión, son manifestaciones propias de los humanos y que, a su vez, juegan un papel importante en la supervivencia. “El miedo es la ansiedad provocada por la anticipación de un peligro” (Marina, 2006, p. 35). Lo que le da al miedo un valor no solo individual sino también social. El miedo es una emoción que regula nuestra supervivencia no sólo como individuos sino como sociedad, aparece cuando hay una amenaza que afecta nuestras condiciones de vida. En los niños aflora el miedo frente al extraño, porque saben que tienen poder para hacerles daño, es por eso que acuden a la ayuda de los adultos más próximos, porque saben que la sola presencia del extraño es un peligro que amenaza su integridad, y les deja ver la hostilidad del mundo, y a pesar de ello, están dispuestos(as) a perdonarlos. De otro lado, el miedo es una emoción compleja, porque, a pesar de que se presenta como una emoción primaria a nivel privado y público, puede ser manipulada y llevada a reacciones más allá de lo “natural” como es la huida o la defensa ante el peligro. “Es el miedo el que legitima al otro como un enemigo” y por consiguiente como una amenaza para el cuerpo personal y social. (Bustamante, Botero, & Restrepo, 2017, p. 51).

Algunos filósofos aseguran que el miedo y la compasión son dos emociones “contagiosas” socialmente, por lo mencionado anteriormente; de ahí que el miedo es usado para controlar al ciudadano, de manera individual y social. En las conversaciones, los niños-as expresaron que los extraños usan el miedo como instrumento para provocar la huida y por eso el destierro de poblaciones completas, a fin de salvaguardar sus vidas.

Es el miedo tan significativo en las relaciones sociales que logra convertirse en una estrategia para abusar del poder, frente a los indefensos, en este caso los niños y sus familias desterradas, sometidas por el temor de morir, como lo expresa Marina (2006): “quien puede suscitar miedo, se apropia hasta cierto punto de la voluntad de la víctima” (p.27). Por el miedo se dan las disputas por el territorio en los barrios, las sucesivas operaciones militares, las extorsiones, las amenazas, los detenidos, los desaparecidos, el confinamiento, el destierro, etc., estrategias de miedo para ejercer control sobre la población. Las prácticas de reconciliación, en este caso, están llamadas también a restituir la confianza en las relaciones entre víctimas y victimarios, labor que los niños-as pueden favorecer, si cuentan con el apoyo de los adultos. El miedo es sentido por las víctimas y también por los victimarios, lo que los hace más proclives a ceder frente a los gestos de reconciliación de los niños-as.

6.2. Prácticas Sociales de Reconciliación: Cuerpos Políticos.

Desde el inicio de esta investigación quise cambiar la mirada, que desde hace mucho me inquieta, sobre las prácticas sociales de reconciliación de los niños-as y descubrirlos como agentes protagonistas de creativas maneras para afrontar las consecuencias de la violencia que les ha tocado vivir. Para ello indagué sus prácticas sociales de reconciliación, como las concibe Pierre Bourdieu: acciones concretas, influenciadas por estructuras sociales que son generadas a partir de los esquemas de percepción (sentidos), las disposiciones y rutinas de acción (prácticas) de los individuos, donde se conjugan el *campo* y el *habitus*, conceptos estrechamente vinculados entre sí, que tienen en el cuerpo un modo de aparecer en el mundo, como un lenguaje.

Desde esta óptica, entiendo las prácticas sociales de reconciliación en los niños-as, como acciones concretas que repiten a menudo, y que generalmente están sujetas a los modos en que perciben, sienten y experimentan el mundo que los rodea, donde ellos-as viven la reconciliación

como: a) un acto de amor que valora a la persona por encima de sus equivocaciones, capaz de resarcir sus faltas y mejorar, b) un acto liberador y por eso creador, que permite salir del error y re - crearse volviendo a su dignidad original, ya que el perdón se edifica sobre la noción de “un acto imperdonable”.

Durante los talleres, entrevistas y conversaciones, los niños-as dieron cuenta de lo que les duele, de la manera como tramitan ese dolor hasta llegar a las prácticas de reconciliación, donde dejaron ver su capacidad de agencia para reconfigurar las experiencias dolorosas de la guerra y transformarlas en posibilidades, para reinventarse creativamente y afrontar el presente y el futuro.

Entre los principales hallazgos en dichas prácticas logró visualizarse que todas sus prácticas tienen que ver con su *apertura y responsabilidad frente al otro como un hermano que les pertenece*:

6.2.1. El juego.

Es para el niño constitutivo de su ser infantil, niño y juego son un binomio inseparable; a pesar que en esta edad (9 – 12 años) comienzan a gustar los juegos con reglas más complejas, los retos y ciertas colecciones, lo que les interesa es la interacción y el goce con sus amigos para salvaguardar la cotidianidad; en sus narrativas no separan juego de amistad ni amistad de juego, siempre que se refieren al juego, en esta investigación lo usan para establecer o rehacer sus relaciones con los amigos, es la primera estrategia de reconciliación que utilizan con los más próximos, especialmente con sus pares. Expresiones dichas en el taller sobre lo que hacen cuando quieren reconciliarse, dan cuenta de ello:

“Jugando nos contentamos más fácil”, “jugando nos volvemos amigos otra vez”, “por el camino de ida y venida al colegio jugamos y se nos olvida que habíamos peleado”, “Aunque en clase habíamos peleado, nos encontramos otra vez para jugar fútbol”, “cuando peleamos me invitan a jugar, y ahí me perdonan”, “me hablaron y me invitaron a jugar un partido, y ahí resultamos bien otra vez”, “jugando empezamos a pelear y jugando nos contentamos”, “nos perdonamos y

seguimos jugando, como si nada”, “nos pusimos a jugar, y ya se nos olvidó la pelea”, “jugando nos contentamos más fácil”, “no voy a dejar de jugar por pelear”, “a veces peleamos, pero por poco tiempo, enseguida nos saludamos, jugamos”, “Por más que peleé no me quedo enojado, porque mis amigos me hacen mucha falta”.

Estos relatos muestran lo imprescindible que son el juego y los amigos en la vida del niño(a). A través del juego hacen resistencia a la violencia, para experimentar una vida que merece ser vivida, por el juego se resisten a las prácticas inadecuadas, por eso éste les sirve para rehacer sus relaciones rotas y para ayudar a otros a rehacerlas, rompiendo con las prácticas de algunos adultos de reproducir violencias; también usan el juego como re- existencia, una estrategia para construir otras maneras de tramitar los conflictos de una manera más lúdica y por lo tanto divertida, no hacen diferencias entre personas, estratos sociales o diferencias étnicas, como hacemos los adultos, ni se quedan en disertaciones largas sobre los enojos y conflictos; en ellas, todo fluye rápido y divertido, como dice Fink (1966) hacen del juego un oasis para la felicidad:

El juego es aprobado, cultivado, como un impulso vital de valor autónomo y rango propio; es entendido como medida curativa contra los males de la civilización de esta nuestra tecnocracia moderna, es alabado como fuerza rejuvenecedora, renovadora, en cierto modo, como un hundirse de nuevo en la originalidad matinal y la creatividad plástica. (Fink, 1966, p.21).

A pesar de que en contextos de conflicto armado se acude al uso de la violencia sobre los cuerpos, a través de las diferentes “tecnologías corporales” utilizadas con la finalidad de dominar y aterrorizar, dejando cuerpos mutilados, violados, desaparecidos o, torturados, según Blair (2009), los niños-as han apelado al juego, han preferido percibir de inmediato el hábito de la flotante ligereza de la vida lúdica, de su plenitud productiva, de su riqueza fluida y de su inagotable encanto, para hacer “resistencia” con la cual desafían el “equilibrio” del poder. (Blair, Berrío, & Arroyave, 2009); es que “el cuerpo goza de una enorme potencia y una posibilidad inusitada de resistencia que es, finalmente, la que lo hace objetivo del poder” (Blair,

2010, p.50), potencia que, según Aristóteles, es inherente a la vida misma, y correlativa a la capacidad de actuar.

Porque la potencia es la capacidad que tienen los seres humanos por perseverar en existir, y esta potencia emerge del cuerpo, el cual, al ser afectado, aumenta su capacidad de obrar y resistir (Spinoza, preposición VII, P IV, p. 295), los niños-as hacen uso de ésta y resisten a través del juego, no obstante, las calamidades de la guerra, encuentran, en el juego, un espacio para el goce en cualquier hendidura o intersticio que encuentran disponible, con el fin de hacer una defensa de su cotidianidad. Para ello acuden a la reconfiguración del espacio, al juego y a la risa, estrategias que le permiten al cuerpo “asumir un nuevo rol, visibilizar lo anómalo e introducir ajustes a lo real, o bien construir un mundo paralelo y olvidarse de la realidad, así sea por cortos momentos, todo ello para enfrentar el juego de dolor” que llevan a cabo los grandes cuando “juegan a la guerra”. (Ospina & Luna, 2015, p. 91)

La eminente esencialidad del juego ha sido reconocida siempre por la filosofía. Así, por ejemplo, Hegel dice que el juego, en su indiferencia y su mayor ligereza, es la seriedad sublime y la única verdadera. Y Nietzsche afirma en *Ecce Homo*: “No conozco otro modo de tratar las grandes tareas que el juego”. Los niños-as implican en el juego la totalidad del cuerpo, lo que además de divertirlos y permitirles resistir y re – existir, como una agencia política, les ayuda en el desarrollo armónico de todo su ser y les permite socializarse, elemento fundamental en esta etapa de su vida.

Para defender la cotidianidad, a través del juego, que es la mayor resistencia, frente a la guerra, los niños-as se ven en la obligación de invertir la esfera de lo público y lo privado, que les permite no sólo la reproducción del individuo en la esfera privada sino también la reproducción de la sociedad y con ello la posibilidad de construir un mundo diferente. Como lo expresa Arendt (2009), lo privado es oscuro, frente a la luz y esplendor de lo público; la oscuridad no está ligada a la falta de luz, sino que da la seguridad necesaria para desarrollar las

condiciones de la existencia humana. La luz como imagen de lo público se refiere a lo expuesto, a lo que se puede mostrar y decir; por lo tanto, si no se puede aparecer en lo público, no se puede interactuar con los diferentes para confrontar opiniones y compartir intereses, entonces hay necesidad de trasgredir los límites de lo privado, donde ya no sólo nos vemos con los propios sino con la otredad. Es la situación expresada por los niños-as en sus relatos, frente a las tomas y ataques de los grupos insurgentes a sus territorios, por ello no podían salir de sus casas, debido a los toques de queda o al peligro de muerte que representaba salir a la calle, lo que los obligó a reunirse para sus juegos en sus casas con los amigos y conocidos, situaciones límite que llevaron a invertir la esfera pública y privada y a que, en la esfera de lo privado, se dieran “vínculos de fraternidad que proporcionan una gran calidez a las relaciones” (Arendt, 1968, p. 13), también obligó a expandir el cuerpo individual en favor del cuerpo social, porque ya no sólo interactuaban con sus familiares y conocidos, sino con los otros que estaban pasando por las mismas dificultades; lo cual llevó no sólo a preocuparse por el cuidado de sí mismo sino a una preocupación por la familia, por la comunidad, que, a su vez se convirtió en una estrategia de resistencia y de protección. Este relato permite ilustrar esa situación:

Cuando estábamos jugando fútbol en la cancha y comenzaba la balacera, uno se metía a la casa que estuviera abierta para protegerse; allá aparecíamos varios de los que estábamos afuera, hasta vecinos que uno ni conocía, pero ahí nos hacíamos amigos, y también comenzábamos a jugar y a contar chistes. TNo24(11).

Como lo expresa Luna (2006) “tejer relaciones con el otro, no es solamente del fuero de lo privado, sino es un imperativo para la vivencia de lo público, solamente así podremos avanzar en la elaboración de un tejido social que nos contenga”. Es decir, en contextos de conflicto armado el espíritu de acogida y hospitalidad en la esfera privada permite la protección no solo del individuo sino del cuerpo social y del cuerpo familiar. (p.58).

En medio del conflicto armado y/o de las violencias urbanas, padecidas por los niños-as, ellos-as no dejan de jugar, para resistir, así les toque trasgredir las normas, a fin de encontrarse con otros pares y defender su cotidianidad.

(...) a pesar del constreñimiento de la esfera pública, el cuerpo de niños y niñas se agudiza sensorialmente con la finalidad de romper algunas reglas, ya sea para jugar solos en las calles o para ir tras los sonidos de la infancia: un carro de rodillos desplazándose, el rebote de una pelota, risas, o los pasos acelerados de alguien que corre; sonidos que, en medio del silencio y de la restricción, van dejando pistas para posibilitar el encuentro con la pluralidad y la oportunidad de construir un mundo paralelo que les permita alejarse de la vida misma absorbiendo completamente el cuerpo en un nuevo rol. (Ospina & Luna, 2015, p.108).

Asimismo, en la esfera privada el juego y la risa se convierten en una estrategia de resistencia para evadir la tensión y los enfrentamientos que se presentan en la esfera pública:

(...) el juego y la risa se convierten en un conjuro lúdico que permite transformar la realidad momentáneamente, para entrar en un submundo caracterizado por el afecto, la confianza y la complicidad, reforzando vínculos afectivos entre aquellas personas que lo comparten. La risa no es, como algunas veces se ha entendido, una reacción que simplemente naturaliza lo que sucede, o lo banaliza. Bergson (2008) afirma que la risa ayuda a visibilizar lo absurdo, fungiendo como una especie de corrección del mundo. (Ospina & Luna, 2015, p.108).

Una de las principales características del juego es que permite crear un mundo paralelo en el cual “se juega dentro de determinados límites de tiempo y de espacio, agota su curso y su sentido dentro de sí mismo (...). Éste comienza y, en determinado momento, ya se acabó” (Huizinga, 1972, p. 20); En el conflicto armado y la violencia urbana, los niños no cuentan con este espacio para comenzar y terminar libremente sus juegos, porque generalmente éstos son interrumpidos por la acción de terceros.

En tiempos de crisis, cuando todo parece resquebrajarse, los niños-as acuden al juego y la risa, una “manera crítica, resistente o insurrecta, que no respeta jerarquías, normas sociales, ni nada que tenga que ver con la estructura social establecida” (Rosaldo, 1989; Bajtin, 1995; Burke, 1997, citados en Fernández, 2012, p. 14).

En esta situación de confinamiento que obliga a estar encerrados en sus propios espacios domésticos, los niños expresan descontento, porque allí están hacinados, conviviendo muchos en casas pequeñas que no dan espacio para el juego ni se tiene un lugar para sí, todo es para todos; se percibe en los niños-as la añoranza por los territorios abandonados de su habitancia, por “sus espacios”, aún, así se las ingenian para jugar:

Cuando nos teníamos que encerrar en la casa porque había enfrentamientos entre los combos, me iba con mis primos, mis hermanos y otros niños que habíamos recibido a vivir mientras, armamos unas chozas con las sábanas y las cobijas y comenzamos a jugar, a escondernos y a buscarnos. (...) TNo22(9).

El relato de Eduardo deja claro que los niños-as saben aprovecharse de la potencia que tiene el cuerpo para sobrevivir, y por entre las fisuras que deja el conflicto, hacer resistencia para defender su cotidianidad, trastocar los límites entre lo privado y lo público, encontrarse con la pluralidad y defender el espacio común compartido e incluso hacer el juego de la guerra:

Por mi cuadra jugábamos a la toma guerrillera, pusimos un hospital de heridos en la subidita de La Sierra, hicimos armas de papel con las que disparábamos y matábamos; nombramos un grupo de policías que nos perseguían y nos encarcelaban, todos nos volábamos del refugio que nos ponían y así lo pasábamos divirtiéndonos y huyendo de la policía. TNa9(12).

La narrativa de Marcela expresa cómo los niños-as tienen la facultad de trasgredir la realidad y convertirla en fantasía para lograr sobrevivir en medio de la guerra que intenta destruir no sólo sus cuerpos propios y el cuerpo social, sino también sus cuerpos simbólicos, sus sueños y sus fantasías. Es que, en el juego, todos los humanos y especialmente los niños-as, tenemos conciencia del contacto colectivo con el prójimo con una intensidad especial. Todo juego, aun el juego obstinado del niño solitario, tiene un horizonte comunitario. (Fink, 1966). Siguiendo a Fink, “El juego nos rapta. Al jugar nos liberamos, por un momento, del engranaje vital – estamos como trasladados a otro planeta donde la vida parece ser más fácil, más ligera, más feliz”. (p. 9). Por esta enorme potencia del juego en la vida de los niños-as se ha quedado

en evidencia que éste es una de las principales maneras que tienen para reconciliarse, jugando pelean y jugando se reconcilian, no sólo con sus pares, también con los adultos:

En la mañana discutí con mi mamá porque no quiere que vaya a las clases de patinaje tan lejos de la casa, se enojó y no me dio la bendición cuando salí (...), cuando volví del colegio ella estaba jugando al escondido con mis dos hermanitos, entonces me metí al juego como si nada, y ya seguimos bien. ENa27(9).

6.2.2. La Compasión.

Entendida por los niños-as como un sentimiento que impulsa a aliviar el sufrimiento del otro. Palabras como: “*me duele*”, “*me da pesar*”, “*sufro por él*” y narrativas en esta misma línea, dan razón de esta emoción política experimentada por los niños-as, como una práctica social de reconciliación con personas próximas o extrañas que han cometido faltas e incluso les han hecho daño:

(...) le saco aguapanela con pan, cuando lo veo con hambre, me duele verlo así (...) ENo6(9).

(...) a mi papá lo visito donde mi abuelita y le hablo, le embetuno los zapatos, lo saludo, le sirvo el agua, lo quisiera tener de nuevo en mi casa para que no se sienta solo, sufro por él. ENa3(11).

Me da pesar de ellos (los extraños), a toda hora huyendo, en el monte, haciendo el mal, quisiera acogerlos en un hogar y darles amor, que es lo que no tienen. ENo6(9).

(...) me da pesar de ellos, tener que hacer esas cosas tan horribles; yo creo que ellos también se aburren haciendo eso y quisiera ayudarles a salir de esa vida tan maluca. ENa5(10)

Mi tío se volvió vicioso por andar con las B.J. Yo le hablo y no lo condeno, porque nadie sabe cuánto sufrirá mi tío y todos los que viven en la calle, me duele verlo así. TNa4(9)

La compasión es una emoción moral, un sentimiento de tristeza que produce el ver padecer a alguien y que impulsa a aliviar su dolor o sufrimiento, a remediarlo o a evitarlo, nos ayuda a reabrirnos al mundo; tiene un fuerte componente afectivo y motivacional, porque como lo entiende Cannon (2005), la compasión es “un sentimiento que ataca nuestras entrañas, no una mera intelectualización” (p. 103), porque se origina en la creencia de que alguien está

sufriendo, y, nos impele concomitantemente a evitar tal sufrimiento o a aliviarlo en el futuro. A medida que los niños van creciendo, se refieren más a las heridas y cicatrices morales que a las físicas, a lo mejor porque van tomando conciencia del dolor. Así lo relata Daniela: *“Tengo unas heridas en mi corazón, porque me duele que mi tío se haya vuelto un drogadicto tirado en la calle (...)” ENa14(11)*. Es el dolor de Daniela por ver la degradación de un ser querido y no poder hacer nada; dolor por la desgracia del otro que es querido y significativo. Sigue el mismo relato: *“yo me lo quisiera traer para la casa y ayudarlo, pero no me dejan, porque mis papás dicen que es peligroso; cuando lo veo, le doy comida y lo saludo”*, se ve la compasión *con - pasión* (padecer con el otro) hacia un ser querido que está en debilidad y al que se siente impulsado a ayudar, como si dijera: me duele tu dolor y quiero sacarte de esa situación de vulnerabilidad.

