

Trasegar de las subjetividades y las memorias de las y los jóvenes desmovilizados en el tránsito a la vida civil. Una mirada a los programas educativos y de apoyo psicosocial¹

Luz Marina Lara Salcedo²

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia³
lalaral@javeriana.edu.co

Ricardo Delgado Salazar⁴

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia⁵
rdelgado@javeriana.edu.co

Recibido: 18 de agosto de 2010
Aceptado: 06 de septiembre de 2010

¹ Este artículo es una síntesis del estudio "Análisis de los procesos formativos en los Programas Educativos y de Apoyo Psicosocial, dirigidos a las y los jóvenes desmovilizados de los grupos armados, en su tránsito a la vida civil en la ciudad de Bogotá", adelantado por el grupo de investigación Educación para el Conocimiento Social y Político, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, entre el 2008-2009.

² Estudiante del programa de Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Psicopedagoga.

³ Docente investigadora de la Facultad de Educación. Investigadora principal del estudio "Análisis de los procesos formativos en los Programas Educativos y de Apoyo Psicosocial, dirigidos a las y los jóvenes desmovilizados de los grupos armados, en su tránsito a la vida civil en la ciudad de Bogotá".

⁴ Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales - Cinde. Integrante del GT CLACSO "Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina".

⁵ Docente investigador de la Facultad de Educación. Investigador del estudio "Análisis de los procesos formativos en los Programas Educativos y de Apoyo Psicosocial, dirigidos a las y los jóvenes desmovilizados de los grupos armados, en su tránsito a la vida civil en la ciudad de Bogotá".

Trasegar de las subjetividades y las memorias de las y los jóvenes desmovilizados en el tránsito a la vida civil. Una mirada a los programas educativos y de apoyo psicosocial

Resumen

Este artículo pretende brindar un marco de análisis sobre los aspectos relevantes derivados de la presente investigación, la cual buscó explorar y comprender los desplazamientos de las subjetividades de las y los jóvenes desmovilizados, y la manera como estos son asumidos por algunos de los programas educativos ofrecidos para esta población, en su proceso de reintegración a la vida civil. De igual manera, se resaltan algunas reflexiones pedagógicas emanadas de las experiencias educativas observadas. De este modo, el estudio propende por enriquecer el campo de conocimiento y discusión sobre los procesos de reintegración a la vida civil.

Palabras clave: desmovilización, programas educativos, reinserción vida civil, jóvenes.

Demobilized youth subjectivities and memory shifts through the passage to civilian life. A look at educational and psycho-social support programs

Abstract

This paper intends to provide an analytical framework on relevant aspects derived from the present research, which intended to explore and understand demobilized youth's subjectivity shifts, and the way some educational programs addressed to that community are coming to terms with them, as a part of those groups' process of return to civilian life. By the same token, a number of pedagogical reflections born from the educational experiences studied are brought into focus. Thus, this study intends to enrich the field of knowledge and discussion on the processes of return to civilian life.

Key words: demobilization, educational programs, return to civilian life, youth.

Conflitos, subjetividades e memórias dos jovens desmobilizadas durante seu trânsito à vida civil. Uma análise dos programas educativos e de apoio psicosocial

Resumo

Este artigo pretende oferecer uma análise sobre os aspectos relevantes derivados da presente pesquisa, que procurou explorar e compreender as subjetividades dos jovens desmobilizados, e a maneira como eles são assumidos por alguns dos programas educativos oferecidos para esta população em seu processo de reintegração à vida civil. Da mesma forma, destacam-se algumas reflexões pedagógicas emanadas das experiências educativas observadas. Deste modo, o estudo tende a enriquecer o campo de conhecimento e discussão sobre os processos de reintegração à vida civil.

Palavras chave: desmobilização, programas educativos, reinserção à vida civil, jovens.

Introducción

El presente artículo tiene como propósito compartir y socializar el proceso adelantado, los resultados y las conclusiones generadas a partir de la investigación “Análisis de los procesos formativos en los Programas Educativos y de Apoyo Psicosocial, dirigidos a las y los jóvenes desmovilizados de los grupos armados, en su tránsito a la vida civil en la ciudad de Bogotá”, que buscó establecer las comprensiones en torno a los desplazamientos de la subjetividad de las y los jóvenes desmovilizados, y la manera como estos son asumidos por algunos de los programas educativos ofrecidos para esta población, en su proceso de reintegración a la vida civil.