Es el dolor que se siente en el propio cuerpo, hasta las entrañas, hacia el cuerpo del otro sufriente como cuerpo individual y como cuerpo social, muchas veces expuesto a la calle, lo que expone al sufrimiento de la sociedad en la desprotección de sus miembros. La compasión es indispensable para la reconciliación y el perdón que acoge al otro desde las entrañas, como un hermano que me pertenece, aunque éste se haya equivocado, como lo expresa Levinas (1993): *“El otro nos concierne incluso cuando un tercero le daña. (...) el otro me antecede. Soy responsable del otro incluso cuando me importuna, incluso cuando me persigue”*. (p.132).

En la labor de campo percibí que hay en los niños-as una gran sensibilidad, un dolor frente al padecimiento del otro, un estremecimiento ante su debilidad, en palabras de Levinas, una *“responsabilidad”* frente al otro, un impulso a convertirse en sus guardianes, un interés especial por *“el otro”* que me importa, casi que me duele, hasta las lágrimas, como un desprendimiento del propio ser cayendo en humanidad. Dice Levinas (1993):

(...) para mí el sufrimiento de la compasión, el sufrir porque otro sufre, no es más que el momento de una relación más compleja _ y también más completa_ de responsabilidad respecto del otro. Soy responsable del otro incluso cuando comete

crímenes (...). Todos los hombres son responsables unos de otros, “y yo más que los demás”, (...). (p.133).

Esta emoción política que abre al sufrimiento del otro, no importa si ese “otro” es mi enemigo, mi agresor, el responsable de mis victimizaciones, como en el caso de los niños-as, que en las narrativas citadas expresan compasión, precisamente frente al que les ha hecho daño: el guerrillero que los hizo desplazar del campo a la ciudad, el miliciano que los hizo huir del barrio, el papá que los maltrató y que no respondió por ellos, el tío que se llevó los enseres de la casa y los golpeó, etc. Se descubre entonces, la bondad de los niños-as con quienes “no lo merecen” por el daño inflingido a ellos-as, sin embargo, sus sentimientos son de cierto heroísmo, por tratarse de compadecerse de quien “no lo merece” y, en palabras de Arendt y Ricoeur, de “perdonar lo imperdonable”, en un acto de amor que libera y re-crea a quien cometió la falta. Por otro lado, esta acción de los niños-as comprende a quien se equivocó como un ser humano capaz de resarcir su error y recuperarse; la compasión “es una emoción que le da altura moral a nuestra condición humana” (Bustamante, Botero & Restrepo, 2017, p.45). De ahí el gran potencial político y moral de la compasión que los saca de sí, de su cuerpo propio, para ubicarse en la cura y recuperación del cuerpo social, al cual pertenecemos todos y del cual somos responsables.

Los niños-as consideraron muy graves los motivos de sufrimiento de las personas que les suscitaron compasión; hasta el punto de que les duele que estas personas sean capaces de hacer tales daños como los que les hicieron, lo que les causa motivo de compasión, además de sus estados actuales de degradación, aquí puede radicar una de las razones por las cuales las perdonarían más fácil, por considerar su incapacidad para actuar el bien, en el momento de cometer la falta. Según el pensamiento de Nussbaum es el espectador (en este caso los niños-as), quien debe estar convencido de la gravedad del sufrimiento del afectado para sentir compasión. En este punto disiente Cannon (2005), cuando expresa que no es necesario que el

sufrimiento del afectado sea considerado grave, ya que “los seres humanos son entidades enormemente complejas que reaccionan en situaciones complejas de maneras previsibles o imprevisibles” y que evitar la compasión, como sugiere Nussbaum, porque “los dolores son considerados triviales, no es sólo irracional sino presuntuoso e insensible”, sostiene Cannon que no es obligatorio en estos casos sentir compasión, pero que “una mano sobre su espalda, una palabra alentadora, ofrecerle una copa de vino, no es inapropiado ni irracional” (p. 99), ya que el motivo del sufrimiento del afectado no puede ser ponderado por fuera de sus circunstancias vitales.

En cuanto a la responsabilidad del sujeto frente a su situación Nussbaum considera que no son responsables, porque si lo fueran, no suscitarían compasión sino repudio; además, enfatiza la autora que, “sería sencillamente hipócrita dolerse por la situación que uno mismo ha causado” (Nussbaum, 2008, p. 352). La responsabilidad del sujeto puede tener atenuantes: mala educación, haberse criado en un ambiente hostil, pocas posibilidades de acceso a la educación, inmadurez relativa a su edad, rasgos de su carácter, etc., todas estas situaciones atenuantes son conocidas por los niños-as en cada caso y por eso les suscitan mayor compasión; esto lo revelan en expresiones como: “*era huérfano y lo dejaron solo y en la calle desde muy pequeño*”; “*el papá y la mamá también tiraban vicio*”, “*Nadie les ha dado amor*”, etc.

Ante el juicio de las “posibilidades parecidas” según Aristóteles, el sentimiento de compasión lleva un reconocimiento de la propia vulnerabilidad (y la de los seres queridos) (Retórica 1385b 14 – 16) nutrida por la experiencia y la comprensión del sufrimiento; para los niños-as no es extraño imaginar que la situación de los otros es posible en la propia vida, lo que les permite ver a los demás como seres cercanos, sujetos de su preocupación, esto lo demuestran en expresiones como: “*Yo no lo condeno, quien sabe cuánto sufrirá él y los que viven en la calle*”, “*quien sabe yo qué haría si me pasara eso*”, lo que deja ver que logran verse a sí mismos en la situación del otro, a quien le hacen el regalo del perdón, por un lado, y

por otro lado los niños-as no se detienen en juzgar si merece o no, si es responsable o no, a ellos-as les basta con saberlos sufriendo para brindarles su compasión; esta es otra posibilidad que se abre frente a las prácticas de perdón y la reconciliación en los niños-as, en la cual nos llevan ventaja a los adultos quienes nos detenemos en otras consideraciones y, con frecuencia, optamos por juzgar y señalar, más que por perdonar y reconciliarnos.

El horror ante los crímenes imprescriptibles, no impide a los niños-as tener consideración con sus autores, como muestra de su capacidad para amar y por eso para perdonar y reconciliarse. Como todo les sale muy espontáneo, en el perdón y la reconciliación ponen de manifiesto la compasión debida al culpable. En virtud del respeto a la dignidad humana del otro, la justicia, en ellos-as enriquece el perdón, a pesar de la asimetría que es constitutiva de éste, dada la profundidad de la falta y la altura del perdón, como lo expresan Arendt y Ricoeur. En estos momentos donde el debate político y social en Colombia se fundamenta en los crímenes de lesa humanidad, la aplicación de las amnistías y la pregunta por la imprescriptibilidad de los crímenes, sigue siendo un reto, que, por lo que revelan en sus relatos, los niños-as están dispuestos a afrontar, por la compasión que muestran hacia los otros y por su pensamiento más abierto a los nuevos discursos sobre el perdón y la reconciliación a los cuales están expuestos por la cultura mediática en la cual se mueven.

Estos sentimientos de compasión, parecen mostrar que los niños sienten dolor, y hasta rabia e impotencia, pero no odian por sí mismos, y que el odio es aprendido y transmitido socialmente.

6.2.3. La Creencia en Dios.

La mayoría de los adultos pertenecemos a una generación de una fuerte experiencia religiosa, fundada en la moral judeocristiana, donde dejamos al otro sin hacer su parte, cuando ofende, esperamos que sea Dios quien lo juzgue, pero mientras tanto seguimos guardando

rencor y distancia con él, creyendo falsamente que como somos tan creyentes, dejamos que Dios haga su voluntad sobre él; lo que va creando una dicotomía entre la fe y la vida, porque con frecuencia encontramos personas con muchas prácticas de tipo religioso, pero muy alejados de un estilo de vida coherente con sus creencias. Quien ha sido herido tiene la esperanza de que al ofensor también le duela; pero frente a la moral judeocristiana, expresamos: “él verá si se arrepiente, él verá si Dios lo perdona, que lo juzgue Dios, la justicia divina verá”, y hacemos como una suerte de imputación del dolor al otro, disculpamos la falta al ofensor; pero nos quedamos resentidos porque no estamos seguros si a él también le duele, si está arrepentido de la falta cometida, y de si está dispuesto a pedir perdón a quien ofendió con sus acciones.

Esta es una sociedad de una religiosidad marcada por los discursos de generaciones más antiguas de personas más aferradas a la tradición, que tienen prácticas de venganza, de odio; mientras que el Dios del nuevo testamento es el Dios del amor, de poner la otra mejilla, no, de la ley del talión: “me las hizo, me las paga”, sino de la misericordia, del Padre bueno que sale a recibir al hijo que se equivocó, del pastor bueno que va en busca de la oveja descarriada y cuando la encuentra hace fiesta y se alegra.

Esto se dio, sobre todo, después de que apareció la instrumentalización de la razón, cuando aparece la moral Kantiana que separa los fines de Dios de los discursos de los hombres, donde el discurso del amor se vuelve una cosa alejada de la razón. Actuamos de una manera, pero creemos de otra. ¿Qué pasa con los niños de hoy, más amarrados a lo mediático, a la nueva sensibilización de la escuela incluyente, más acogedores de las diferencias como una riqueza? Seguramente están más dispuestos a prácticas menos violentas.

Los niños-as participantes en esta investigación tienen una imagen de Dios más o menos antropomórfica (con rasgos humanos), sobre todo los más pequeños; lo demuestran porque en sus dibujos aplican a Dios una serie de atributos: grandeza, que sabe todo, está en todas partes, bondad, justicia, fuerza, belleza; cuando dibujan, a Dios lo rodean de atributos que revelan su

divinidad: estrellas, nubes, tronos; lo representan en las nubes, el sol, los rayos, las imágenes con poder; los más grandes lo van asumiendo más desde la espiritualidad. Sin embargo, para unos y otros, lo mismo que para los adultos que los rodean, la creencia en un ser superior les favorece el proceso de perdón y reconciliación con aquellos que les han hecho daño.

(...) con la ayuda de Dios pude perdonar todo. ENa5(10).

(...) lo que Dios le ha regalado a uno es mucho, por eso no se puede quedar uno enojado. ENo17(9).

(...) el único dueño de la vida es Dios; nosotros no debemos matar a nadie, porque sería quitarle un regalo que Dios le dio a esa persona, y eso es peor; además ellos pueden cambiar, si el gobierno o alguien les ayuda. TNa3(11).

Todos los años en esa fecha oramos, lloramos, le mandamos celebrar misas (...) y eso nos ha fortalecido. TNo1(11).

Si no fuera por el poder y misericordia de Dios, me habría enloquecido. EM3.

(...). Por el poder de Dios, perdoné al asesino de mi hijo. EM4.

Fue la fuerza de Dios en mí, la que me reconcilió con la familia de mi esposo. EAa.

En un país de creencia mayormente católica, las personas acostumbramos incluir a Dios en todo, a veces, con inadecuadas maneras de juzgar la realidad desde la fe o la creencia religiosa, atribuyendo a Dios, de manera pasiva, la razón de las adversidades para evitar asumir las propias responsabilidades frente a los hechos. Durante los talleres, entrevistas y conversaciones, fueron recurrentes las expresiones: “*esa es la voluntad de Dios*”, “*Dios así lo quiso*”, “*eso fue un castigo de Dios*”; todas dejan entrever una creencia religiosa, que evade la responsabilidad, es más, con frecuencia la desconoce, frente a los acontecimientos. Si bien la creencia en Dios les ayuda a grandes y chicos a asumir con mayor esperanza y serenidad las dificultades y hasta a perdonar más fácil y rápido, no se puede hacer a menos la dicotomía existente entre fe y vida que va permeando cada vez más la cultura actual, en algunos contextos más marcado que en otros; un asunto que no es nuevo, pero va tomando fuerza en la cultura de hoy fuertemente secularizada.

Otro elemento a tener en cuenta frente a la experiencia religiosa, que se percibe en los niños-as y en sus familias, tiene que ver con una imagen distorsionada de Dios, más propia del Antiguo Testamento, con la creencia en un Dios lejano a las realidades humanas e incluso severo y castigador; de ahí la expresión escuchada tan comúnmente: *Es un castigo de Dios*, la cual deja ver lo imbuida que está esa percepción en la cultura y el daño que les hace dicha manera tan punitiva de concebir su relación con la Trascendencia; otros, conciben a Dios lejano o indiferente, por desconocimiento de la Ciencia y la experiencia religiosa.

En cambio, quien tiene una imagen de Dios más rica, desde el amor y la misericordia; la que tienen algunos estudiosos como Arendt, Ricoeur y varios de los sobrevivientes de los campos de exterminio en Auschwitz y muchos otros que han padecido los rigores de la guerra en Colombia y en otros países, quienes tienen una fuerte experiencia religiosa, presentada por la nueva Teología, se hacen más aptos para el perdón y la reconciliación que para el juicio y el castigo. Muchos de los niños-as y de sus familias expresaron esta experiencia, mediada por otros creyentes más cercanos a esta realidad: Profesores, líderes religiosos, padres de familia y en algunos, por el nuevo Magisterio de la Iglesia, como bien lo expresa Jorge Mario Bergoglio, el actual Pontífice en su obra *“El nombre de Dios es misericordia”*, donde enfatiza que el principal atributo de Dios es la misericordia (una mezcla de amor y perdón), y donde advierte a cada ser humano la “necesidad de ser abrazado y perdonado” (Bergoglio, 2016), a pesar de que la persona piense que no tiene remedio por el excesivo daño cometido. Así lo expresa:

Siempre tenemos necesidad de contemplar el misterio de la misericordia. Es fuente de alegría, de serenidad y de paz. Es condición para nuestra salvación. Misericordia: es la palabra que revela el misterio de Dios. Misericordia: es el acto último y supremo con el cual Dios viene a nuestro encuentro. Misericordia: es la ley fundamental que habita en el corazón de cada persona cuando mira con ojos sinceros al hermano que encuentra en el camino de la vida. Misericordia: es la vía que une a Dios y el hombre, porque abre el corazón a la esperanza de ser amados para siempre no obstante el límite de nuestro pecado. (...) La misericordia siempre será más grande que cualquier pecado y nadie podrá poner un límite al amor de Dios que perdona. (p. 54).

De ahí que mientras mejor fundamentada sea la creencia en Dios que tengamos, más aptos estamos para conceder y recibir el perdón y la reconciliación como un don recíproco, porque nadie está exento de ser destinatario del perdón y la reconciliación y tampoco de hacer a los otros este don de amor como un acto liberador y creador, cuya experiencia está muy dispuesta en los niños y las familias que tienen una fuerte experiencia de Dios. De ahí se deriva la razón de que muchas personas en Colombia y en el mundo, también entre las familias de los niños-as participantes en esta investigación, se hayan dado experiencias significativas en sus prácticas de perdón y reconciliación:

*La mina me quitó parte de mi pierna, pero no me quitó los sueños, tengo ganas de salir delante de perdonar, Dios no me ha abandonado, me da fuerza, me sostiene (...). Esta guerra nos toca a todos, por eso es hora de terminarla, (...) no guardo rencor. **EPa2**.*

*Extraño a mis papás y a mi hermano; recuerdo tanto el día del petardo, pero mi abuela me ha enseñado a confiar más en Dios y a perdonar, (...) por la gracia de Dios estoy mejor, voy a misa, comulgo, rezo el rosario (...); todas las noches miro su foto y les rezo, no tengo odio. **ENa21(12)**.*

En la labor de campo pude percibir que, aunque en algunas narraciones de los niños(a)s aparece la oración como una práctica cotidiana, mediada por los adultos que los rodean, ésta va cobrando sentido a medida que crecen y adquieren mayores conocimientos en el campo religioso; las narrativas anteriores expresan cuánto pesa la creencia religiosa en las prácticas de perdón y reconciliación en los niños-as y en sus familias.

Tanto Arendt como Ricoeur sostienen que el perdón es una solicitud que se hace a los otros, lo que reafirma su carácter público, los otros son los llamados a concederlo; nadie puede auto-perdonarse una falta que afecta a los otros. Es algo que el sujeto no puede hacer por sí mismo.

Arendt, establece que a los hombres les es difícil perdonar cuando el ofensor no va a ser castigado, mientras que Paul Ricoeur afirma que se puede llegar a mantener una acusación legal aun cuando se perdone, o inversamente, cuando se es capaz de no juzgar y perdonar. La culpabilidad es el vínculo entre el agente y sus actos.

En los relatos de los niños y sus familias se percibe, en quienes son creyentes, además de la habilidad para perdonar lo imperdonable, la capacidad para acoger al agresor, como un ser humano que se ha equivocado, pero que puede restituirse y enmendar su falta, para entrar a enriquecer el cuerpo social, una vez ha armonizado, con el perdón y la reconciliación, el cuerpo propio.

6.2.4. Memoria y narración compartidas.

Si en apartados anteriores me referí al duelo y la memoria como maneras de tramitación de la muerte, ahora aludo a la memoria como justicia con los afectados por las ofensas de la guerra, con la certeza de que el daño infringido jamás se borrará de la memoria de los afectados, lo que cambiará es la manera cómo se narran ahora, después de una memoria reconfigurada, capaz de recordar en paz y sin venganza el acontecimiento doloroso. Expresiones como: *me acuerdo; no se me olvida que...; todavía me acuerdo, como si fuera ahora; me acuerdo hasta cómo estaba vestido ese día, era la hora tal, la fecha tal, siempre la recordamos, etc.*, dejan claro que el acontecimiento no se borrará del recuerdo, al contrario, se inscribió para siempre, en la memoria, y que si bien, ésta es selectiva y olvida para poder vivir después de ciertos acontecimientos brutales, no olvida el acontecimiento como tal, sino que aprende de él y lo reconfigura para narrarse de nuevo como un hecho que retó a la persona a buscar nuevas maneras de ser y estar en el mundo.

En las conversaciones con los niños-as y los adultos quedó evidenciado que las personas recordamos detalles muy puntuales de los acontecimientos vividos, fueron apareciendo los lugares de la memoria, lo mismo que el derecho al olvido como un recurso de la memoria, generalmente tenían viva el recuerdo del cuerpo, como un recurso importante de la memoria: lo que oían en ese momentos, a qué olía, lo que veían, el día, la hora, la fecha, la ropa que se llevaba, a veces hasta el color, la textura, etc., detalles que dejan al descubierto cómo la memoria guarda detalles puntuales de los acontecimientos que han sido una “marca” en la

propia biografía o en la biografía colectiva, es el propio cuerpo y el cuerpo social marcados por la experiencia, como sujetos espacio temporales que habitamos el tiempo y el espacio. Algunas narrativas los dejan claro:

*(...), cuando a mí me violaron, mi mamá estaba trabajando, fue por la tarde, ese hombre tenía morada la camisa, la pantaloneta era negra, yo estaba durmiendo en mi casa cuando él se metió por el muro, me despertó (...), **me acuerdo que** yo tenía fiebre y dolor de cabeza (...). Ese día se me vino la sangre por la nariz (...). Ya perdoné a ese hombre, con la ayuda del Padre y la sicóloga. **TNa3(11)***

Recuerdo que**, cuando a mi primo lo mataron, él estaba con una camiseta blanca y un jean azul, mi abuelo salió a recogerlo, eso fue en el 2015, pero no tenemos odio, ya perdonamos. **TNa20(10)

*(...) se me partió el brazo, afuera de mi casa, fue por la noche, a la hora que se me partió el brazo fue a las 8 de la noche y el año en que me lo partí, fue en el 2015, **todavía me acuerdo, como si fuera ahora**, era una balacera entre dos combos, y yo por correr me caí (...). Les perdoné y lo sé porque lo recuerdo y ya no tengo rabia. **TNa5(10)***

*La guerrilla **mató a mi tío en marzo**; eso fue **en el 2010**. (...) y yo voy con mi mamá y mi abuelita al cementerio; después de muchas oraciones logramos perdonar al asesino. **TNo1(11)***

*Aunque hace ya cinco años **recuerdo mucho** la muerte de mi tío (con nombres y apellidos) "...", fue a principios de junio del 2010, lo mataron los paramilitares, él era como un papá conmigo; no le gustaba que tuviera odio, por eso le perdonamos a los asesinos; **recuerdo que** cuando llegaba hacía bulla, después se escondía para que yo lo buscara. **TNa27(9)***

*Las explosiones **me recuerdan siempre** la muerte de mi tía, la que me cuidó cuando yo era pequeña. Nos dolió mucho, pero ya perdonamos a los que pusieron la bomba. Conservo un triciclo que ella me dio, la tengo en una foto cargándome y hablo con ella, cuando la miro lloro, **jamás la olvido**. **TNo17(9)***

*A mi primo lo mataron los de La Sierra (...), mi primo **estaba vestido con camiseta negra y un pantalón de jean**, a mi primo lo mató un muchacho que venía en una moto, mi primo se llamaba "... " cuando él se murió **era de noche** y yo lo vi morir, todavía **me acuerdo** y me duele, pero no soy capaz de odiar, ya perdonamos. **TNo3(11)***

Si bien, los relatos dan cuenta de detalles muy puntuales que ayudan a mantener vivo el recuerdo, son una práctica concreta de reconciliación, que a través de la memoria mantiene vivo el recuerdo del acontecimiento reconfigurado, claro testimonio de que no es el acontecimiento como tal, sino lo que se hace con éste lo que marca el rumbo de la propia biografía. De ahí el potencial que poseen los tres componentes constitutivos de la memoria: Espacio, tiempo y narración, tratados ampliamente en el apartado sobre el duelo y la memoria.

Según el filósofo judío Franz Rosenzweig (1997), la filosofía ha rodeado a la muerte de una niebla, pero el Ser, el Alma, el Absoluto no mueren, “la muerte nos hace únicos e insustituibles. Sólo el sujeto singular puede morir. La singularidad de la subjetividad aparece como indiscutible frente a la muerte” (p. 44 - 45). De ahí que los muertos siguen vivos en la memoria de quienes los aman, como una expresión de justicia, que “sólo puede aparecer como derivada de la ausencia/presencia del otro, porque la justicia ética es una justicia que cede el paso a la alteridad” (Mèlich J. -C., 2004, p. 44). Después del acontecimiento que estremeció nuestra biografía ya no podemos pensar como antes, ya no podemos vivir como antes; después del acontecimiento, la subjetividad humana se forma ineludiblemente en la memoria, como lo asegura Mèlich (2004), “no hay verdadero presente sin contemporaneidad con el pasado o, lo que es lo mismo, el relato de mi identidad no puedo edificarlo sobre el vacío sino sobre la memoria”, de ahí que la memoria tiene un lugar preeminente después de los acontecimientos vividos, porque ésta no se identifica con el simple recordar. La auténtica memoria humana es recuerdo/olvido, ética y anhelo/deseo, por eso la memoria es tiempo. La memoria es recuerdo y olvido de la experiencia pasada, transmisión narrativa y crítica de esa experiencia en el presente, y deseo y anhelo de un futuro nunca alcanzable del todo. En este sentido, la utopía y la memoria no estarán enfrentadas, ya que una verdadera memoria es la memoria ética, donde hay utopía, y en toda utopía hay memoria, pues sin la memoria la ética no sería posible. Sin la memoria la ética no podría tener presente el trayecto temporal, porque la memoria es la “instalación en el tiempo y en la historia” (p. 45).

La memoria ética debe basarse en la experiencia, pero no sólo en la experiencia que yo personalmente he vivido, sino en la experiencia del otro, para evitar caer en lo que advierte Walter Benjamin, “vivimos en tiempos pobres de experiencia. Estamos en una época en la que el “experimento” ha sustituido a la “experiencia”, y en la que la racionalidad instrumental, que necesita del experimento, pero de ningún modo de la experiencia, ha colonizado prácticamente

la totalidad de los aspectos de la vida humana” (Benjamin, 1989). Por eso que, la experiencia es el punto de partida de una ética de la memoria, y el sujeto de la experiencia es *alguien*, que narra su experiencia, sus acontecimientos, y en la narración el tiempo es la clave, porque *Pensar*, es algo solitario, pero *Narrar*, es ineludiblemente dirigirse a otro, narrar es narrarle a alguien concreto. Narrar es dar testimonio de la experiencia vivida, y por ello una práctica de reconciliación muy relevante, porque como lo atestiguan tantos estudiosos, narrar es sanar, y la narración nos permite ser sujetos de memoria que reconfiguramos los acontecimientos, sacando de ellos la potencia para repensarnos desde la posibilidad de ser mejores, de aportar a la construcción y edificación del cuerpo social. Los niños-as y los adultos tuvieron la posibilidad de narrar sus experiencias dolorosas y por ello, de reconfigurarlas, y al tiempo, aprendieron, por su propia experiencia, la riqueza que les aportaba narrarse, para mantener viva la memoria ética, y desde allí, permitieron a los otros narrarse y ser escuchados con un profundo respeto. Unos y otros narraron, durante la labor de campo, sus propios acontecimientos, y muchos de los que escuchaban se sentían leídos desde estas narraciones, como sujetos de memorias parecidas o singulares, y ello los motivó a narrarse, a lo largo de las distintas actividades de campo, las cuales les abrieron espacio a una práctica de reconciliación que niños-as y adultos encontraron muy potente. Al final de los talleres, expresaban la satisfacción por haber logrado hacer memoria de sus seres queridos y de las experiencias que los han configurado, y también descubrieron la riqueza sanadora de narrarse, por eso, convertirse en escuchas y potenciadores de los relatos de otros. Durante las actividades de campo, algunos visitamos la Casa de la Memoria, allí inscribieron los nombres de los desaparecidos, como una forma de conservar la memoria viva de sus seres queridos, con otros visitamos los lugares de los hechos dolorosos ocurridos en las distintas geografías de sus barrios y/o veredas, en estos lugares hicieron las paces con el acontecimiento doloroso, reconfigurándolo como una experiencia de aprendizaje valioso para seguir adelante; con

algunos visitamos varios cementerios, como lugares de memoria, para hacer las paces con personas, lugares y acontecimientos dolorosos, donde está presente la figura del “otro”, que sigue presente en la memoria. Allí se confirmó una vez más, lo que Levinas refiere: “el rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato” (Levinas, 1994, p.67), porque la memoria siempre es de otros, y eso la ubica en la escena pública, le da un fuerte componente político. De alguna manera, la memoria es una forma de ejercer la ética del cuidado.

Es importante tener en cuenta que no es lo mismo “rememorar” que simplemente “recordar”. En la “rememoración” hay tensión entre el “recuerdo” y el “olvido”; de ahí que educar implica “rememorar”, porque una educación sin memoria sería inhumana, y para rememorar es necesario leer y vivir la experiencia del otro en el relato. Leer los relatos de los supervivientes, revivir sus experiencias y contarlas otra vez. Por eso escribe Ricoeur (1996): “hay crímenes que no han de olvidarse, víctimas cuyo sufrimiento pide menos venganza que narración. Sólo la voluntad de no olvidar puede hacer que estos crímenes no vuelvan nunca más” (p. 912). No hay que perder de vista que todas las formas de totalitarismo siempre han tenido como objetivo, precisamente, borrar la memoria. En este sentido escribe Todorov (2000): “Los regímenes totalitarios del siglo XX han revelado la existencia de un peligro antes insospechado: la supresión de la memoria” (p.11).

Para que el acontecimiento doloroso no vuelva a ocurrir es preciso que la *ética* sea una ética de la memoria, donde todos sintamos que el acontecimiento doloroso nos concierne a todos, porque la guerra es una condición estructural del modo de ser de los hombres en el mundo, y lo inconcebible puede volver a repetirse, y de hecho se repite todos los días en nuestro país, porque no hemos roto con esa lógica totalitaria de la guerra, y porque, vamos perdiendo esa conciencia ética, de que lo que pasa al cuerpo social me pasa a mí, como miembro de éste, “lo que pasa al otro nos concierne a todos”. Como lo expresa la socióloga e investigadora argentina

Elizabeth Jelin, quien dice que, la memoria tiene un papel significativo como mecanismo cultural que fortalece el sentido de pertenencia a grupos o comunidades. La memoria y el olvido son importantes cuando se vinculan a acontecimientos traumáticos de carácter político y a situaciones de represión y aniquilación, o cuando se trata de catástrofes sociales y situaciones de sufrimiento colectivo, como en el caso colombiano.

Según Jelin, la memoria se produce cuando hay sujetos que comparten una cultura y agentes sociales que intentan materializar los sentidos del pasado en diversos productos culturales que son pensados como transmisores de la memoria, algunos ejemplos de estos transmisores son: los libros, los museos, los monumentos, las casas de la memoria, las películas, etc. Estudiar la memoria implica referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos; pero también a huecos y fracturas.

Jelin distingue dos tipos de memorias: las habituales y las narrativas. Pero se enfoca en las memorias narrativas porque dentro de ellas se pueden encontrar o construir los sentidos del pasado y más que encontrar las memorias heridas, se encuentran las heridas de la memoria. También menciona que hay una relación entre las prácticas del recuerdo y la memoria narrativa, como expresión de lo potentes que resultan los ejercicios narrativos para activar y mantener la memoria.

Cuando me refiero a “futuros posibles”, estoy hablando de las dimensiones políticas de la memoria en tanto son ellas las que estructuran estas posibilidades. Como lo plantea Gonzalo Sánchez (2003):

(...) un intento de respuesta a las preguntas sobre la memoria, el olvido, la reparación tiene que estar condicionado a un gran esfuerzo de historia crítica, de contextualización (...) que nos permita hacer la selección de lo memorable. Un proceso de “reapropiación del pasado” que nos devuelva el sentido de identidad y de pertenencia y la confianza en el futuro (...) (p. 20).

Lo que quiero dejar claro, en este apartado, es el inmenso potencial de la memoria y el relato, a la hora de establecer las prácticas sociales de reconciliación de los niños-as y de los adultos,

sobre todo, quienes aprovechan el encuentro con sus pares, además del juego, para narrar y escuchar los relatos de sus amigos, práctica en la cual encuentro un gran potencial reparador, por la riqueza que aporta a la hora de reinterpretar lo sucedido y reconfigurarlo, una vez se reconstruye la comprensión con el otro, ya que en la interacción con el otro(a) se reinterpreta la propia versión de los hechos, lo que implica recordar el acontecimiento y relacionarse con él de una manera diferente, como lo expresa Mèlich (2010), cuando expone que: “aunque en ocasiones el pasado no se pueda cambiar, sí se puede cambiar la relación que establecemos con él, es decir, nuestra interpretación del pasado” (p.45). En relación con nuestras experiencias dolorosas que pretenden reconciliarse, el reinterpretar implica una transformación de la emoción, mirar al otro con una mirada compasiva, puesto que en palabras de Vargas y Hoyos (2002), este “volver sobre la experiencia y dar cuenta de ella, permite dar nuevos horizontes a la experiencia”. Para la reconciliación esto quiere decir que hablar sobre la experiencia pasada, reconstruir su interpretación en compañía del otro(a) posibilita un nuevo espacio en el cual reconstruir la relación, es pasar de lo que llaman Vargas y Hoyos (2002), como de lo “pre-comprendido a lo comprendido; de lo vivido anónimamente a lo nombrado” (p. 158). O como lo expresa Arendt: “Cuando una experiencia es llevada a la palabra, el proceso de comprensión se fortalece y resulta posible una mirada diferente del asunto u objeto, pues el lenguaje permite un descentramiento de la atención, que generalmente está enfocada sobre ciertos aspectos de la vivencia de los “hechos o acontecimientos” (Arendt, 1996, p. 275). En la expresión de la palabra, hablada o escrita, no solo salen a la luz nuevos aspectos de la experiencia, sino que también tiene lugar la “reconciliación”. Arendt (1996) sostiene esa tesis en los siguientes términos: “Hasta donde es también un narrador, quien dice la verdad factual origina “reconciliación con la realidad” que Hegel el filósofo de la historia por excelencia, comprendió como el fin último de todo pensamiento filosófico (...)” (p.275).

Reconciliación significa en este contexto en primer lugar la *aceptación* que cada sujeto, comunidad o nación hacen de su propia realidad, esto es, de las condiciones históricas, sociales, culturales y geográficas que determinan su existencia. “La aceptación de las cosas tal como son” (Arendt, 1996, p. 276), significa entender que lo ya acaecido en la historia es irrevocable e invariable y que sería un vano esfuerzo de la voluntad pretender cambiarlos o al menos desear que hubieran sido de otra manera. Esto quiere decir que cada interlocutor acepte el lugar donde nació, su condición social, su raza, los acontecimientos vividos, etc., significa que no entra en pugna con aquello que lo hace ser único(a) e irrepetible y que no es intercambiable, es su singularidad y no tiene que parecerse a nadie. (Vargas, 2008, p. 114).

Como se trató en el apartado sobre “la memoria y el duelo, maneras de tramitación de la muerte”, Todorov habla de la memoria literal y de la memoria ejemplar, la práctica de reconciliación, consiste concretamente en la posibilidad para pasar de la memoria literal a la ejemplar, o, en términos de Gonzalo Sánchez, “el pasado se vuelve memoria cuando podemos actuar sobre él en perspectiva de futuro” (Sánchez, 2003, p. 25). Este argumento es clarificador:

Si se hubiera inclinado por la memoria literal, Rousset habría pasado el resto de su vida sumergiéndose en su pasado, restañando sus propias heridas, y alimentando su resentimiento hacia quienes le habían infligido un dolor inolvidable. *Al inclinarse por la memoria ejemplar, escogió utilizar la lección del pasado para actuar en el presente, dentro de una situación en la que él no es actor, y que no conoce más que por analogía o desde el exterior.* Es así como él entiende su deber de antiguo deportado, y por ello se dirige, antes que nada, esto es esencial, a otros antiguos deportados. «Vosotros no podéis rechazar este papel de juez —escribe—. Para vosotros, antiguos deportados políticos, es precisamente la labor más importante. Los demás, aquellos que no fueron nunca recluidos en campos de concentración, pueden argüir la pobreza de la imaginación, la incompetencia. Nosotros somos unos profesionales, unos especialistas. Es el precio que hemos de pagar el resto de vida que nos ha sido concedida.» (Todorov, 2000, p. 29). (Las cursivas son mías).

La memoria ejemplar generaliza, pero de manera limitada; no hace desaparecer la identidad de los hechos, solamente los relaciona entre sí, estableciendo comparaciones que permiten destacar las semejanzas y las diferencias, y desde allí, reconfigurar en el presente, la experiencia del pasado, a fin de reconfigurar el futuro.

“El territorio es memoria, contiene las emociones, pues todo lo vivido allí comporta olores, sabores, lugares, personas; se convierte en el lugar de lo vivido” (Bustamante, Botero Londoño, & Restrepo, 2017, p. 117)

6.2.5. El contacto Físico.

Otra de las maneras como los niños-as expresan sus prácticas sociales de reconciliación es a través del contacto físico con la persona a quien han ofendido o los ha ofendido; en este caso los niños-as se muestran generosos y no les importa si fue el otro quien los ofendió, lo que les interesa es recuperar su afecto y de demostrar cariño. Durante los talleres, entrevistas y conversaciones con ellos-as expresaron que el acercamiento al otro de manera afectuosa es ya una forma de restablecer la comunicación que se había bloqueado por alguna falta y una práctica de reconciliación muy concreta.

Los niños-as que han sido mayormente estimulados por sus padres y cuidadores fueron más espontáneos en expresar sus sentimientos y en saber reconocerlos, por medio de un abrazo o una sonrisa, que quienes no han sido estimulados para ello. El contacto físico y emocional permitió a los niños-as reconocer sus emociones y a expresarlas después de una pelea, por ejemplo, o de un disgusto, bien con uno de sus pares o con los adultos y cuidadores, gestos de contacto como un apretón de manos o un abrazo, no sólo para rehacer las relaciones sino también para expresar su compasión, cuando en los talleres emergían eventos dolorosos que les sacaban lágrimas o los conmocionaban interiormente.

Algunos niños-as mostraron el estrés, por medio de un constante contacto físico, se pegan del adulto que les ofrece seguridad, se esconden detrás de su cuerpo, lo sujetan fuerte de la mano, o de cualquier parte del cuerpo, cuando estaban antes situaciones traumáticas o cuando las recordaban, lo que hizo necesario que los adultos presentes en estos talleres les brindaran

confianza y seguridad a través del contacto físico, una manos en el hombro, o la cabeza, un abrazo, una sonrisa, un choque de manos, etc.