La tesis central de la cual partimos considera que cuando se produce la desvinculación y se deja de pertenecer al grupo que le daba sostén, el sujeto queda como en el vacío, sin significantes, sus vínculos se rompen y debe afrontar la transformación de sus referentes de identidad y de horizonte, situación que, dependiendo de cómo sea interpretada o comprendida, define la orientación educativa de los programas para la reintegración.

Para dilucidar esta tesis, la presente investigación consultó a investigadores expertos en la temática, funcionarios públicos y miembros integrantes de los equipos técnicos de dos programas educativos de la ciudad de Bogotá, que vienen trabajando con esta población.

Las preguntas orientadoras del estudio fueron las siguientes:

¿Cuáles son los desplazamientos y las transformaciones que se suscitan en las subjetividades de las y los jóvenes en la experiencia del tránsito a la vida civil, como consecuencia de la desvinculación de los grupos armados?

¿Cómo comprenden e interpretan los investigadores expertos en el tema y los formuladores de políticas públicas, los desplazamientos, rupturas y transformaciones que se suscitan en la subjetividad de las y los jóvenes desmovilizados durante su integración a la vida civil?

¿Desde qué lugar abordan esos cambios y transformaciones los Programas de Educación y de Apoyo Psicosocial, y cómo los interpretan?

¿Qué lecciones, recomendaciones u orientaciones se pueden derivar de los programas educativos, para abordar la problemática relacionada con las transformaciones de las subjetividades de las y los jóvenes desmovilizados en su tránsito a la vida civil?

Para efectos de la presentación, el artículo se ha estructurado en cuatro apartados, así: una introducción temático-investigativa; la ubicación del referente conceptual orientador de la investigación; los aspectos metodológicos y, finalmente, los resultados obtenidos y las conclusiones del estudio.

Consideraciones teóricas

De acuerdo con los propósitos investigativos, el estudio se fundamentó teniendo como referencia algunos presupuestos derivados de la teoría crítica y del socio-construccionismo que dan relevancia al análisis de las prácticas políticas y

culturales en el contexto social, destacando que el conocimiento es una construcción intersubjetiva donde el lenguaje y las relaciones sociales ocupan un lugar fundamental. Por consiguiente, el haber pertenecido a un grupo armado ilegal y el haber participado en procesos de socialización representan experiencias significativas en las prácticas sociales de los sujetos -son constitutivas de su subjetividad-, cuyo estudio y comprensión aportan elementos para aproximarnos a los referentes de identidad personal y colectiva, a los valores, a los vínculos y a los proyectos de vida de las y los jóvenes desmovilizados.

El estudio se orientó por y sustentó en las siguientes premisas:

Los términos con los que damos cuenta del mundo y de nosotros mismos están determinados por la cultura, la historia y el contexto social. Se establece que el conocimiento es construido desde las prácticas socio-culturales, en contraposición al conocimiento construido por el individuo; lo que consideramos como conocimiento está determinado por la cultura, la historia y el contexto social, siendo determinantes los procesos de intercambio social y el lenguaje con el que construimos el mundo. Así, por ejemplo, conceptos como “violencia”, “conflicto”, “excombatiente”, “reinsertado”, “desvinculado” y “desmovilizado”, entre otros, están definidos por el uso que hacemos de ellos socialmente a través del lenguaje.

Los términos con los cuales comprendemos el mundo y a nosotros mismos son artefactos sociales, productos de intercambios entre las personas histórica y culturalmente situadas. En este sentido, las descripciones y las explicaciones que hacemos del mundo son resultado de la coordinación de las acciones entre los sujetos, donde las palabras adquieren su significado en los contextos de relaciones actualmente vigentes. Por ejemplo, los conceptos de “joven”, “conflicto”, “ciudadano”, “guerra”, “desmovilización” y “reintegración”, entre otros, varían en su sentido según la época histórica y la cultura en que los consideremos.