Dichas expresiones de contacto físico son usuales entre los niños-as a la hora de rehacer los vínculos después de un conflicto. También las usan para expresar el afecto, después de algún incidente doloroso. De ello dan cuenta en sus relatos:

*Cuando regresó el papá del secuestro y se encontró con su esposa y sus hijos, se **abrazaron** y lloraron de emoción; además porque ya habían logrado perdonar a los secuestradores como una promesa hecha para que el papá regresara. (Fragmento tomado del cuento anecdótico No.1, construido por los niños-as) **TNo10(12)**.*

*Después de esa pelea con mi hermana mayor, **nos abrazamos**, yo le regalé una rosa naranjada, que a ella le encantan. **ENa9(12)**.*

*Aunque mi papá a veces es bravo y gruñón yo lo perdono, y cuando se fracturó el dedo, lo acompañé donde la enfermera que lo curara y **lo abracé, lo besé**, y lo acompañé a llorar, para que no le doliera tanto, porque le hacían muy duro. **TNo17(9)**.*

*Como mi hermana sufre tanto con su esposo, yo la consuelo, le cuido la bebé, le hago el tetero, me **siento junto** a mi hermana y **la abrazo** para que ella sienta que no está sola; si está seca de llorar, **le llevo agua, le toco la cabeza**. **TNo4(9)**.*

*Aunque mi hermano es el más aburrido de la casa y nos pega, yo le hablo, **le llevo la comida** donde él esté trabajando, no lo dejo solo; lo busco, cuando se vuela para la calle, **me acuesto con él**, le hablo para que no sea así tan amargado y no le tengo rabia. **TNo2(10)**.*

*(...) dijimos que no íbamos a volver a pelear, entonces **nos dimos un abrazo** y nos perdonamos. **ENa3(11)**.*

*(...) entonces uno se encuentra con el otro y le dice: me disculpa, y uno **le da la mano, lo abraza** y empezamos a jugar y ya. **TNo23(9)**.*

*(...) el que peleó le dice que perdón que no lo va a volver a hacer, y el otro compañero le dice que tranquilo; todos gritamos de alegría o aplaudimos, **nos abrazábamos**, es como una fiesta (...). **TNo12(9)**.*

*Al final de la conciliación, la coordinadora dice que los amigos no pelean, y entonces **nos damos la mano y a veces nos abrazamos** (...). **TNo11(11)**.*

En sus narrativas expresaron lo importantes que es para ellos-as el contacto físico como una manera de expresar compasión gozo de haber recuperado la relación con las personas queridas. Ese encuentro de los cuerpos en el contacto físico es también, a veces negado a quien no le ven la lealtad en el acto reconciliador, como lo expresa Raquel en este relato.

*“Después de esa pelea que tuvimos en el patio, la coordinadora nos llamó a las dos, después de unos días, hablamos largo, al final la coordinadora nos dijo que nos abrazáramos, pero como yo no la vi arrepentida, entonces hablamos, pero **no le di la mano ni la abracé, sino que me fui**”. ENa3(11).*

Esta narrativa deja claro que la reconciliación es un proceso, y que, aunque los niños-as generalmente se reconcilian rápido y fácil, a medida que van creciendo van expresando mayor dificultad a la hora de rehacer los vínculos, y que, el proceso es más largo y complejo, a lo mejor porque van replicando prácticas frente a resentimientos comunes en sus entornos; de ahí la importancia de que, en el contexto que los rodea, los adultos estimulen actitudes favorables a la reconciliación, porque en los talleres con los niños-as logra percibirse quienes son más estimulados a estas prácticas y quienes no, lo que evidencia la importancia de estimular y motivar dichas prácticas y deja abierta la posibilidad de que no todos los niños-as se reconcilien. Por otro lado, se nota en esta narrativa que el arrepentimiento es un sentimiento necesario en el proceso reconciliador.

El contacto con los niños-as proporciona bienestar a unos y otros; en algunos casos los niños-as favorecen estas prácticas de con - tacto en los adultos, lo cual les permite mayor confianza y cercanía. En los talleres quedó evidenciado que, cuando los padres tuvieron la capacidad de acercarse a sus hijos con amor, con un abrazo, con algún gesto de cercanía, sus hijos(as) se mostraron más capaces para narrar diversos sucesos dolorosos que vivieron y que muchos padres y madres desconocían de sus hijos. Así pues, el contacto físico es un acto reconciliador para los niños-as cuando los adultos los han ofendido y para éstos cuando son los menores quienes han fallado.

6.2.6. Apertura al otro.

Cuando Levinas se refiere al otro, dice que somos responsables de él, aunque éste sea nuestro enemigo. En la labor de campo los niños-as dejaron ver esta práctica en todo su auge,

les importan los otros, como han vivido en la carencia, saben pensar en el otro y expresar compasión frente a quien le rodea, aunque le hayan hecho daño, como en el caso de los extraños. Sorprende, en esta investigación, que los mismos niños-as que han experimentado en sus cuerpos propios, en sus cuerpos familiares y en sus cuerpos sociales, las victimizaciones del conflicto armado y de la violencia urbana, y que han sido expuestos a la violencia del destierro forzado de sus habitancias y a todo tipo de violencias: directa, estructural y cultural, quienes están conviviendo permanentemente con todo tipo de violencias en sus contextos, que las naturalizan y legitiman, no obstante, esos mismos niños-as, son capaces de prácticas de reconciliación muy concretas, bien sea en la esfera pública o en la privada, con una magia y simpatía que sólo puede esperarse de su capacidad para *cuidar del otro*. Hay en ellos-as una habilidad grande para la compasión en sus disposiciones y rutinas de acción que los hace capaces de pensar en los otros. Así lo expresa este relato:

*Después que mataron a mi papá y nos vinimos de la finca, mi mamá salió embarazada del novio y perdió el trabajo por eso, ahora no tenemos plata ni para la comida, entonces ella llora y se pone triste; **mi hermano mayor**, que trabaja en construcción, **anima a mi mamá y a todos**, él dice que **juntos vamos a salir adelante**, yo también la animo, no le cuento cuando me pegan para que no se ofusque más, **a veces le guardo algo de lo que me dan en el restaurante para que ella se alimente mejor**. ENo2(10).*

Esta narrativa muestra cómo es de “generoso” el niño, no juzga, no se queja, simplemente piensa en la situación de su mamá y le sale al encuentro con lo que él puede hacer: privarse de la comida que le ofrece el restaurante escolar para que su mamá se alimente mejor, no le cuenta cuando le pegan para no incomodarla; su hermano, que aún es menor de edad, también trabaja y la anima. Hay en ellos una “compasión” tal hacia el otro, que los hace capaces de cualquier esfuerzo en favor del otro. Aunque sufren la pobreza y todo lo que ésta implica, dejan abierta una grieta por donde puede asomarse la esperanza, el perdón a su situación, la reconciliación consigo mismos y con el mundo.

Mi hermano se voló la uña del dedo índice de la mano derecha, en el trabajo y estaba muy enfermo, yo lo cuidaba, le hacía la curación, le hacía suave, sin importar que él muchas veces me pega, (...) a él le gusta que yo lo cuide, porque yo lo cuido bien, (...) ENo3(11).

“Ellos me pegaban mucho y se burlaban, pero yo me he puesto pilas a explicarles lo que no entienden, y hasta nos hemos vuelto amigos; ahora, me invitan a jugar en los descansos, (...)”. ENa18(9).

“Mi hermano nos pega bastante y se enoja mucho. (...), pero nunca nos quedamos bravos, porque, aunque hayamos peleado, yo siempre lo saludo cuando él llega del trabajo y le traigo agua o jugo”. TNo16(12).

Los anteriores relatos ponen en evidencia que la hostilidad del mundo se encarna en los cuerpos de los niños-as y de sus familias y que muchas heridas y cicatrices significativas se tienen en sus contextos con los más cercanos, pero los pequeños no se quedan estancados en esas victimizaciones, sino que las transforman con su habitual creatividad en posibilidades de hacer algo por el otro, a través de la “bondad” de sus acciones con él: “yo lo cuidaba, le hacía la curación, le hacía suave”, “con los que me trataban mal me he puesto pilas a explicarles lo que no entienden”, “Siempre lo saludo cuando llega del trabajo y le traigo agua o jugo”, son una demostración de que los niños-as saben transformar la dificultad en una oportunidad, lo que constituye una potente práctica de reconciliación con el mundo que les es adverso, como seres del mundo que somos.

Frente al extraño, los niños-as expresaron ese mismo interés y apertura, a pesar del miedo y la indefensión que experimentan (enunciadas al inicio de este apartado), y de que sus experiencias con ellos han sido descarnadas y dolorosas, insisten en brindarles la posibilidad de rehacerse como seres humanos que se han equivocado y quieren cambiar:

(...) les daría la posibilidad de demostrar que ellos no son tan malos como todos creemos. ENo6(9).

(...) le dieron la oportunidad de tener una familia y recibir amor. ENa18(9).

Ellos necesitan otra oportunidad para demostrar que, si encuentran ayuda les sale lo bueno que hay en ellos. ENo15(10).

(...), las personas cuando hacen algún mal lo hacen sin pensar, (...) si yo me las encontrara necesitadas de ayuda, les diría que las perdonaría, para que entiendan que uno no se puede dejar llevar por el odio y se den cuenta que todos no somos

malos y que les vamos a dar otra oportunidad; (...) un niño guardando odio, se enfermaría. ENa20(10).

(...) los ayudaría; qué sabemos que mejoren y hagan mucho bien a los demás, sabiendo que uno les dio otra oportunidad, y qué alegría para uno saber que le ayudó a alguien que otros no le ayudarían tan fácil, porque les diera miedo. ENa5(10).

A pesar de la desprotección y el miedo que les suscita la presencia del insurgente se muestran dispuestos(as) albergarlo en su vida como a un ser humano que se equivocó y que merece “otra oportunidad”, un ser humano del que soy responsable, aún si es mi adversario, como lo expresa Levinas (1993), pero que debe asumir la responsabilidad de los actos cometidos, como bien lo expresa Ricoeur, quien le otorga todo el poder del perdón a la relación íntima entre el sujeto y el acto. Coincide con Arendt en afirmar que el perdón es posible en la medida en que no reduce al sujeto a la suma de sus acciones, ya que la persona que se equivoca, tiene la posibilidad de resarcir su falta y cambiar. Ambos consideran que el perdón es un acto liberador y en esta medida creador. Según Arendt, libera una acción pasada para dar cabida a una acción nueva que permite vislumbrar un futuro mejor para la sociedad. Según Ricoeur, el individuo, consciente de su falta, tiene la esperanza de una vida nueva libre de la culpa.

Los niños expresan que el extraño que les hizo daño no es culpable, sino que es mandado por otros que tienen más poder y los obligan, como lo expresa Prada (2015), hay que diferenciar las muertes de odio y de no odio. Casi siempre el odio está en quienes dirigen y mandan. Así lo relatan:

Si Me encontrara con esa persona (extraño) que nos hizo daño, en alguna necesidad:

(...) sí me reconciliaría, porque ellos muchas veces no son malos, sino que los obligan y por eso hacen tanto daño. ENa5(10).

Lo ayudaría. Ellos no son los que hacen el mal, a ellos los mandan, los obligan, los amenazan; que más quisieran ellos que encontrar quien les ayude, y si yo puedo, les ayudo, (...). Si necesitaran trabajo, les daría, si estuvieran enfermos, los cuidaría, los llevaría al médico, los curaría, les diera la comida, sin no pueden comer solos; hasta lea ayudaría a bañarse, a caminar, a levantarse, lo que fuera; pero tengo que verles el verdadero arrepentimiento. ENo1(11).

(...) Si están muy arrepentidos, pienso si fuera yo el que necesitara ayuda o un ser querido (...), por eso le ayudaría. ENo7(11).

Si yo fuera grande y ellos no tuvieran trabajo, les daría o les ayudaría a conseguir. Si vinieran desterrados, les daría un puestico donde comieran y donde durmieran, les permitiría bañarse, ver T.V, estar en lo que necesitaran de la casa, los trataría bien, como a mí me gustaría que me trataran si estuviera así, claro que si los veo bien arrepentidos. ENa5(10).

Los relatos de los niños-as expresan la “generosidad” de sus acciones con respecto a los insurgentes, a pesar de que, en los talleres y entrevistas, hablaron del arrepentimiento como un factor fundamental en la obtención del perdón y la posibilidad de reconciliación con los demás, expresan que éste debe venir acompañado del reconocimiento de la culpa frente al daño causado. Según los relatos de los niños-as, después del arrepentimiento vendría el perdón.

En este sentido, para que estas emociones trasciendan hacia una emoción moral colectiva, requieren tal autoconciencia que permita generar en los niños-as acciones que responden a formas de reconciliación y restablezcan las relaciones resquebrajadas en la comunidad, por la desconfianza, lo que puede convertirse en una acción política y movilizadora en el entorno social en que habitan.

Las acciones reconciliadoras de los niños-as hacia los extraños permiten verle el rostro humano al ofensor, comprender sus razones, disminuir su culpabilidad, permitirles experimentar gestos tan humanizadores como: atender a sus necesidades básicas, “*si estuvieran enfermos, los cuidaría, los llevaría al médico, los curaría, les diera la comida, sin no pueden comer solos; hasta lea ayudaría a bañarse, a caminar, a levantarse, lo que fuera*”. En una palabra, restituirles la dignidad que habían perdido por el mal cometido, devolverles su altura moral, su existencia como seres importantes en el mundo compartido.

Aquí caben los términos reconciliación política y reconciliación moral, como los expresa Luna (2018), “la reconciliación política como actitud de permanecer en el mundo y actuar en él, luego de que el mal que lo habita ha causado daño”, es la manera en que Arendt

reconoce la “reconciliación, aquella que sobreviene de la actividad del pensar que conduce a la comprensión (de cómo lo sucedido llegó a suceder), que es la manera como se establece el vínculo entre el pensar y la política”, ya que cuando comprendemos algo somos capaces de seguir viviendo, sabiendo que esas cosas ocurren, por eso “reconciliarse es seguir ocupándose del mundo a pesar de su hostilidad” (p. 88).

La reconciliación moral tiene que ver con lo que atañe al orden personal, en el que podemos “coexistir con el otro y restablecer la relación rota por la ofensa”, esto implica “restablecer la altura moral que le hemos quitado al otro al considerarlo capaz del mal”, requiere recuperar la confianza personal, que a su modo de ver es muy difícil de reparar. La reconciliación moral está muy amarrada al perdón, que exige dos condiciones: verdad y arrepentimiento, se sitúa en lo que Ricoeur llama el “perdón difícil” donde se presenta el dilema de perdonar al ofensor o perdonar la falta, debido que “algunas faltas al ser perdonadas podrían minimizar su severidad y quedar en la posibilidad de su repetición” (p.89).

Otra práctica de cuidado del otro, ejercida por los niño-as es:

6.2.7. La Mediación entre los adultos.

En apartados anteriores expresé que, frente a la reconciliación con los extraños, los niños-as necesitan la mediación de los adultos, aquí diré que, cuando las relaciones cotidianas se fracturan, los niños-as son excelentes mediadores para restablecer la armonía, impedir la ofensa, jalonar la reconfiguración que los adultos hacen de sus acontecimientos dolorosos y ser actores activos en prácticas de reconciliación no sólo con sus pares sino con los adultos que los rodean.

La mayoría de los niños-as participantes en el trabajo de campo han experimentado el destierro forzado, en el cual han perdido uno o ambos padres y a otros miembros cercanos de sus familias, no obstante, poseen una capacidad extraordinaria para hacer frente a estas situaciones adversas, y son quienes activan en sus familias prácticas de perdón y reconciliación, que resultan muy restauradoras del tejido familiar, escolar y de los demás espacios que habitan.

He aquí los testimonios de adultos que dan cuenta de ello:

*Mi hijo todo el tiempo evita violencia (...) hay veces lo cascan, lo insultan y él no me cuenta, porque él sabe que yo de una salgo volada a pelear con todo el mundo (...) él lo que hace es que me coge, me abraza y comienza a besarme. Me coge de la mano y me dice: Pareces un torito, camine mi torito; entonces me hace reír, me sirve un tinto y se me pasa. (...) él evita que yo pelee, si no fuera por él le habría cascado a más de uno. **TMm1.***

*En mi barrio suele pasar que llegan tocando la puerta pidiendo vigilancia, eso ha sido para nosotros muy ofensivo, nos están extorsionando, (...) Yo salgo furioso y el niño me dice: “Pero papá no les vaya a decir de esa manera, porque entonces se enoja y pasa algo mayor”. Me hizo reflexionar y de alguna manera evitó una violencia mayor. Me tranquilizó. **TPa1.***

*Una vecina le pegó, y como ella me carga esa bronca, yo soy demasiado grosera con ella, el niño no me contó, luego me di cuenta, cuando le hice el reclamo me dijo: Abuelita, yo no quería que usted saliera a pelear con ella. Él evita violencia todo el tiempo. Eso me parece muy lindo en un niño tan pequeño, nos da ejemplo. **EaA.***

*Cuando ellos me ven con mucha rabia me dicen: mamá cálmese; porque yo a veces soy muy histérica y me da mucha rabia muy fácil, entonces grito y peleo con las vecinas. Mis hijos me frenan, porque ellos no son groseros ni peleones. **EMm2.***

Sus prácticas de reconciliación con los adultos van desde ayudarles a reconciliarse consigo mismos, hasta reconciliarse con el mundo que los rodea:

*Yo le enseñé a leer y escribir a mi papá, él trabaja en construcción; un día nos dijo en la casa que en el trabajo se sentía mal porque era el único que no sabía leer ni escribir, como en la vereda no había sentido la necesidad, aquí era distinto, entonces yo cogí una cartilla de Nacho Lee y todos los días le enseñaba media hora, le leía y él se iba grabando los sonidos de las letras, luego las escribía y formaba palabras, después hacía frases, hasta que se soltó a leer y escribir, lo primero que aprendió a hacer fue su firma, ya firma en la nómina y no se siente mal, está feliz y yo también. **ENa5(10).***

Como yo paraba llorando y triste a toda hora, el niño me dijo: “mamá, yo sólo te conozco llorando”, eso me movió y me dije: Es uno quien tiene que poner los pies sobre la tierra, las ganas y el empuje salen de uno, mi esposo no va a volver por más que llore y mis niños me necesita distinta. En las noches de desvelo me digo una y otra vez: esa derrotada no soy yo. ¿qué me pasa? yo he sabido salir adelante otras veces, esta no soy yo, yo soy la que quiere salir adelante, entonces ánimo y a

dar el primer paso, se la meteré toda a ese trabajo a fin de conseguir un techo para mis hijos, (...) EMM4.

En los relatos logran percibirse los procesos de reconfiguración que los niños-as favorecen entre los adultos, desde ayudarlos a estar bien con sí mismos: por el gusto que experimentan haciendo su trabajo, porque mejoran su autoestima, porque están orgullosos de sus hijo-as, porque adquirieron seguridad...; y a estar bien con los demás -*el entre nos* que es la política- porque ahora se sienten útiles e importantes, porque adquirieron habilidades básicas para la comunicación y se pueden relacionar mejor con sus entornos, porque disfrutaban lo que hacen, etc.

6.2.8. Clamor por la justicia: rabia e indignación.

A pesar de que los niños no expresan odio ni rencor frente a los extraños que les hicieron daño, sí expresan rabia e indignación, ante la impotencia para actuar frente a los hechos violentos que les han causado múltiples victimizaciones. La indignación se asocia con sentimientos como la rabia, que motiva a la acción y que generalmente expresa de manera vehemente el desacuerdo frente a una acción ajena.

Con esos tipos que mataron a mi hermano y se llevaron al otro, me duele mucho y me da rabia lo que nos hicieron, pero los ayudaría. EN26(10).

*“Si me encontrara con los que desaparecieron a mi hermana, necesitando ayuda, lloraría mucho por **el dolor y la rabia**, pero les ayudaría, no quisiera que a nadie más les pasara algo tan triste y doloroso. ENo16(12).*

*Que a uno lo hagan venir de su casa y de la tierra que uno quiere, donde uno nació, **duele mucho y da rabia**. Jamás yo le haría a alguien eso de quitarle lo que más quiere; a veces lloro y me acuerdo, pero digo que yo no odio, y de verdad no odio, eso enferma. ENa4(9).*

*“Cuando se fueron y lo dejaron muerto y tirado, **sentí una rabia y una impotencia** (...)” ENo11(11).*

En las narrativas logra leerse la rabia asociada a un dolor profundo y a la indignación, que, desde la perspectiva moral, es considerada por algunos autores como una emoción reactiva

frente a la injusticia. La indignación, en los niños-as aparece conectada a los dolores padecidos por las victimizaciones padecidas, son acciones arbitrarias frente a seres indefensos a quienes se les infringe un daño por demás inmerecido. Es así como la indignación se vincula con la justicia. Cuando se maltrata al indefenso, la indignación se dirige a salvaguardar la integridad de quien es atacado.

La indignación se considera moral porque, como la vergüenza y la culpa, requiere la reflexión de lo sucedido y la valoración de las acciones desde lo justo. Cuando se presenta la indignación, interactúan en ese proceso, sujetos y situaciones específicas en torno a las cuales, los niños-as dan respuestas de solidaridad, particularmente con quienes ellos-as encuentran más vulnerable. Estos actos, actitudes o comportamientos “inapropiados” contra otros son los que dan el trasfondo moral a la indignación y establecen la relación entre ella y la justicia. Se comprende determinada situación cuando:

La indignación podría ser un sentimiento revelador de que estamos frente a una situación de injusticia, de atropello, de daño. (...) Se trata de un sentimiento iluminador que incluso puede guiar nuestra conducta moral, y eliminar el daño que ha provocado la ofensa moral. (López, 2014, p. 249).

La indignación lleva consigo un sentido práctico de respuesta a la injusticia, pero para que esta llegue a ser una emoción de orden político, debería cumplir con unas estrictas condiciones, como lo expresa López a través de los planteamientos de Arendt:

Respetar la pluralidad política, mantener la distancia y el vínculo que establecen los sujetos en el espacio público, revelar a las y los actores involucrados en la acción, además de alimentar las acciones conjuntas y discursos de injusticia reveladas. (López, 2014, p.250).

Desde esta perspectiva la indignación agencia discursos compartidos y acciones colectivas que logren revertir o al menos exigir actos de justicia a favor de quienes han sido victimizados. En esta óptica, la indignación, cuando opera en lo público, puede cuestionar incluso el accionar

de actores que, como la fuerza pública son garantes en la administración de la justicia formal. La indignación reacciona ante la injusticia del actor.

En algunos estudios de filosofía contemporánea, la rabia es una emoción generadora de cambio. La rabia comparte con la indignación, un lugar particular en las reacciones humanas, ya que “(...) expresa de manera vehemente la desaprobación moral de una acción ajena” (Rodríguez, 2004, p. 7), y es en este contexto donde la ira también adquiere un lugar como emoción moral, pues ya no solo acaricia un malestar individual, sino que se ocupa de lo que les ocurre a otros. La ira como expresión de sentimientos de indignación, que, bien canalizados, se convierten, en los niños-as en una fuerza movilizadora de justicia social. Así la indignación es un clamor por la justicia, que en las prácticas de reconciliación, tiene mucho valor para evitar la impunidad, y también para agenciar acciones solidarias a favor de los afectados y los responsables del daño, que, en el ambiente del posacuerdo, pueden restablecer sus relaciones. Una indignación que en las prácticas de reconciliación posibilite la “comprensión del pasado, como insiste Arendt, nunca busca ni consigue reconciliarse con los hechos del pasado, sino con el mundo donde esos hechos fueron posibles” (López, 2014,p. 248).

Re-configurar entendido como volverse a configurar, ya no como una víctima o afectado, sino desde la reescritura de la interpretación del hecho doloroso, a fin de crear alternativas en el presente que ayuden a diseñar el futuro; es decir, no quedarse en la carencia, sino echar mano de la potencia, abiertos a escribirnos y reescribirnos constantemente, levantándonos de nuestros dolores como cuerpos políticos, capaces de reconstruirnos siempre de nuevo.

Pese a que se afecta la confianza, las reconfiguraciones no son iguales en todos los sujetos, esto quiere decir que somos capaces de reconocer que nos pasan cosas parecidas en modos distintos, que expresamos a través del lenguaje, el gran configurante de las subjetividades.

Esta investigación trabajó con relatos hechos texto a través de un proceso comprensivo, que otorgó significado a lo sucedido, vivido y significado. Los niños y sus familias describieron en

sus relatos las transformaciones en su ser a partir de su relación con el territorio y con las prácticas sociales que en él se despliegan, acercándose a nociones como espacio, tiempo, territorio, poder, agencia, subjetividad política e identidad. Fue una construcción donde se miró la vida como relato y se identificaron los rasgos de subjetividad, mediante la re-construcción de los procesos comprensivos que dan cuenta de los sentidos construidos por ellos-as.

A la manera de Ricoeur, esta trama se dispone en este texto y queda abierta a nuevas interpretaciones, es decir, queda aquietada para re-crearse nuevamente.

Con respecto a los adultos, los niños-as de hoy tienen discursos y prácticas más abiertas y tolerantes frente al perdón y la reconciliación, incluso con quien se ha equivocado, como en el caso de los responsables de las victimizaciones experimentadas a causa de la guerra; gracias a las comunicaciones mediáticas de fácil acceso que han globalizado el mundo, ellos-as ven y escuchan discursos en torno a la paz y la reconciliación con motivo de los diálogos de paz, de la firma del acuerdo y del periodo posconflicto en el país, que los han sensibilizado frente a estas situaciones.

Ante el dolor, los niños-as han ideado sentidos, que van desde el amor, una emoción mediadora para la reconciliación, hasta las prácticas sociales de reconciliación como apertura y responsabilidad frente al otro como un hermano que les pertenece, y en éstas la rabia y la indignación como potenciadoras de cambios positivos. A la hora del perdón y la reconciliación, ellos-as están más dispuestos, a pesar de haber experimentado tantos flagelos, no expresan odio, venganza o rencor, no se sienten víctimas. Por eso las nuevas generaciones que están mediáticamente más conectadas y por ello más instruidas frente a estas realidades, son más dispuestas y sensibles ante otros discursos distintos a los de sus padres y/o cuidadores, y ello traerá, a largo plazo, unas prácticas más humanizadas y más favorables al perdón y a la reconciliación en las generaciones venideras.

En Colombia se están desarrollando actualmente muchos programas de paz y reconciliación desde las diferentes Instituciones, lo que hace a esta generación más informada y apta para asumir nuevos retos. Algo está pasando en ellos-as y seguramente su realidad será otra, mucho más esperanzadora y armoniosa que la que nos ha tocado, y que a lo mejor no alcancemos ver, pero, con toda certeza, estos niños-as son cuerpos políticos, dispuestos a abrirse al mundo, a ser agentes activos y responsables, por eso lo que están pidiendo es una oportunidad para ser tenidos en cuenta y considerados para escribir la historia, con otros elementos diferentes a los de la violencia, donde encuentren un espacio para actuar en el mundo compartido, para afrontar las grandes problemáticas de la pobreza, la educación, la atención en salud, la participación como protagonistas que emergen dispuestos a nuevas prácticas para la construcción de país.

7. ARRIBO A LA ÍTACA DE LA ESPERANZA



7. ARRIBO A LA ÍTACA DE LA ESPERANZA. CUERPOS RECONCILIADOS

Las Ítacas son siempre un punto de llegada. En Ítaca esperaban a Ulises su esposa Penélope, y su hijo Telémaco, quienes, a pesar de más de veinte años de ausencia, jamás perdieron la esperanza en su regreso y conservaron por Ulises el mismo amor que el día en que lo despidieron en una de las bahías. Ítaca es el camino, la sabiduría, la *esperanza* que nos sostiene y nos hace soñar la utopía, de que a pesar de más de medio siglo de violencias, Colombia será un país reconciliado, porque tanto los cuerpos propios como los cuerpos sociales habrán llegado a ser cuerpos reconciliados.

Discusión final

De la experiencia del dolor a los sentidos y prácticas sociales de reconciliación

En esta investigación me propuse comprender la experiencia de dolor y los sentidos y prácticas sociales de reconciliación que realizan los niños-as que viven en contextos de violencia. Para ubicar este escenario de dolor experimentado por los niños-as y sus familias, me remití a la violencia y el conflicto armado en Colombia como el marco general donde se produce dolor y daño en el propio cuerpo y en el cuerpo social (anclado al territorio), allí donde los niños-as emergen como agentes creativos “para transformar sus vidas, las de sus familias y las realidades de su comunidad, sin quedarse en las afectaciones”, sino desplegando prácticas de reconciliación, que permiten la emergencia de “potencialidades individuales y colectivos para generar caminos”, desde lo afectivo, comunicativo, ético – moral, político y creativo a fin de transformar los conflictos y hacer resistencia a las violencias. (Ospina & Ospina, 2017, p.178).

Evidenció que los dolores y los daños se materializan en el *cuerpo social* y en el *cuerpo propio*: heridas, cicatrices, muertes, duelo, memoria, etc., son expresiones del dolor que nos desborda; aunque cuerpo y territorio aparecen tan unidos en la práctica, dado que el cuerpo es situado en el tiempo y en el espacio, los traté separadamente con la pretensión de abordar la

especificidad de cada uno de ellos, incluso si al intentar esclarecerlos volví a imbricar uno en el otro; desde el cuerpo propio y el cuerpo social, donde se experimenta el dolor, hago mención al dolor que produce la guerra en ellos, sin pretender hacer un tratado sobre éste, el fin es el de comprender la experiencia del dolor y los sentidos y prácticas de reconciliación que realizan los niños-as y sus familias, alcanzados por el conflicto armado y la violencia urbana.

El dolor tiene dos campos semánticos: el físico (disfunción corpórea localizada) y el moral (lesión en las emociones y en los sentimientos que no posee localización concreta). De ahí que toda experiencia dolorosa atañe al cuerpo, al existir una dialéctica circular entre lo emocional y lo físico: “el dolor, tal y como habita con nosotros a través de largos días y noches de sufrimiento humano consciente, implica siempre la interacción mutua cuerpo y mente” (Morris, 1994, p. 30). El dolor como condición de la humanidad encarnada implica que el cuerpo del yo no es solo la anatomía y la fisiología, sino una estructura de significados y sentidos.

El dolor presenta una doble posibilidad: como experiencia movilizadora para la acción o, por el contrario, como experiencia que aparta al sujeto del mundo y lo retira del *entre-nos* que es la política. El dolor, en tanto acontecimiento, está anclado al cuerpo del yo, y será este el que advierta lo que el dolor significa y como sus determinaciones son sentidas. El yo, habita en un cuerpo, un cuerpo que a su vez está situado en un contexto espaciotemporal que ordena el sentido del ser en el mundo y las interacciones que se despliegan con otros cuerpos. (Ponty, 2005)

El cuerpo es sin lugar a dudas el medio donde se ejercen todos los poderes y por esto mismo, es el lugar privilegiado a través del cual se puede llegar a precipitar una transmutación de los valores de nuestra cultura. (Pabón, 2015). En los encuentros con los participantes de la investigación evidenció que en las violencias por ellos-as padecidas, el cuerpo tiene el papel central, es sobre él que se ha producido violencia (*cuerpos mutilados, fragmentados, cuerpos violados, desaparecidos y desterrados*), ha sido permanente la utilización sistemática del

cuerpo como arma de guerra, más concretamente, *el carácter del cuerpo como “blanco” del poder* (García, 2000, p. 11). También ha quedado clara la debilidad de la legislación colombiana, su Derecho y la falta de control jurídico y político de los gobiernos en esta materia, lo que ha incrementado el clima de violencia en el país, y ha permitido a los diferentes poderes acudir a formas “extremas” de su ejercicio sobre los cuerpos (Blair, 2010), debido a que el cuerpo goza de una enorme potencia y una posibilidad inusitada de resistencia que es la que lo hace objetivo del poder, por medio de una lógica perversa, llamada por Foucault “*economía del castigo o política punitiva del cuerpo*” (1999, p. 98-99). Varias “*tecnologías corporales*” utilizadas por distintos poderes en el marco del conflicto armado, hacen visible que la relación cuerpo/violencia no es igual entre unas y otras modalidades. Las formas de ejercicio del poder sobre los cuerpos son diferentes en cada una de ellas. Según Blair (2005), la violencia colombiana sólo ha sido investigada marginalmente, en el terreno de la cultura. Esta investigadora se hace la pregunta por la muerte, en vez de preguntarse por la violencia, lo que, según su parecer, podría ayudar a desentrañar ciertos “circuitos culturales” donde ésta se produce, y también los sistemas culturales que sostienen la producción de muertes violentas. Introducir la variable cultural en el análisis de la violencia permite ampliar la mirada sobre este fenómeno. Tomé la definición de cultura de Clifford Geertz, quien concibe la cultura como “la trama de símbolos con los que interactúan significativamente los seres humanos; dicho de otra manera, es una red de significados subjetivos interconectados que existen en un ambiente pre-codificado” (Geertz, 1997, p. 20).

La violencia ha sido analizada desde distintas ópticas, pero la muerte violenta en sí misma, no ha sido interrogada aún; urge hacerlo desde las diversas modalidades en que ha sido clasificada la violencia. ¿Qué tipo de muerte se produce en cada una de ellas? Para dar respuesta a este interrogante sería oportuno caracterizar las formas de producción de la muerte violenta, las víctimas, los adversarios, y las lógicas que parecen sostener cada una de estas muertes, a

fin de interrogar con mayor profundidad las otras dimensiones que dan el sentido a las muertes violentas con notable influencia en el grupo de niños-as y familias con los cuales realicé esta investigación. Esto me permitió identificar los escenarios donde se produce dolor y daño, por un lado; y por otro, mostrar la creatividad de los niños-as provenientes de contextos del conflicto armado, como sujetos políticos en el ejercicio de sus titularidades, el despliegue de sus capacidades y la garantía de las oportunidades para posicionarse en su capacidad de agencia con acciones colectivas transformadoras, expresadas a través de sus sentidos y prácticas sociales de reconciliación, constatación que también ha hecho (Alvarado et al 2012).

Cuerpo propio y cuerpo social (territorio), marcados por la muerte violenta, escenarios donde se encarna el dolor, que rompe la cotidianidad, la habitancia, el modo humano de hacerse espacialmente, porque el territorio trasciende lo meramente geográfico; en términos antropológicos, el espacio, más que una realidad geo-física, asociada a los lugares, es una construcción cultural que hace de él un espacio vivido, percibido y significado. La antropología ha puesto en evidencia que el espacio geográfico se transforma mediante la acción humana en territorio, que es un espacio socializado y culturizado de tal manera que su significado sociocultural incide en el campo semántico de la espacialidad, porque el territorio es la manera como *somos siendo-para-el-mundo*; por ello hay que entenderlo en sus dimensiones simbólicas, como campo de experiencia significativa y como ámbito de realización política, teniendo en cuenta la experiencia de los niños-as y sus familias en los espacios vividos y en éstos las vivencias y las relaciones que se establecen con los otros. Este espacio amado y construido socialmente ha sido invadido por la muerte y destruido en lo más profundo, desterrando despiadadamente a las familias de sus espacios vitales y haciéndolas huir del campo a la ciudad o de un barrio a otro, a fin de salvar sus vidas y llevando consigo el duelo que no logran elaborar por la muerte violenta de los seres queridos.

En el destierro experimentan crisis simultáneas: pérdida de los seres queridos, del lugar de origen, transformación de los referentes de la identidad, además de la necesidad de hacer frente a los nuevos roles y necesidades. Díaz et al (2015) hacen un listatado de pérdidas en el desterrado: vulnerabilidad física y experiencia de muerte, pérdida de bienes materiales, pérdida de saberes y habilidades, cambio de roles, de identidad, pérdida de la ciudadanía y la organización social, pérdida de la vivienda, del trabajo y de la seguridad vital, todos estos aspectos permiten comprender la amplia gama de victimizaciones que acompañan los procesos de duelo ante el desarraigo. (p. 71). Es que el desarraigo es una memoria fragmentada, una historia interrumpida, un olvido rápido en el que puede leerse nuestro conflicto, como la imposibilidad de aprehenderlo, por la exorbitante complejidad con la que los colombianos lo hemos nutrido en el encuentro cotidiano de las violencias.

Así como para Kant, el espacio y el tiempo son condiciones a priori de la posibilidad de la experiencia, para Pécaut la posibilidad de que la sociedad colombiana pueda construir un relato, o pueda tener en su inventario *una* experiencia de los últimos cincuenta años de violencia, es imposibilitada porque no cuenta con un tiempo, sino con muchas temporalidades, hoy está aquí, mañana allá, y el otro día no se sabe. (Pécaut, 2013). Los desterrados no cuentan siquiera con un espacio digno. Por eso Pécaut (2013) dice que “La imposibilidad de la experiencia es la imposibilidad del sujeto. No contamos con un sujeto espacio-temporalmente determinado capaz de reconstruir lo vivido al modo de una experiencia” (p.43). El *acontecimiento* acaso es narrable, pero la sucesión de los *acontecimientos*, le quita a cada uno su carácter excepcional y los deja sumidos en una serie indistinta de meras acciones que se naturalizan, sin consecuencias precisas y sobre todo sin la posibilidad de asignar responsables. La lucha por la tenencia de la tierra es la batalla desde siempre en nuestro país, y hoy, en el mundo, baste con mirar el fenómeno migratorio tan agudizado.

En la desolación y nostalgia que se lee en los relatos familiares, se percibe que la memoria, incluso la individual, le es negada al desterrado que obligado a migrar interrumpidamente a través de los espacios más disímiles, padece la errancia como un desarraigo doloroso porque la persona que *antes* era un sujeto participante de una estructura social; *luego*, es el colono valiente que valora su tierra; *después* el individuo atemorizado que intenta mantenerse en medio de las coacciones; y *por último*, el desterrado que ya no tiene posesión sobre nada, ni siquiera sobre su sí mismo, pues ya no lo puede narrar con sentido de propiedad. Es el drama de quienes tuvieron “tierra” y la perdieron. Esta realidad es tan nuestra que hasta la literatura se ha ocupado de narrarla, entre muchas otras; la novela “Siervo sin tierra” del escritor bogotano Eduardo Caballero Calderón, es una muestra de ello.

Para el desarraigado ese ‘yo’ que en un *ahora* cuenta la historia es nada más un sujeto gramatical, pues ni los espacios habitados a su pesar ni los múltiples tiempos cruzados le permiten configurar una unidad de vida que pueda llamarse experiencia. *Es estar vivo sin sentir la vida*. Hasta la memoria, incluso la individual, le es negada, porque han sido obligados a migrar ininterrumpidamente a través de los espacios más diversos e inesperados, en un ámbito problemático cruzado por la incoherencia. (Pécaut, 2013). Un hecho doloroso derrumbó su habitancia, un “acontecimiento” fracturó la existencia con sus múltiples construcciones y éste va dejando sujetos desarticulados, espacios vacíos, tiempos inertes.