Bien vale la pena resaltar que para la comprensión del problema de investigación es de gran valor considerar la mirada histórica del objeto de estudio, puesto que no es posible comprender los desplazamientos en las subjetividades sin tener en cuenta la historia de violencia que ha caracterizado al país; que los jóvenes desmovilizados provienen en su mayoría del sector rural, donde los grupos alzados en armas han ejercido un control territorial, y que su historia familiar está marcada por la vulneración de sus derechos, toda vez que en sus espacios de socialización, la pobreza, la violencia intrafamiliar y la falta de oportunidades, junto a un contexto militarista, han configurado a lo largo del tiempo sus subjetividades.

El grado en el cual una forma dada de comprensión prevalece en el tiempo no depende fundamentalmente de su validez empírica, sino de las vicisitudes de los procesos sociales. Esta premisa refleja buena parte de la historia de la tradición científica sobre los procesos sociales con sus pretensiones de verdad, razón por la cual es necesario tener en cuenta procesos sociales como la comunicación, la negociación y los conflictos en el desarrollo de las relaciones sociales a través del tiempo.

La significación del lenguaje en los asuntos humanos se deriva del modo como funciona dentro de las pautas de relación. El lenguaje gana significado a través de la interacción en los “juegos del lenguaje”, como los llamó Wittgenstein (1988) haciendo alusión a los sentidos con que se utilizan en el intercambio social; “el lenguaje es constitutivo del mundo y ayuda a generar y/o sostener ciertas formas de práctica cultural” (Estrada, 2007: 101). Este enfoque del significado como algo que deriva de intercambios microsociales incrustados en las pautas de vida cultural, ofrece unas dimensiones críticas sobre el modo en que los lenguajes, incluyendo las teorías científicas, son utilizados muchas veces en la cultura como mecanismos de control y dominación; también presta atención al modo en que el lenguaje es inherente a las pautas de relación.

Estimar las formas existentes de discurso consiste en evaluar las pautas de vida cultural y el impacto que éste genera. Las formas de comprensión están conectadas con muchas actividades sociales que, al formar parte de varios contextos sociales, sirven para sostener y apoyar ciertos contextos excluyendo a otros. Por lo tanto, esta es una invitación a un diálogo que evalúe todas las relaciones culturales y políticas, lo cual puede contribuir a la construcción de una sociedad más humana.

Teniendo en cuenta las anteriores premisas y considerando al mismo tiempo las preguntas del estudio, el análisis del desplazamiento de las subjetividades de las y los jóvenes desmovilizados de los grupos armados, en su tránsito a la vida civil, resaltan las siguientes categorías centrales para los propósitos de la investigación: *subjetividad, identidad, valores y vínculos.*

La subjetividad como significación de experiencias y construcción de sentidos

En consonancia con las premisas anteriormente expuestas, podemos decir que la subjetividad es una dimensión de la vida individual y colectiva -estrechamente relacionada con los procesos de construcción de sentidos de identidad y de pertenencia-, que involucra valores, creencias, normas, lenguajes y formas de aprehender el mundo que le permiten al sujeto elaborar sus propias experiencias y sus propios sentidos de vida.

Esta categoría, emergente en las ciencias sociales, se constituye en un campo problemático desde el cual podemos pensar la realidad social -y nuestra propia concepción sobre esa realidad para aprehenderla-, abriendo una nueva perspectiva de análisis sobre la manera como configuramos el conocimiento del mundo social. Es en el plano de la subjetividad donde los sujetos reelaboran y reconstruyen las experiencias de la vida cotidiana, donde confluyen las dimensiones del pasado como reconstrucción en el presente y como apropiación del futuro, lo que permite, a su vez, reconceptualizar las rupturas y continuidades desde la óptica de una historicidad que reconfigura las tramas de significación. Entonces, la subjetividad como actualización del pasado es memoria, como presente es experiencia y como futuro es construcción de posibilidades.

La identidad y sus configuraciones

Los referentes de identidad personal y colectiva construidos por las y los jóvenes en el transcurso de su vinculación a los grupos armados que han configurado identidades militares y guerreras, durante el pasaje a la vida civil sufren transformaciones que implican su desprendimiento en un tiempo subjetivo, para generar unos nuevos referentes que en muchas ocasiones tienen que ver con la identidad del “desmovilizado”. Tal identidad resulta problemática en los procesos de reintegración social⁶, pues opera como una naturalización de lo que se ha dado en llamar “*noción dura de identidad*”, por la cual los individuos y sus relaciones se constituyen en tanto son “nombrados” por los demás de esta manera⁷.

Precisamente, con relación a la identidad personal, Arfuch (2005) nos hace el llamado de que muchas veces pensamos en ella cuando se la “pierde”, “cuando su tranquilo discurrir está amenazado por algún factor, externo o interno, en el despliegue que va del autorreconocimiento a las identificaciones grupales, colectivas. Dicho de otro modo, que el énfasis identitario sobreviene justamente en tiempos de crisis, desarraigo, inseguridad, incertidumbre de presentes y futuros (Arfuch, 2005: 13). Y de hecho, son los tiempos de crisis personales, de desarraigos de las formas de vida e identidades interiorizadas, como también, de incertidumbres frente a sí mismo y a sus proyectos de vida, los que viven las y los jóvenes desmovilizados en su proceso de reintegración a la vida civil.

Los valores y el sujeto

La vida en los grupos alzados en armas conlleva en muchas ocasiones establecer una gran fraternidad entre sus miembros, construida por la filiación a la organización donde se promueven valores como la disciplina, el respeto, la obediencia, la lealtad, la verdad –entre otros–, de manera tal que ese cuerpo armado se configura en una entidad organizadora, reguladora y protectora que actúa como garante de un referente que organiza la vida, estructura el colectivo y sostiene al sujeto. Los valores que allí se promueven están enmarcados en una normatividad rigurosa y en una moral propia de la guerra, la cual enmascara los temores, brinda fortalezas y diluye las responsabilidades de los sujetos, otorgando así un sentido a la existencia y a esa apuesta como proyecto de vida.

Los vínculos y la “desvinculación”

La construcción de lazos y de vínculos es fundamental para el sostén y la cohesión de los grupos armados. Sin embargo, el vínculo también debe ser visto desde la moral que se construye en la guerra y, al respecto, Cortina (2007) nos brinda valiosas pistas

⁶ El investigador Carlos Jiménez advierte que en el proceso de elaboración de la *experiencia* con las y los jóvenes desvinculados transita el reconocimiento de nombrarse a sí mismos como *desvinculados*, ante la precariedad de condiciones y de acumulados simbólicos, para configurar los vínculos constituyentes de un *después*, nominación que no es otra cosa que la manifestación de dependencia de quien **no** se hace cargo de sí (2008: 10, 11).

⁷ Jiménez en sus trabajos con jóvenes desvinculados afirma que en este horizonte se *es* en un orden de cosas inamovible, que es vivido en sus imaginarios como si no estuviera al alcance de sus posibilidades de acción y de control, y que acontece en la medida en que es otorgado desde afuera (2008: 15, 16).

para comprenderlo en términos de la obligación moral que encierra. “¿Por qué debo? ¿Por qué tengo que cumplir con determinadas normas, aun en el caso de que hacerlo me suponga sacrificio?” (43). Se trata de la convicción que obliga moralmente, convicción que en este caso procede del clima social en que se encuentra el sujeto y de la presión a la que está sometido, de manera tal que el sujeto que quiere tener buena reputación se adhiere a lo “moralmente correcto” en el grupo. De otra parte, la obligación es un sinónimo del deber y “lo debido descansa en el reconocimiento de un vínculo, de una *ligatio*, de la que se sigue una *ob-ligatio*, y entonces la obligación puede ser o bien un deber, es decir, la respuesta a una exigencia, o bien el regalo que se hace quien se sabe y siente ligado a otro” (46), razón por la cual, en este caso, el vínculo genera obligaciones en forma de deber.

Sin embargo, el vínculo con el grupo armado también debe mirarse desde su cara emocional y afectiva, pues de ella depende en gran parte que las y los jóvenes se “vinculen” al ingreso o se “desvinculen” en la salida.

Consideraciones metodológicas

Esta investigación definió una metodología mixta que contempla, de una parte, la revisión documental de algunos estudios que expertos en el tema han realizado recientemente, como también de algunos textos que recogen las experiencias que la Defensoría del Pueblo ha venido adelantando con jóvenes desvinculados en su proceso de retorno a la vida civil. De otro lado, se hizo una consulta con investigadores expertos en el tema, formuladores de política e integrantes de los equipos técnicos de dos programas educativos de la ciudad de Bogotá, a quienes se les realizaron entrevistas en profundidad, para analizar el contexto y los procesos implicados en el fenómeno objeto de estudio.