La vergüenza, la tristeza, la incertidumbre, el miedo y la desconfianza caracterizan las narrativas de las personas que han sido desplazadas y configuran una experiencia intensa y dolorosa que, en ocasiones, conlleva la percepción de impotencia e inseguridad. Gómez (2015) afirma que las heridas que ha dejado el conflicto armado colombiano han estado latentes, porque no se ha prestado atención a estos dolores profundos, dada su frecuencia y cantidad se han ido naturalizando, mientras tanto el daño se ha agudizado. No es lo mismo haber oído hablar de las violencias en personas que nunca han vivido el conflicto armado, y posiblemente

esa sea una de las razones para la polarización en el país, quienes no han sufrido sus consecuencias se muestran más ajenos al perdón y la reconciliación que quienes lo han padecido en su propia piel, éstos están dispuestos a pasar la página y, en adelante, escribir una historia no violenta. Es la constatación que se ha hecho en el trabajo de campo: quien ha sido duramente afectado quiere que “nunca más” y “nadie más” experimente tales dolores. De ahí la generosidad de estos niños-as y sus familias para otorgar el perdón. Lo han demostrado también las poblaciones más victimizadas del país. Como las heridas que ha dejado la guerra están aún latentes, cuando se firma un acuerdo de paz, salen a la luz todos los problemas que habían estado ocultos, de ahí que pareciera que la violencia se agudizara, lo que pasa es que son muchos problemas pidiendo solución y hay que hacerlo paso a paso, en un “proceso” de largo aliento, porque nuestro conflicto es complejo por antiguo y por multifacético, pero no por ello imposible. Como expresa la historiadora Diana Uribe: no hay pueblos condenados a la guerra, eso lo han demostrado numerosos acuerdos de paz en el mundo, todos podemos salir del conflicto. Hay para desaprender y deconstruir, a fin de ir interiorizando lentamente cómo se llega a albergar al adversario en la propia vida como un hermano que me pertenece, de quien también soy responsable, como lo entiende Levinas (1993). No es aconsejable perder la esperanza cuando se perciben tantos problemas por solucionar en el país, la comisión de la verdad y muchos otros frentes están haciendo su camino en los territorios más vulnerados, esto nunca aparecerá en los informes diarios ni en las redes sociales, pero nos basta para saber que el pos - acuerdo va dando pasos hacia adelante con sus aciertos y dificultades, y que, aunque tengan que pasar muchos años, el perdón y la reconciliación se irán haciendo realidad, los niños-as tienen mucho por aportar al respecto.

Gómez (2015) expresa que “No hay caminos cortos para curar las heridas y divisiones de una sociedad tras la violencia sostenida” (p. 2). Crear confianza entre viejos enemigos es un camino difícil, si no se logra que las heridas sanen y cicatricen, porque si bien las heridas dejan

cicatrices en el cuerpo y en el alma, cuando la herida sana, la cicatriz no duele; lo que ocurre es que muchas heridas no logran cicatrizar y por eso no sanan, duelen. Desmond Tutu (2015, citado por Gómez), arzobispo que lideró la lucha contra el apartheid en Sudáfrica opina que “el mayor desafío de Colombia es la sanación de las heridas emocionales y de la salud mental dejadas por la guerra”. (Gómez, 2015, p. 3). Es la certeza de que para que haya reconciliación hay que reconstruir la confianza de las víctimas en la posibilidad de narrarse y ser escuchadas y restituidas en los derechos que se les han vulnerado. Todos lo concerniente a la reconciliación tiene que darse con garantías de no repetición, es decir todo el tema de memoria, de reparación, de contribución a la verdad por parte de los actores, y por parte de las víctimas la preparación y disposición para saber qué y cómo hacer con esas verdades tan dolorosas que conocerán. Es todo un camino de comprensión sobre la inutilidad de la guerra, porque mucha parte de las violencias hacia los más vulnerables se han dado porque las víctimas no lo denuncian y los culpables no los confiesan, entonces el clima de impunidad ha hecho que la violencia se repita, se perpetúe y se naturalice, baste mirar el gran número de niños-as, mujeres, campesinos, indígenas y líderes asesinados y/o victimizados.

Uno de los mayores efectos del conflicto es el sufrimiento, el cual ha causado múltiples heridas en la población afectada por la violencia, además de las heridas abiertas que dejan las masacres, otra herida que no cicatriza es las que deja la desaparición forzada, donde la violencia ejercida sobre el cuerpo es tal que ya no es, no existe para sus seres queridos, esta ausencia de cuerpo al cual dar sepultura es la razón para que la herida quede abierta.

La etnóloga francesa Nahoum-Grappe (2002), en el marco de la guerra en ex-Yugoslavia, argumenta que hay gran diferencia entre la guerra de ejércitos y la crueldad y sevicia ejercida contra los cuerpos de la población civil, donde “se ha sustituido la batalla por la matanza” (Münkler, 2005, p. 49). Los ataques contra la población como nuevo “objetivo militar” y las maneras como el ejercicio de la violencia sobre ella es “puesto en escena”, parece ser la

expresión de una estrecha relación entre la vida, la muerte y el poder. Dice que, en algunos casos la violencia puede ser legítima, incluso desde el punto de vista de la víctima, pero la crueldad, propia del crimen, no lo es jamás. (Nahoum-Grappe, 1996, p. 293-294).

Las micropolíticas corporales, como estrategias de poder que se ponen en funcionamiento al margen de las macropolíticas del Estado (García, 2000), constituyen la economía del poder que regula en la sociedad, las relaciones de dominación, y se despliega, en ámbitos sociales, en mecanismos o dispositivos de “ajuste”, a través del disciplinamiento y el control de los cuerpos para su sometimiento; es lo que Foucault concibe como la forma disciplinaria del poder, una forma de vigilancia que ejerce la fuerza normalizando y creando las condiciones para imponer la docilidad de los sujetos, prueba de ello es el poder que ejercen los grupos insurgentes y las bandas y combos en los territorios, en los cuales son violentados los cuerpos de los niños-as y los de sus familias, allí donde se están asesinando a los líderes sociales, queriendo acallar su voz para que no reclamen lo que les pertenece, generalmente la tierra y los demás derechos que les han sido arrebatados.

En el ámbito de la violencia y la guerra, esa *economía del poder* se da, a través de toda una *economía del castigo* (Foucault, 2002, p. 15) puesta en escena en las diversas formas del ejercicio de la violencia buscando el sometimiento o la muerte de ciertos sectores de la población, de esos “otros imperfectos” (Rojas, 2001, p. 22), como han sido considerados los niños-as, debido a su utilidad en la guerra por resultar económicos, además por su capacidad de adaptación para responder a la autoridad y por ser subvalorados frente a los adultos, pareciera que fuera menos grave la muerte de un niño-a que la de un adulto, dado que la muerte se convierte, en un medio de control de la población.

Colombia padece múltiples violencias: familiar, intrafamiliar, estructural, delincencial, etc., el problema del narcotráfico genera enormes factores de violencia, mafias, etc. El complejo contexto del conflicto armado en el país, está marcado por grandes cambios, que, a

diferencia de los ocurridos en otras épocas, hoy tienen un alcance global que, con diferencias y matices nos afectan a todos, de manera muy marcada a la población infantil, primeras víctimas y consumidores del mercado. A estos cambios se les caracteriza como el fenómeno de la globalización. Un factor determinante de estos cambios es la ciencia y la tecnología, con su capacidad de manipular la vida, de crear una red de comunicaciones de alcance mundial, tanto pública como privada, para interactuar simultáneamente, no obstante las distancias geográficas, todo ello, aunque tiene sus riesgos, hace a los niños-as más abiertos y dispuestos a prácticas de reconciliación con sus pares y con los adultos que los rodean, porque ellos tienen más interiorizados y están más sensibilizados frente a los discursos de perdón y reconciliación que circulan por los distintos medios, en los cuales ellos son nativos digitales. En esta investigación, los menores han demostrado su capacidad de agencia política, porque no se quedan en la victimización, sino que hacen de ella un trampolín para soñar otras realidades posibles.

Muchos de estos niños-as hablaron del destierro como una posibilidad que les permitió salir del campo a la ciudad y conocer otras realidades que les ampliaron el horizonte y que no hubiesen conocido si no fuera por el contacto con la realidad citadina que ha sido para ellos-as una realidad generativa, un espacio posible para soñar con otras alternativas de vida, aumentando sus recursos potenciales, fortalezas, aprendizajes, modos de ser reconocidos, nuevas relaciones, etc.

El trabajo con estos niños-as mostró que la violencia no empaña en ellos-as sentimientos morales como la bondad, afecciones como el amor y la compasión; todo ello sigue siendo un camino a la esperanza y la introducción a una vida de nuevas posibilidades. No obstante haber atravesado múltiples violencias por el conflicto armado, ellos-as se narran en positivo, usando un lenguaje apreciativo que les permite “articular las vivencias pasadas, acciones presentes y horizontes futuros”. Esto coincide con lo encontrado por (Alvarado et al 2012, p. 178), debido

a su creatividad para ingeniarse caminos nuevos, dentro de los cuales se hacen capaces de rechazar la violencia, pero no a quienes la ejercen, se muestran compasivos con quienes se han equivocado y están dispuestos a ayudarles, a darles afecto, porque los niños-as que son estimulados (nombrados y reconocidos) conforman desde allí sus subjetividades en positivo y se hacen capaces de construir futuros deseados, afrontando las victimizaciones desde la asertividad, gracias a la plasticidad que poseen.

En el ejercicio de afrontamiento de estas realidades dolorosas los niños-as tienen una tarea de empoderamiento y utopía, son quienes motivan a los adultos, construyen relaciones basadas en el afecto que les permiten otras maneras de vivir. En esta investigación y en otras que se han hecho en este campo, se ha descubierto que ellos-as reconocen el impacto que tienen sus acciones sobre otros-as, vinculando sentimientos y emociones; frente a la creación de nuevas redes de relacionamiento con el espacio los niños-as son maestros, por su habilidad para adaptarse a lo nuevo y disfrutarlo, para reconocer e identificar acciones inadecuadas propias y ajenas y rechazarlas, sin dejar de vincular el amor en medio de sus relaciones de convivencia con la diversidad, en profundo respeto a la mismidad, la otredad y la projimidad para soñar salidas no violentas al conflicto.

A menudo la escuela también ha reproducido formas de violencia estructural y cultural. Por eso ha sido vista, en muchos casos, como un problema para resolver y controlar. A menudo los niños-as han sido tratados desde la victimización y la carencia, pero no siempre valorados suficientemente en las potencias que poseen para encontrar soluciones creativas y modos no violentos de tramitar los conflictos, gracias a la capacidad de reflexión y argumentación que van desarrollando. Su creatividad es entendida como la capacidad para la creación de caminos innovadores o diferenciales de los caminos conocidos, como “la transformación de la información antigua para solucionar problemas nuevos”, lo cual ha sido trabajado también por (Alvarado et al 2008; Gallagher, 1994).

Después de la labor de campo, se constató que los niños-as despliegan grandes potencialidades, gracias a la mediación que dicho trabajo generó en ellos-as, donde sus formas de acción con otros fueron instaladas en sus lugares de enunciación a partir de los cuales ellos-as interpretaron sus realidades como escenarios atravesados por múltiples violencias que exceden las lógicas del conflicto interno armado, y a partir de allí, ampliaron la lectura de sus mundos de vida y muerte. La rabia y la indignación frente a las formas de violencias en sus territorios, los fueron llevando a generar prácticas que les permiten no sólo actuar ellos-as como sujetos activos, sino también movilizar a otros; lo que está muy relacionado con su capacidad transformadora y el empoderamiento político con el que van llegando al escenario de lo público y lo político. Su acción con otros está impulsada por la emocionalidad política, por el mundo de los afectos, a partir del reconocimiento, que supera la dimensión ética de la política, a partir de lo cual reivindican al otro como igual con quien se comparten las mismas luchas y anhelos. Desde sus acciones con otros, los niños-as van generando pequeñas rupturas en las estructuras relacionales con violencias instituidas y legitimadas. Van comprendiendo la diferencia en dos sentidos:

- Como reconocimiento de las voces de la diversidad, como una riqueza.
- Como la necesaria perspectiva situada que tiene en cuenta las posiciones que ocupan los sujetos en los circuitos de poder en la sociedad, generando exclusiones y desempoderamiento político, ante el cual ellos-as se ubican como actores políticos, una vez descubren, gracias a la mediación del adulto, que tienen capacidad para transformar el mundo próximo. Es que el proceso de paz implicará transformaciones profundas de la sociedad: redistribución, inclusión, porque la guerra se da también por la exclusión, ante la cual los niños-as saben hacer frente porque no se victimizan, se empoderan y actúan activamente.

Las re-existencias y resistencias dejaron claro que los niños-as son cuerpos en agenciamiento, situados, territorializados, reconciliados, capaces de imaginar alternativas. Las

políticas que los gobiernan y los administran desde el Estado, se quedan cortas frente a los abusos y victimizaciones que padecen, pero también frente a las potencialidades que hay en ellos-as y retan a acudir a otras maneras como los niños-as afrontan las realidades dolorosas y las transforman en oportunidades de agenciamiento político, cada vez que son estimulados para actuar como tales. Los sentidos y prácticas sociales de reconciliación de los niños-as en re-existencia y resistencia alteran el orden de lo instituido, fisuran las prácticas discursivas hegemónicas, desplazan la lectura de la pasividad y sometimiento infantil que los veía sólo como sujetos a quienes proteger, adultos en pequeño a quienes victimizar, hacia la construcción de nuevos textos vivenciales y testimoniales, siempre abiertos a nuevas interpretaciones.

Las condiciones y modos de construcción de subjetividades políticas de los niños-as no es algo que se espere ni que se otorgue, no es asunto de otros, los procesos de reconciliación implican la participación colectiva acompañada por una pedagogía de la esperanza. Las subjetividades políticas se construyen en el movimiento de tensiones entre lo social y lo político, entre los prejuicios a la política y la necesidad de reconocer que su acción es política, entre el pasado, el presente y el futuro como reconstrucción y resignificación de la memoria para hacer posibles los futuros deseados.

Se observa en los niños y niñas, cuyas familias han padecido las consecuencias de las victimizaciones a causa de las distintas violencias, una gran capacidad para ayudar al otro, para transformar realidades desde su afectividad y creatividad, que van de la mano; ellos-as logran solucionar sus conflictos de manera no violenta: dialogan, se abrazan, se perdonan, comparten sus juegos, ceden el turno, comparten sus alimentos y útiles escolares, prestan su chaqueta a quien tiene frío, facilitan sus zapatos tenis a quien va a practicar un deporte y no los tiene, contienen a los adultos de su familia o barrio cuando van a reaccionar violentamente, etc. Ante la enfermedad, la discapacidad, las situaciones adversas de los adultos y de otros niños-as, ellos-as saben compadecerse, tienen la capacidad de inventar soluciones, y se van posicionando

como sujetos políticos en los distintos espacios donde interactúan, donde van expresando la ética del cuidado, un aporte a la compleja y esperanzadora realidad del país, sobre todo en estos momentos de implementación del pos-acuerdo de paz con las FARC-EP.

Los niños-as resuelven sin violencia aquellos conflictos que nos hemos acostumbrado inveteradamente a resolver con violencia, mediante la implementación de técnicas de negociación que presionan al contrario sin tener que agredirlo física o moralmente, el ejercicio de la política dentro de un marco democrático les permite solucionar conflictos sin hacer uso de la violencia, más bien acudiendo a la trasgresión de lo establecido, como en el juego y así salvaguardan su cotidianidad. Es así como pensar en procesos de socialización política que contribuyan a la formación intencionada de niños-as y familias que puedan constituirse como actores de los procesos de desnaturalización de la violencia, para la transformación de las condiciones materiales y simbólicas que sostienen y reproducen la guerra, resulta una opción frente a la naturalización de la violencia como forma de relación. (Alvarado y otros, 2012, p. 246).

Las estrategias usadas en la labor de campo dejaron claro que la investigación es una práctica política, que no sólo atrapa lo real, sino que crea otras posibilidades, no sólo permite comprender realidades, sino que tiene potencia transformadora, sobre todo porque las técnicas utilizadas tuvieron el potencial estético para permitir que los niños-as y sus familias fueran movilizándose en el orden de sus reflexiones, dejaran salir sus emociones, pensaran sobre ellas, las pusieran a conversar, a través del juego, el dibujo, el cuento, la música, la danza, el teatro, los paseos y excursiones por los lugares que, antes fueron escenarios de dolor, y que, los actores lograron reconfigurar y leerlos aprendiendo lecciones otras de superación y agenciamiento político.

El potencial estético de la metodología permitió comprobar que el arte puede sanar y que es otra vía para llegar a la reconciliación, porque con filigrana tejimos de nuevo ese dolor

acumulado; ejercicios que dejaron emerger el cuerpo propio y el cuerpo social, afectados por el dolor, núcleos centrales a partir de los cuales se expresó *la subjetividad política* de los niños-as y sus familias, allí donde se encarna el dolor en lo íntimo y en lo público, en lo moral y en lo político. La estrategia de narrarse resultó ser también una apuesta desde lo estético - creativo. “Los seres humanos estamos estructurados como relatos y en la medida que narramos, nos narramos y a la vez nos construimos y reconstruimos con los otros” (Carmona & otros, 2018, p.1). Las narrativas dejaron claro, como lo expresa Arendt (2008, citada por Yung-Bruehl) que, “Todas las penas pueden ser soportadas si las conviertes en una narración o narras una historia de las mismas” (Yung-Bruehl, 2008, p. 81), lo que deja claro que existe una estrecha relación entre memoria, narrativas y reconciliación, ya que, según lo expresa Arendt, cuando todo ha concluido se hace posible, en la rememoración, comprender lo sucedido, y la comprensión es una puerta a la reconciliación. En las posibilidades que ellos-as tienen de reconstruir su historia, de comprenderla, está la posibilidad de un “nuevo inicio” como lo llama Arendt, otros lo llaman “capacidad de agencia”, que no es otra cosa que comenzar, es decir “nacer de nuevo”, y todo es posible, gracias a la posibilidad de narrarse.

Además, las narrativas mostraron su capacidad para innovar, para expresar afecto, para reconfigurar sus historias de vida, como formas concretas de transformar la realidad de sus entornos y del país, porque el proceso de reconciliación se va dando en las pequeñas comunidades, a lo cual les aportó mucho la herramienta de la cartografía social que tanto los niños-as como sus familias aprendieron a trabajar, creando vínculos afectivos y relacionales que permiten fortalecer la construcción colectiva de sueños de futuro, donde desplegaron gran creatividad y estética. También lo demostraron en el cuidado que ponían al elaborar la tarjeta para el árbol de la reconciliación, en el mes del amor y la amistad, y del afectograma diario, donde aparecían las fotos y los nombres de todos los niños-as con su respectivo buzón y las tarjetas de colores para escribir mensajes que felicitaran, animaran y estimularan, lo cual dio

vía libre a su inventiva, al lenguaje asertivo y a valorar el bien que hay en el otro; dicho ejercicio fortaleció el autoconcepto y los-as hizo sentir capaces, aptos para el trabajo individual y colectivo, una forma de agenciamiento político y una práctica de cuidado y autocuidado de sí y del otro, desde el arte, que les permite tomar una postura frente al mundo y adoptar una manera adecuada de verse y definirse. Muy significativa fue la experiencia con los cuentos anecdóticos, donde los niños-as recreando la metodología utilizada con ellos-as en el trabajo de campo, soñaron replicarla, colaborando al alcalde de la ciudad en un proceso de reconciliación de todos los habitantes, con ocasión de la firma del acuerdo de paz. Los niños-as llevaron desde su escuela hasta sus barrios diferentes actividades, donde se empoderaron como líderes en sus territorios, demostrando que son posibles la reconciliación y el perdón desde las potencias y los recursos de los niños-as. La labor de campo demostró que muchas de las iniciativas de cambio y transformación en los escenarios de violencia, provienen de las iniciativas de los niños-os, sus familias y los demás adultos que los rodean, porque como dice Arendt (1995): “(...) mi yo en el mundo y la acción con otros, es un requisito del sujeto político” (p. 137).

Frente a la implementación del pos - acuerdo en el país, es importante pensar a las víctimas más desde las potencias que desde las carencias, lo cual hace parte del lenguaje apreciativo, ya que el lenguaje que usamos tiene poder y si éste puede ejercerse para apoyar y estimular, es preciso hacerlo, porque además construye, motiva, empodera y aprovecha un recurso muy abundante en el país, dado el gran número de víctimas y la riqueza de aprendizajes que han almacenado desde sus experiencias. La reconciliación será un proceso lento, pero seguro, y allí tienen su lugar los niños-as que fueron reclutados y padecen daños psicosociales, es preciso verlos más como sujetos políticos que como víctimas, porque también ellos-as poseen un acervo de experiencias y aprendizajes que pueden ser bien utilizados, a pesar de que necesiten un programa de reinserción a la vida civil. Se considera “fundamental pensar los programas

para la atención a las víctimas de conflicto armado, desde la apreciatividad y la generatividad, reconociendo las afectaciones, pero también sus potencialidades y capacidades para transformar su realidad, evitando la re-victimización”. El lenguaje de la generatividad ha sido ampliamente trabajado por (Ospina & Ospina, 2017).

Colombia tiene fortalezas en la suscripción de tratados tendientes a la protección de niños-as en el conflicto armado, pero no ha logrado garantizarlos, ya que donde el conflicto es más fuerte, se dificulta hacer cumplir la ley o la implementación de programas para protegerlos, esto se explica desde los vacíos de poder y la falta de instituciones, propio de los contextos donde impera la violencia. Aún no se han protegido los derechos de los niños-as antes que éstos sean vulnerados.

En el documento Conpes 3673 de 2010 se trata el problema de la utilización de niños-as por parte de los grupos insurgentes; el documento resalta tres componentes: primero que en los espacios vitales de niños-as y adolescentes hay presencia (ocasional, frecuente o transitoria) de grupos armados que los reclutan y utilizan. Segundo, que se presentan diversas formas de violencia y explotación ejercidas contra los niños-as y adolescentes en sus entornos familiares y en el comunitario, en algunos casos, aceptados culturalmente. Y tercero, que la oferta institucional, en lo nacional y territorial, para el pleno ejercicio y garantía de los derechos de los niños-as y adolescentes es poco adecuado de acuerdo al contexto. Todo esto deja claro que las leyes existen, pero no se cumplen, y que, si buscamos un país reconciliado, hemos de salvaguardar los derechos de los más débiles, entre ellos los niños-as, presente y futuro del país. Ospina & Ospina (2017) expresan que: “Ante la vulneración de sus derechos, se ve la necesidad de avances del Estado para la restitución y garantía de los derechos y políticas públicas de protección de la niñez” (p.175).

En el pensamiento de Pierre Bourdieu, campo y habitus son los dos conceptos centrales, como componentes de la vida social; en esta investigación el campo, como el capital social de

violencias tipificadas por las que han pasado los actores, y el habitus, como la internalización del orden social en el cuerpo que repetitivamente aparece cargado de violencia.

En el trabajo educativo, en sectores de influencia del conflicto armado, puede resultar muy acertado vincular los componentes afectivo, comunicativo, ético moral, político y creativo, en las prácticas cotidianas para la transformación del conflicto. También podría ser útil para posteriores investigaciones rastrear las potencias de las mujeres en los contextos de guerra, ya que ellas son grandes agentes políticas en estos contextos de vulneración y hacen contención a muchas realidades.

En los procesos de formación política, en trabajos que tocan con la memoria, con transitar hacia una nueva vida, resultaría interesante trabajar con los actores la diferencia entre perdón y reconciliación, ya que hasta ahora esta diferencia se ha establecido sólo en la academia, pero no ha logrado permearear la cotidianidad.

Bibliografía

- CNMH, Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá.
- "Comisión de sabios" a la Misión sobre Ciencia y Tecnología en Colombia. (1997). *Por un país al alcance de los niños*. Medellín: Personería de Medellín.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Luna, M. T., Quintero, M., Ospina, M. C., & Patiño, J. A. (2012). *Las Escuelas como territorios de paz: construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Manizales: CLACSO.
- Angarita Cañas, P. E. (2017). *Conflictos, Guerra y Violencia Urbana: interpretaciones problemáticas*. Nómadas, pp. 96 - 104.
- Archila, M. (1998). "Fuentes orales e historia obrera, en Lulle, Thierry, coordinador, *Los usos de las historias de vida en ciencias sociales I*, Bogotá. Anthropos/Universidad Externado de Colombia, pp. 281-296.
- Ardila Duarte, G. (2015). *Violencia urbana, conflicto y crimen en la ciudad de Medellín: una revisión de las publicaciones académicas al respecto*. Nómadas, 95 - 120.
- Arendt, H. (1.953). *Diario Filosófico. Vol. I*. Alemania: Herder.
- Arendt, H. (1968). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Nueva York: Harcourt Brace & World.
- Arendt, H. (1996). *Verdad y Política, en: Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (2002). *La vida del Espíritu*. Barcelona, España: Paidós.
- Arendt, H. (2005). De la historia a la acción. En H. Arendt, *Comprensión y Política. Las Dificultades de la Comprensión* (págs. 377 - 392). Barcelona: Biblioteca Libre.
- Arendt, H. (2005). *Ensayos de Comprensión*. Barcelona: Caparrós Editores.
- Arendt, H. (2005). *Las dificultades de la comprensión. En: Ensayos de Comprensión*. Madrid: Caparrós.
- Arendt, H. (2009). *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles. (1953). *Retórica. Traducido por A. Tovar*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Aristóteles. (1978). *La política*. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del tiempo presente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- Bachelard, G. (1997). *La poética del espacio*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.

- Balandier, G. (1986). *“La violence et la guerre: une anthropologie”*. Revista Internationale des Sciences sociales, núm. 110.
- Balandier, G. (1989). *George Balandier, “La violence et l’exploitation du désordre”, en Le désordre éloge du mouvement, III parte*. París: Gallimard.
- Banco Mundial. (15 de Mayo de 2016). *Washington: Banco Mundial*. Obtenido de Desplazamiento forzado: Una crisis del mundo en desarrollo. Washington: <http://www.bancomundial.org/es/news/press-release/>
- Bárcena, F. (2000). *El aprendizaje simbólico del cuerpo*. Revista Complutense de educación. Vol. 11.no 2, pp. 59-81.
- Benjamin, W. (1989). *Experiencia y pobreza, en Discursos Interrumpidos I*. Madrid: Taurus.
- Berezin, A. (1998). *La oscuridad en los ojos: ensayo psicoanalítico sobre la crueldad*. Rosario, Argentina: Homo sapiens.
- Bergoglio, J. M. (2016). *El nombre de Dios es misericordia*. El Vaticano, Roma: Edizioni Piemme Spa.
- Blair, E. (2002). *Memoria y Narrativa. La puesta del dolor en la escena pública*. Estudios Políticos No. 21. Medellín, julio-diciembre, pp. 9-28.
- Blair, E. (2004). *Mucha sangre y poco sentido. La masacre. Por una antropología de la violencia*. Boletín de Antropología, No. 35 Universidad de Antioquia.
- Blair, E. (2005). *Memorias de violencia, espacio, tiempo y narración*. Controversia, pp. 6 - 19.
- Blair, E. (2005). *Muertes violentas. La teatralización del exceso*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Blair, E. (2006). *¿Nuevas Guerras? ¿Nuevos espacios para la Guerra? o ¿Nuevas Espacialidades? En: Piazzini y Diego Herrera (Eds.). (Des) territorialidades y (No) Lugares. Procesos de transformación del espacio*. Medellín: Iner.
- Blair, E. (2009). *Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición*. Política y Cultura, pp. 9 - 33.
- Blair, E. (2010). *La política punitiva del cuerpo: “economía del castigo” o mecánica del sufrimiento en Colombia*. Estudios Políticos, pp. 39-66.
- Blair, E., & Berrío, A. (2008). *Del “hacer morir o dejar vivir al “hacer vivir y dejar morir”. Cambios en el ejercicio de la soberanía en el espacio de la guerra: del territorio a la población. Geopolíticas. Espacios de poder y poder de los espacios*. Medellín: Iner, La Carreta. pp. 89-108.
- Blair, E., Berrío, A., & Arroyave, L. y. (2009). *“Los órdenes del cuerpo en las guerras contemporáneas o un análisis a la relación muerte/poder”. Informe final de investigación. Grupo de investigación y cultura, violencia y territorio CVT*. Medellín: Iner UDEA. Estudios Regionales.
- Bouthoul, G. (1960). *Gaston Bouthoul, Essais de polemologie*. París: Denoel/Gontier.
- Bouthoul, G. (1962). *Le phénomène guerre*. París: Petite bibliotèque Payot.
- Brain, P. O., & Bronstein, P. (1998). *Multidisciplinary studies on aggression*. Swansea: University of Swansea Press.
- Briones, G. (1999). *Por qué formar a los profesores como investigadores*. En: Universidad de Antioquia. Memorias del Seminario Investigación - Docencia, (págs. 141 - 145). Medellín.
- Bustamante, G., Botero Londoño, L., & Restrepo Saldarriaga, A. (2017). *Hagamos las paces. Significados de la reconciliación en niños, niñas y familias de la comuna 13 de la ciudad de Medellín*. Medellín: Corporación Educativa Combos.
- Cannon, L. (2005). *Compassion: A Reffutal of Nussbaum” en Feminist interventions in ethics and politics: feminist ethics and social theory*. New York: Ed. por Barbara.
- Caravaca B., I., & González R., G. (2009). *Las redes de colaboración como base del desarrollo territorial*. Scripta Nova, pp. 741- 798.
- Carrasco, M. A., & González, M. J. (2006). *Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos*. Acción Psicológica, 4(2), pp. 7–38.
- Castaño, G. A., & Restrepo, S. M. (20 de Septiembre de 2014). *Fundación Universitaria Luis Amigó*. Obtenido de *Barras bravas en el fútbol: consumo de drogas y violencia*: http://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/Barras_Bravas.pdf
- Castillejo, A. (2000). *Poética del otro. Antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Cultura, Colciencias.
- Castillejo, A. (2004). *Voces desde el sepulcro. Terror, espacio y alteridad en la guerra colombiana*, Ponencia presentada al Seminario Internacional. *(Des)territorialidades y (No) lugares*. Medellín: Iner.
- Cavafis, C. (30 de Enero de 2019). *You tube*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=Rakarr1R0tw>
- Centro Nacional de Memoria Histórica . (2015). *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá: NMH-UARIV.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CMH). (2013). *Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Resumen (1. ed)*. Bogotá, D.C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- Certeau, M. (1997). *“Historias de cuerpos”, Historia y Grafía, n. 9*. Méjico.

- Chenais, J. (1981). *Histoire de la violence*. París: (R. Laffond, Ed).
- Chenais, J.-C. (1981). *Histoire de la violence*. París: Robert Laffond (ed.).
- Chica, A. (10 de Noviembre de 2019). El drama de las ejecuciones extrajudiciales que pone en aprietos a la cúpula militar en Colombia. *El Espectador*, pág. 4.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. Barcelona: Laertes.
- Consejo de Refugiados Noruego . (2010). *Internal displacement: Global overview of trends and developments in 2009 (Reporte del Consejo de refugiados noruego)*. Ginebra: SROKundig.
- Cortina, A. (30 de Septiembre de 2018). *Un faro para la ética*. *El Colombiano*, págs. 1 - 5.
- Cruz, M. (2007). *Acerca de la dificultad de vivir juntos. La prioridad de la política sobre la historia*. Barcelona: Gedisa.
- De Souza Santos, B. (2001). *Medios, audiencias y conflicto armado. Representaciones sociales en comunidades de interpretación y medios informativos*. *Controversia*, pp. 43 - 81.
- Del Río Sadornil, D. (2003). *Métodos de Investigación en Educación. Volumen I Procesos y diseños no complejos*. En D. Del Río Sadornil. Madrid: UNED.
- Delgado, M. (1999). *Ciudad líquida, ciudad interrumpida*. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, pp. 49 - 67.
- Delgado, M. (1999). *El animal público*. Madrid: Anagrama.
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad: seguido del oído de Heidegger*. París: Trillas.
- Derrida, J. (1999). *Las muertes de Roland Barthes (1981)*. Taurus, D. F. Taurus.
- Díaz, V. E., Molina, A. N., & Marín, M. A. (2015). *Las pérdidas y los duelos en personas afectadas por el desplazamiento forzado*. *Pensamiento Psicológico*, Vol. 13, No. 1, pp. 65-80.
- Documento preparado por la Comisión Ecuménica de Derechos Humanos. (2001). Documento preparado por la Comisión Ecuménica de Derechos Humanos. Quito.
- Domènech, M., & Íñiguez, L. (2002). *La construcción social de la violencia*. *Athenea Digital* 2, pp. 1–10.
- Dunning, S. (2006). *Cuando los padres de un niño pequeño mueren: conceptualizaciones y construcción de intervenciones preventivas*. *Revista de Trabajo Social Clínico*, pp. 151-172.
- Egea, C., & Soledad, J. I. (2008). *Migraciones y conflictos: El desplazamiento interno en Colombia*. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 15(47), pp. 207–235.
- Elmiger, M. E. (2010). *La subjetivación del duelo en Freud y Lacan*. *Revista Mal-estar e Subjetividade – Fortaleza – Vol. X – Nº 1*, pp. 13-33.
- Espinal, A., & Vélez, M. A. (1998). *Guerra, soberanía y órdenes alternos*. *Estudios Políticos*, pp. 41-71.
- Fajardo Mayo, M., Ramírez Lozano, M., Valencia Suescún, M., & Ospina Alvarado, M. (2018). *Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz*. *Universitas Psychologica*, pp. 4 - 14.
- Fink, E. (1966). *Oasis de la felicidad : pensamientos para una ontología del juego*. Méjico: UNAM, Centro de Estudios Filosóficos.
- Firenze, A. (2016). *El cuerpo en la filosofía de Merleau-Ponty*. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, Suplemento 5 , pp. 99-108.
- Fitzmyer, J. A. (1975). *El Evangelio según San Lucas IV*. New York: Cristiandad.
- Forero, E. (2000). *La promoción de políticas preventivas del desplazamiento interno en Colombia. Coloquio internacional: Crisis humanitarias y Reconciliación* . Madrid.
- Foucault, M. (1994). *La ética del cuidado de si como práctica de la libertad*. París: Gallimard.
- Foucault, M. (1997). *La guerra conjurada, la conquista y la sublevación*. París.
- Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión* . Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Franco, S. (1997). *Violencia y salud en Colombia*. *Rev Panam Salud Pública [Internet]*, 1(2),pp. 93–103.
- Franco, V. L. (2003). *Violencias, Conflictos Urbanos y Guerra Civil: el caso de la ciudad de Medellín en la década de los noventa*. CLACSO, pp. 57 - 106.
- Freud, S. (1993). *Duelo y melancolía (197(1915))*. *Obras Completas. Tomo XIV*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Friedrich-Ebert-Stiftung . (24 de Mayo de 2015). *Anuario 2015* . Obtenido de Seguridad Regional en América Latina y el Caribe: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/>
- Gadamer, H. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. (2001). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- Galtung, J. (2009). *El triángulo de las violencias*. En J. Galtung, *Teoría de conflictos*.
- García, J. L. (1976). *Antropología del Territorio*. Madrid: Taller de ediciones Josefina Betancur.
- García, R. (2000). *Micropolíticas del cuerpo. De la conquista de América a la última dictadura militar*. Buenos Aires: Biblos.
- Garfield, R., & Llantén, L. (2004). *The public health context of violence in Colombia*. *Panam Salud Pública*, 16(4), pp. 266–271.