El presente estudio centró su análisis en dos experiencias significativas que adelantan procesos de formación en derechos humanos, resolución de conflictos y reconciliación con jóvenes desvinculados y desmovilizados de los grupos armados en la ciudad de Bogotá. Una de ellas es la experiencia “Escuela de Derechos Humanos”, que ejecuta la Oficina Delegada para los Derechos de la Niñez, la Juventud y la Mujer de la Defensoría del Pueblo, en el marco de un convenio con el Gobierno de Bélgica y en cooperación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), que ha sistematizado su práctica formativa a través de la Serie Educativa: *Narrativas de Construcción de la Dignidad*. La segunda experiencia fue llevada a cabo en el marco del proyecto “Promoción de una cultura para la reincorporación a la vida civil de niños, niñas y jóvenes víctimas de la violencia política como sujetos de derechos y ciudadanos”, adelantado por el Área de Derechos Humanos y Paz de la Fundación Social, en convenio con el Programa Especializado del ICBF y la Organización Internacional para las Migraciones (OIM).

En razón de lo anterior, se considera éste un estudio intensivo de ejemplos seleccionados, en los que el fenómeno a analizar no se aísla de su contexto. Esta consulta se extendió también a explorar las voces de algunos jóvenes que desde su experiencia nos ofrecieron relatos de vida significativos para los propósitos del estudio.

Análisis de resultados

En este apartado, en un primer momento vamos a presentar los resultados concernientes a las transformaciones y desplazamientos de la subjetividad de las y los jóvenes desmovilizados, en relación con sus categorías de análisis y, en un segundo momento, las reflexiones pedagógicas derivadas de las experiencias educativas estudiadas.

La subjetividad y sus categorías de análisis

Del posicionamiento subjetivo al ingresar al grupo armado

Independientemente de las causas o razones que motivan la vinculación de las y los jóvenes a las organizaciones armadas, el optar por ella implica por parte del sujeto un consentimiento y unas lógicas subjetivas que lo llevan a asumirla, a engancharse con el colectivo guerrero y a posicionarse frente a la vida en la guerra (Castro, 2005a). En el estudio constatamos un aspecto importante respecto al posicionamiento de la vida en los grupos armados de algunos niños-jóvenes, quienes, de acuerdo con la investigación adelantada por Amador y Guerra (2008), se instalan rápidamente en las lógicas y prácticas de la guerra, resultando sorprendente que la experimenten de una manera tan fácil y tan veloz.

De acuerdo con lo anterior, todo parece indicar que ese posicionamiento subjetivo les permitirá hacer frente a los rigores de la guerra, a las jornadas extenuantes, a la mala alimentación, a sortear el peligro inminente, los castigos físicos, el trabajo en los campamentos, e incluso a hacer frente a la misma muerte, tanto de sus “enemigos” u oponentes como de sus compañeros de combate:

En la vida armada aprendí a sobrevivir en una selva, durmiendo en el mero monte, a estar cuatro o cinco horas sin comer. Sí aguanta uno... ya saben que solo ponemos el plástico y una carpa y ya, y de cabecera sólo se tiene el fusil. Uno aprende a sobrevivir... Lo que más recuerdo... cuando mataron a unos compañeros en un combate, porque yo había pedido traslado para allá, para esa zona, y no me lo quisieron dar; me mandaron para una parte que se llama Villahermosa, Tolima, y yo quería ir a una vereda que se llama San Fernando, en Santa Isabel, Tolima. De allí iban bajando y los mataron; el ejército. Y eran jóvenes: el pelado tenía 15 años, la pelada tenía 16, el comandante tenía 19 años, y una pelada que fue capturada que tenía 13 años y está acá en el Programa (Joven desmovilizado de 18 años, quien permaneció durante dos años con el ELN).

Pero esas mismas lógicas que el sujeto construyó al instalarse en la guerra, cuando ya no encuentran un soporte, cuando ya no satisfacen, cuando ya no cumplen con las expectativas, comienzan a señalar el camino de regreso hacia la salida y a generar movimientos subjetivos en aras de deshacer su vida dentro del colectivo guerrero y prepararse para lo desconocido que le aguarda.

El estudio también permitió constatar el papel y la relevancia de la historia previa de cada sujeto en relación con su forma de vincularse al grupo armado; vinculación que se lleva a cabo de una manera muy singular y subjetiva: “a su modo, cada uno se involucra con aquello que la guerra ofrece y exige [...] puede decirse que compromete

un posicionamiento subjetivo, un modo singular en que se accede a la lógica guerrera” (Castro, 2005a: 119), lo que va a determinar el tejido de sus vínculos e identificaciones con ese grupo que, además de brindarle soporte, le exigirá sumisión, haciendo que su vida en la guerra se mueva entre la obediencia y el poder. Y así como muchos se instalan rápidamente en las lógicas de la guerra, investigadores expertos en el tema como María Clemencia Castro y Rommel Rojas señalan que no todos desarrollan esa identidad guerrera ni generan sentidos de pertenencia con el grupo, es decir, que a pesar de haber estado allí nunca “entraron” ni se “vincularon”. Surge entonces la pregunta por ese “punto de entrada” que favorece la vinculación; vinculación que, en palabras de Carlos Jiménez, es de tipo emocional, de allí su potencia para que en algunos casos sea tan rápida, en otros casos sea tardía y, en otros, nunca se llegue a dar.

De igual forma, lo emocional también puede constituirse como “punto de salida” y llegar incluso a pesar más que la ideología frente a la posibilidad de desertar. Es el caso de las jóvenes parejas de enamorados, quienes en las FARC son denominados *asociados*, como también de las jóvenes embarazadas o de las jóvenes que ya son madres y que deciden “volarse” para proteger la vida de sus hijos.

De los movimientos de la subjetividad a la salida del grupo armado

Esta investigación, la cual busca bordear y comprender los movimientos de la subjetividad, nos permite afirmar que las experiencias vividas alrededor de las lógicas de la guerra, los vínculos construidos en esa fraternidad de grupo, los referentes de identidad, los valores y los proyectos de vida que se tejieron durante la vinculación, operan en el tránsito hacia la vida civil generando transformaciones en la subjetividad, incluso desde cuando se comienza a acariciar la posibilidad de una salida. Sea como fuere y parafraseando a Castro (2005a: 119), lo cierto es que detrás de esas lógicas está siempre el sujeto con sus búsquedas, y en las elecciones que realiza opera un factor decisivo individual que lo hace responsable subjetivamente de sus elecciones.

La desvinculación de las y los jóvenes que se enrolaron en los grupos armados ilegales es un asunto de mucha complejidad, pues ésta se encuentra atravesada por factores políticos, económicos, jurídicos, educativos y psicosociales, entre otros. Pese a ello, la subjetividad es una dimensión que suele pasar inadvertida, aunque siempre está presente y, por lo tanto, se constituye en un obstáculo para el logro de los objetivos propuestos en los diferentes programas dirigidos a las y los jóvenes desvinculados y desmovilizados de las organizaciones armadas, pues su carácter homogeneizante no permite atender las circunstancias particulares de cada uno en ese paso íntimo a la vida civil (Castro, 2005a: 117).

Para muchos, este pasaje es como un túnel, como una pesadilla, y más cuando en su mayoría son jóvenes del sector rural que llegan a la ciudad y que están desinformados sobre el proceso de la desmovilización:

El ejército lo coge y lo apresura, y como uno no sabe entonces uno llega ahí asustado, como ciego... Tengo que empezar desde cero otra vez las cosas y ubicarme en un sitio... Lo difícil al llegar aquí fue el trato, el modo de hablar, el modo de vestirse de uno. Me sentía

raro porque uno se viste diferente que la gente que hay ahora, como recién llegado. Porque también hay diferencias, porque hasta de vestido lo conocen a uno (Joven de 23 años perteneciente a las FARC).

Adicionalmente, esa nueva vida que deben aprender implica la dejación del uniforme, de las armas que constituyan una prolongación de su brazo y de su mano, y del colectivo militar que se constituyó en el cuerpo que les daba soporte.