- Gargallo Moya, A. (2017). Hagamos las Paces. C.E.C. 2017. *Hagamos las paces* (págs. 2 - 58). Aragón, España: CEIP.
- Gaviria, M. (2013). *Pluralidad humana en el destierro*. Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, pp. 475-491.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1993). *Durkheim, E. Escritos selectos*. Buenos Aires: Nueva Edición.
- Giménez, C. (2003). *¿Qué es la inmigración? ¿Problema y oportunidad? ¿Cómo lograr la integración de los inmigrantes? ¿Multiculturalismo o interculturalismo?* Barcelona : R.B.A. Integral.
- Gómez C., N. (2015). *Las heridas mentales del desplazamiento forzado*. Semana.
- Gómez M., E. (2012). *Sitios del destierro*. Biblioteca Nacional Uruguay, pp. 13 - 24.
- González, F. (1989). *Aproximación a la configuración política de Colombia*. Bogotá: Cinep.
- Granados Rojas, J. M. (2016). *La teología de la reconciliación en las cartas de San Pablo*. Roma: Gregorian and Biblical Press.
- Gurr, T. (1969). *Violencia en América*. Nueva York: Signet books.
- Guzmán-Campos, G., Fals-Borda, O., & Umaña-Luna, E. (1980). *La violencia en Colombia: estudio de un proceso social*. Bogotá: Valencia.
- Heidegger, M. (1927). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Heidegger, M. (1951). "Construir, habitar, pensar", (pág. 8). Darmstadt, Alemania.
- Herrera, J. D. (2010). *La comprensión de los social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- Herrera, J. D., & Dominguez, E. (2013). *La Investigación Narrativa en Psicología: Definición y Funciones*. Psicología desde el Caribe, Vol. 30 No. 3.
- Hobbes, T. (1980). *Leviatán*. Madrid: Editora Nacional Torre Galindo.
- Houseman, M. (1999). *Quelques configurations relationnelles de la douleur. En: De la violence II*. París: Paris: Odile Jacob. pp. 77-112.
- Huizinga, J. (1972). "Esencia y significación del juego como fenómeno cultural". *En: Homo ludens*. Madrid: Alianza, pp. 11-44.
- Ibarra, E. (2006). *Una Nueva Definición de "Dolor"*. *Un Imperativo de nuestros días*. Revista de la Sociedad Española del Dolor, pp. 65-72.
- Ignatieff, M. (1999). *El honor del guerrero. Guerra étnica y conciencia moderna*. Madrid: Taurus, original en inglés.
- Ingecarless, G. P. (2005). *Agonía, muerte y duelo*. Bogotá: Manual Moderno.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (05 de diciembre de 2013). www.infobae.com. Recuperado el 25 de 10 de 2014, de <http://www.infobae.com/2013/12/05/1528588-los-ninos-victima-la-guerra-colombia-yano-pueden-sonreir>
- Izaola, A., & Zubero, I. (2015). *La cuestión del otro: forasteros, extranjeros, extraños y monstruos*. Papers, pp. 105-129.
- Jelín, E. (2002). *Los trabajos de la memoria. Los trabajos de la represión*. Madrid, Siglo XXI: España Editores.
- Jimeno, M. (1989). *Los procesos de colonización. Siglo XX en Nueva Historia de Colombia, Tomo III*. Bogotá: Editorial Planeta, Bogotá.
- Jones, E. (1993). *Duelo y melancolía*. Tomo XIV. En S. Freud, Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Juarroz, R. (13 de Febrero de 2017). *You Tube*. Obtenido de Fragmento Poesía Vertical 67, 1958 A Media Luz: <http://nohayfloreseneljardin.blogspot.com/2009/09/poesia-vertical-1958-roberto-juarroz.html>
- Kroen, W. (2002). *Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido*. Barcelona: Editorial Oniro.
- Lafrancesco V., G. (2003). *La Investigación en Educación y Pedagogía. Fundamentos y Técnicas*. Bogotá: Magisterio.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. En A. Latorre, (pp. 1 - 138). Barcelona: Graó.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Levinas, E. (1993). *Entre Nosotros: Ensayo para pensar en otro*. Valencia, España: Pre - Textos.
- Levinas, E. (1994). *La muerte y el tiempo*. Madrid: Cátedra.
- López G., J. M. (2016). *Espacio y el Tiempos según Kant*. Madrid: La Nueva España.
- López, M. (2014). *Indignación política; reflexiones desde el pensamiento de Hannah Arendt*. Alpfa (38), pp. 243 - 252.
- Luna, M.T. & Villegas, L. (2018). Primer orden narrativo: Descripción etnográfica de una experiencia reflexiva. En M. T. Luna, *Cuerpo, Territorio y Política* (pág. 198). Manizales: Zapata.
- Luna Carmona, M. T. (2006). "La intimidad y la experiencia en lo público". *Tesis Doctoral Inédita*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – CINDE.

- Luna, M. T. (2012). *Narrativas del cuerpo herido, niños y niñas, protagonistas y espectadores del conflicto armado*. En S. V. Alvarado, H. F. Ospina, M. Quintero, M. T. Luna, M. C. Ospina, & J. Patiño, *Las Escuelas como Territorios de Paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado* (pág. 289). Manizales: CLACSO.
- Luna, M. T. (2018). *Cuerpo, territorio y política*. Manizales: Zapata.
- Marina, J. (2006). *Anatomía del miedo: un tratado sobre la valentía*. Barcelona, España: Anagrama, S.A.
- Martín, J. (2000). *Agresión: un enfoque psicobiológico*. Valencia: Promolibro.
- Medina, D. A. (2016). *Reconciliación y paz. Un aporte desde la teología paulina*. Análisis, pp 377-390.
- Mèlich, J. -C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. -C. (2010). *Ética de la Compasión*. Barcelona, España: Herder.
- Mèlich, J.-C. (2000). *Narración y hospitalidad*. Análisis 25, pp. 129-142.
- Méndez, L. (2011). *Revisión de la literatura especializada en reconciliación*. Gíz, pp. 1 - 24.
- Mendoza-Piñeros, A. M. (2012). *El desplazamiento forzado en Colombia y la intervención del Estado*. Revista de Economía Institucional, 14(26), pp. 169–202.
- Merleau- Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta - De Agostini.
- Meza, E., García, S., Torres, A., Castillo, L., Suárez, S. S., & Martínez, B. (2008). *El proceso del duelo. Un mecanismo humano para el manejo de las pérdidas emocionales*. Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas, pp. 28-31.
- Min. Educación. República del Perú. (2010). *Orientaciones Metodológicas para la Investigación - Acción*. En *Orientaciones Metodológicas para la Investigación-Acción. Propuesta para la mejora de la Práctica Pedagógica* (págs. 1 - 88). Lima: Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú .
- Molinares-Guerrero, I. T.-d.-S. (2013). *Violencia política y conflictos sociales en América Latina*. Barranquilla: CLACSO.
- Montoya Carrasquilla, J. (2017). *Guía para el duelo*. Méjico: Trillas.
- Morris, D. (1994). *La Cultura del Dolor*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Münkler, H. (2005). *Viejas y nuevas guerras. Asimetría y privatización de la violencia*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Murad-Rivera, R. (2003). *Estudio sobre la distribución espacial de la población de Colombia*. Bogotá: CEPAL.
- Nahoum-Grappe, V. (2002). *Anthropologie de la violence extrême: le crime de profanation*. Revue Internationale des Sciences Sociales, RISS No. 174. París, pp. 601-609.
- Nieto, P. A. (2012). *Masacres y desplazamientos. Elementos de análisis desde el conflicto armado colombiano*. Polisemia No. 14, pp. 96 - 109.
- Nussbaum, M. (2008). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Nueva York: Paidós.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones, traducido por A. Maira*. Madrid: Paidós, Ibérica.
- Nussio, E. (2016). *Peace and Violence in Colombia*. CSS Analyses in Security Policy, 191, pp. 1–4.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). (16 de Noviembre de 2016). *Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR)*. Obtenido de Mundo en guerra. Situación Colombia: <http://www.acnur.org/t3/donde-trabaja/>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2018). *Niños refugiados, migrantes, desplazados*. Bogotá.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (10 de Julio de 2014). *Google Académico*. Obtenido de Atlas de salud mental 2014. Resumen de orientación.: http://www.who.int/mental_health/evidence/atlas/executive_summary_es.pdf?ua=1
- Oslender, U. (2004). *Des-territorialización y desplazamiento forzado en el Pacífico colombiano: la construcción de 'geografías de terror, Ponencia presentada al Seminario Internacional . (Des)territorialidades y (No) lugares* (pág. s.p.). Medellín: Iner.
- Ospina Mesa, C., & Luna Carmona, M. (2015). *Niños y niñas en tiempos de guerra: estrategias de resistencia*. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social No. 20, octubre, pp. 91-114.
- Ospina, A., & Gallo, H. (2002). *Efectos subjetivos del desplazamiento forzado en Colombia*. Medellín: UdeA.
- Ospina, D., & Ospina, C. (2017). *Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz*. Rev. Latinoam.cienc.soc.niñez juv 15 (1), pp. 175-192.
- Ospina, W. (15 de abril de 2016). *El Espectador.com* .Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/opinion/al-final-columna-627441>
- Pabón, C. (2015). *Construcciones de cuerpos*. Filósofa, Universidad de París VIII, pp. 35 - 79.
- Pacheco, S. (28 de Julio de 2018). *La real dimensión de las ejecuciones extrajudiciales en Colombia*. El Espectador, pág. 5.
- Pachón, X. (2009). *La infancia perdida en Colombia: los menores en la guerra*. Working Paper Series No. 15, 1 - 21.

- Paker, M. (2014). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Capítulo III. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Palacio, M. C., & Bernal, F. (2017). *El duelo por muerte: la intersección entre prácticas culturales, rituales sociales y expresiones emocionales*. *Tempus Psicológico*, pp. 88 - 107.
- Pardo, J. L. (1998). *Las formas de la exterioridad*. Valencia: Pre-textos.
- Pécaut, D. (1999). "Estrategias de paz en un contexto de diversidad de actores y factores de violencia". En F. Leal, *Los laberintos de la guerra. Utopías e incertidumbres sobre la paz* (págs. 193 - 243). Santafé de Bogotá: Tercer Mundo.
- Pécaut, D. (2001). *Guerra contra la sociedad*. Bogotá: Espasa.
- Pécaut, D. (2013). *La experiencia de la violencia: Los desafíos del relato y la memoria*. Medellín: La Carreta Editores E.E.
- Pedraza, Z. (1999). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y la felicidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Pedraza, Z. (2003). *Cuerpo e investigación en teoría social*. Este trabajo fue presentado en la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales, en el marco de la Semana de la Alteridad. Manizales: UManizales.
- Pellegrini Filho, A. (1999). *La violencia y la salud pública*. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 5(4-5). Doi: 10.1590/S1020-49891999000400005, pp. 219-221.
- Perea, C. M. (2000). *Trabajo sobre jóvenes de pandillas en Bogotá. "Un ruedo significa respeto y poder"*. Bogotá: Cinep - Colciencias.
- Pessin, A. (1979). *Violence et transgression*. París: éditions anthropos.
- Piedrahita U., L. (2009). *La memoria decapitada: espacio y estética en los asentamientos de desplazados en la ciudad de Medellín*. Medellín: Universidad Eafit.
- Piscitelli, A. (1998). *Pasión, casamiento y poder: tradición oral y memoria en familias latifundistas del café (Minas Gerais, Brasil)*", en Lulle, Thierry, coordinador. *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales I*, Bogotá. Anthropos/Universidad Externado de Colombia, pp. 65-81.
- Platt, T. (1992). La violencia como concepto descriptivo y polémico. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, XLIV(1), pp. 173-180.
- Portelli, A. (1994). *La Filosofía y los hechos. Narración, interpretación y significado en las evocaciones y las fuentes orales*. En A. Portelli, *Fundamentos de Antropología*, número 3 (pp. pp. 33-39). Granada, España: Trillas.
- Prada, A. (2015). *Comprensión de la responsabilidad política de los actores en el conflicto interno colombiano: La masacre de el Salado 2000*. Manizales: CINDE y Universidad e Manizales.
- Ramírez Cabanzo, M. (2012). *La Cartografía Social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en Derechos Humanos*. Educación y Ciudad No23 Julio - Diciembre, pp. 91 - 102.
- Randolph, O. (2002). *Confrontación con la muerte: consecuencias afectivas y cognitivas. Duelo y consejería en caso de duelo*. Bogotá: Departamento de Psicología, Documento Nro. 37]. Universidad de los Andes.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (18 de Agosto de 2014). *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario*. Obtenido de Google Académico: <http://dle.rae.es/?id=brjKWH1>
- Reconciliación Colombia. (8 de febrero de 2014). www.reconciliacioncolombia.com. Obtenido de reconciliacioncolombia: <https://www.google.com/search?q=reconciliaci%C3%B3n+colombia.com&oq=reconciliaci%C3%B3n+colombia.com&aqs=chrome..69i57.19719j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Restrepo, Á. (s.f.). *Cuerpo: Territorio de la vida, desde la cuna hasta la tumba*. Comfenalco, disponible en http://www.comfenalcoantioquia.com/Portals/descargables/pdf/educacion/Cuerpo_Cuna_y_Tumba-Alvaro_Restrepo.pdf.
- Restrepo, M. H. (8 de Febrero de 2015). *Universidad Nacional de Colombia, Bogotá*. Obtenido de Entre trauma, víctimas y vulnerables Biopolítica, Desplazamiento Forzado Interno y Salud Pública (Tesis doctoral): <http://www.bdigital.unal.edu.co/51090/1/mariahelenarestreopospinosa>
- Reyes Mate, M. (2009). *La herencia del olvido*. Barcelona, España: Errata Naturae.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y Narración. Volumen III: El tiempo narrado*. Méjico: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1997). *Horizontes del relato*. Cuaderno Gris, núm. 2. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ricoeur, P. (2000). *Historia y memoria*.
- Ricoeur, P. (2001). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: D. F. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2013). *La memoria, la historia y el olvido*. Madrid: Paidós.
- Rodríguez, C. (2015). *Ejecuciones extrajudiciales en Colombia*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Rodríguez, G. (2004). *La indignación: la contrariedad de una emoción*. *Revista Crítica de Cotoblepas*, (34). Recuperado de www.nodulo.org/ec/2004/n034p07.htm, p. 7.
- Rojas, C. (2001). *Civilización y violencia. La búsqueda de la identidad en la Colombia del siglo XIX*. Bogotá: Norma.

- Rosenzweig, F. (1997). *La estrella de la redención*. Salamanca: Sígueme.
- Salazar, A., & Jaramillo, A. (1992). *Las subculturas del narcotráfico*. Bogotá: Cinep.
- Sánchez Acosta, D., Semenova Moratto, N., & Castaño Pérez, G. (2018). *Violencia y conflicto armado en Colombia*. En G. Castaño Pérez, G. Sierra Hincapié, D. Sánchez Acosta, N. Semenova Moratto, C. Salas Zapata, C. Buitrago Salazar, & M. Agudelo Martínez, *Salud mental en víctimas de desplazamiento forzado por la violencia en Colombia. El caso de Bogotá, Medellín y Buenaventura* (pág. 300 paginas). Medellín: Universidad CES.
- Sánchez, G. (1989). *Violencia, guerrillas y estructura agraria*. En *Nueva Historia de Colombia NHC* (Vol. II, p. 145). Santa Fe de Bogotá: Edit. Planeta.
- Sánchez, G. (1991). *Los estudios sobre la violencia: balance y perspectivas*. En R. Peñaranda, *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. Bogotá: CEREC.
- Sánchez, G. (2003). *Guerras, Memoria e Historia*. Bogotá: Icanh.
- Sánchez, G. e. (2008). *Sánchez, Gonzalo et al. (2008). CNRR. Trujillo: una tragedia que no cesa. Informe de la Comisión de Memoria Histórica*. Bogotá: Planeta.
- Sangrador, J. L. (1985). *Interacción humana y conducta social*. Barcelona: Salvat Editores, C.A.
- Sartre, J. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. París: Les Editions Minuit.
- Schiappa-Pietra, O. (1991). *Apuntes sobre el desplazamiento violento de poblaciones en Perú*. Nueva Sociedad, 2.
- Sémelin, J. (1983). *Pour sortir de la violence*. París: Les édition ouvrières.
- Sémelin, J. (2009). *Pour sortir de la violence*. París.
- Sierra, G., & Rendón, M. (2007). *De la mano con los niños. Acompañamiento integral en el duelo infantil*. Bogotá: San Pablo.
- Simmel, G. (2002). *Sobre la Individualidad y las formas sociales. Escritos Escogidos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Sofsky, W. (1998). *Traité de la violence*. París: Gallimard.
- Spijkers, M. (4 de Agosto de 2015). *Universidad de Leiden, Países Bajos*. Obtenido de Proceso de desplazamiento forzado en Colombia: Adaptabilidad a las ciudades en contexto del conflicto bélico: [https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/34462/TESIS %20 %5B46 %5D %20Proceso %20de %20desplazamiento %20forzado %20en %20Colombia.pdf ?sequence=1](https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/34462/TESIS%20%5B46%5D%20Proceso%20de%20desplazamiento%20forzado%20en%20Colombia.pdf?sequence=1)
- Suárez, A. F. (2008). La sevicia en las masacres de la guerra colombiana. *Análisis Político*, No. 63, Bogotá: IEPRI, pp. 59-77.
- Taussig, M. I. (1995). *Un gigante en convulsiones*. Barcelona: Gedisa, original en inglés 1992.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Toro Calonje, A. (2017). *La presencia de la ausencia. Cuerpo y arte en la construcción de paz: la danza como revisibilización de las víctimas de desaparición en el conflicto armado colombiano*. *Paz y Conflictos*, 1-442.
- Uribe T., C. A. (1990). *Cultura de la violencia y violentología*. *Antropología y Arqueología*, 2 - 6.
- Uribe T., C. A. (1998). *Nuestra cultura de la muerte, texto y contexto*. *Antropología y Arqueología*.
- Uribe, M. T. (1990). *La territorialidad de los conflictos y la violencia en Antioquia*. EN: *Realidad Social*. Tomo I. Medellín: Gobernación de Antioquia - Edinalco.
- Uribe, M. T. (1998). *Las soberanías en vilo en un contexto de guerra y paz*. *Estudios Políticos*, No. 13. Instituto de Estudios Políticos Universidad de Antioquia, pp.11-37.
- Uribe, M. T. (2001). *Nación, Ciudadano y Soberano*. Medellín: Corporación Región.
- Uribe, M. V. (1990). *Matar, rematar y contramatar. Las masacres de La Violencia en Tolima 1948-1964*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Uribe, M. V. (1999). *Desde los márgenes de la cultura. Arte y violencia en Colombia desde 1948*. Bogotá: Museo de Arte Moderno.
- Uribe, M. V. (2004). *Antropología de la inhumanidad. Un ensayo interpretativo del terror en Colombia*. Bogotá: Norma.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Vargas Bejarano. (2008). Reconciliación como perdón, una aproximación a partir de Hannah Arendt. *Praxis Filosófica*, núm. 26, enero-junio, pp. 111-129.
- Vásquez, F. (2001). *La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginarios*. Barcelona: Paidós.
- Vásquez, T. (1999). *Barbarie Nacional*. *Semana*.
- Vidales, C. (1997). *La violencia en Colombia*. La Rana, 30.
- Vieyra B., P. J., & Hernández P., J. (2012). *La noción de individuo moderno en la obra de Max Weber*. *Sociológica*, año 27, número 75, pp. 217-234.

- Villa G., J. D., Tejada B., C., Sánchez B., N., & Téllez L., A. M. (2007). *Nombrar lo Innombrable, Reconciliación desde la perspectiva de las víctimas*. Bogotá: Impresión Panamericana Forma e Impresos.
- Villa Mejía, V. (2000). "Las violentologías", en: *Polifonía de la violencia en Antioquia: una visión desde la sociolingüística abductiva*. Bogotá: MEN.
- Villegas R., L. (2014). *Modos de estar y de vivir el territorio: las experiencias de María*. pp. 1 - 32.
- Villegas, J., & Yunis, J. (1979). *La guerra de los mil días*. Bogotá: Carlos Valencia editores.
- Villegas, L., & Luna, M. (2018). *Algunas claves políticas para pensar el dolor en tiempos de dolor*. *Analecta política*, pp. 301-314.
- Wikipedia. (16 de Enero de 2017). Obtenido de Google maps: https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Barrios_de_Medell%C3%ADn#/media/File:Mapa_Buenos_Aires-Medellin.png
- Wills Obregón, M. E. (2008). Guerra, horizonte estratégico y mujeres: del sufrimiento a una agenda política. *Memorias Seminario Internacional desde Diversas Orillas: voces de mujeres frente a la guerra y la paz* (págs. 325-366). Julio 2-4. Bogotá: Universidad de los Andes, Cider.
- Wittgenstein, L. (2007). *Lenguaje y Comunicación en Wittgenstein*. Razón y Palabra.
- World Bank . (1999). *Violence in Colombia: building sustainable peace and social capital*. Washington: D.C: World Bank.
- Yung-Bruehl, E. (2008). *Hannah Arendt, una biografía*. Barcelona. Buenos Aires. México: Paidós.
- Zulaika, J. (1990). *Violencia vasca. Metáfora y sacramento*. Madrid: Nerea.