De otro lado, el retiro del grupo armado puede darse de manera individual o colectiva, concertada o a sus espaldas, en solitario o en compañía; pero sea como fuere, esa salida no se da con la entrega del fusil y del camuflado. A modo de ver de los investigadores y expertos consultados, ésta sólo tendrá lugar cuando el sujeto haya logrado desvincularse emocionalmente de su grupo y conseguido deshacer los lazos e identificaciones que lo mantenían atado a él. Se trata, por tanto, de un movimiento que implica un tiempo subjetivo, un tiempo personal (Castro, 2001), razón por la cual puede haber casos en que así como el sujeto nunca hizo el anclaje al grupo armado -a pesar de haber estado “vinculado”- también se dan aquellos en que la salida no logra resolverse y el sujeto permanece “vinculado” emocionalmente por muchos años, como si estuviera “congelado” en el tiempo. Estamos de acuerdo con Jiménez y con Castro al considerar que la causante de la permanencia de esa “vinculación” puede ser la memoria, de manera tal que el sujeto queda atrapado inconscientemente en sus recuerdos. Pero, ¿qué es lo que mantiene atada la memoria del sujeto al grupo armado?

Un acercamiento a la comprensión de este aspecto lo encontramos en la relevancia que tienen los vínculos emocionales y, también, en esas inscripciones afectivas a través de las cuales se construyeron los cuerpos de las y los jóvenes para la guerra, incorporando en ellos sus lógicas -cuerpos programados para trabajar, matar, soportar, no amar, no gozar-, siendo por lo tanto factores muy potentes y, a su vez, muy difíciles de borrar de la memoria:

El punto de partida del recuerdo suele ser una «atadura», entendemos que mediante la memoria quedamos, en primera instancia, «atados» al hecho irreversible que aconteció en ese presente del que no logramos desprendernos; como si el pasado no pasara, sino que quedáramos allí, como suspendidos y anclados... Las imágenes que están más cargadas de emoción y que tienden a instalarse férreamente en la memoria, no son necesariamente las más dolorosas, sino las más intensas (Fragmento extraído de Narrativas de construcción de la dignidad III. Defensoría del Pueblo, 2008: 40).

Resultan aquí muy pertinentes los planteamientos de Ricoeur (2000a: 19) sobre sus estudios de la memoria, quien nos invita a pensarla en relación con los contenidos recordados, como también con el sujeto que recuerda: ¿*de qué* hay recuerdo?, ¿*de quién* es la memoria? De otro lado, y para los efectos de este análisis, es valioso acudir al *nivel patológico de la memoria*, el cual hace referencia a la memoria impedida, a esa memoria herida, con grietas, con expresiones de traumatismos y con cicatrices. En este nivel de la memoria es posible ubicar a muchos de las y los jóvenes desvinculados en relación con sus subjetividades, puesto que:

La subjetividad emerge y se manifiesta con especial fuerza en las grietas, en la confusión, en las rupturas del funcionamiento de la memoria habitual, en la inquietud por algo que empuja a trabajar interpretativamente para encontrarle el sentido y las palabras que lo expresen (Jelin, 2002: 35).

De otro lado y con relación a las inscripciones afectivas de las lógicas de la guerra en los cuerpos de las y los jóvenes, vale la pena traer a colación los planteamientos de Erving Goffman (1961) sobre la “mortificación del yo” que se lleva a cabo en las “instituciones totales”, instituciones en las cuales apenas se ingresa a ellas, el sujeto es despojado de su concepción de sí mismo mediante una serie de mortificaciones sistemáticas, tales como degradaciones, humillaciones y profanaciones, que son traducidas en la pérdida del nombre junto con la asignación de uno nuevo, en los ataques a la imagen del yo de múltiples formas, en los castigos, las torturas y en la ruptura de los lazos familiares, entre otros, que en últimas significan la mutilación del yo y, para muchos, un recuerdo imborrable de las experiencias vividas durante la vinculación.

Sin embargo, y hay que decirlo también, no en todos la experiencia de la vinculación al grupo armado y la experiencia de la guerra tienen ese efecto traumático, pues para muchos esta opción es su proyecto de vida. Por tanto, depende de los antecedentes socio-históricos y culturales de los sujetos, de sus motivaciones, intereses, fortalezas, de su sensibilidad frente al terror, de las cercanías emocionales frente a los hechos y de la capacidad de resiliencia, entre muchos más.

Ahora bien, dejar los grupos alzados en armas implica dejar la perspectiva guerrera y, para muchos, abandonar la identidad guerrera con todas sus implicaciones, para luego encontrarse con un discurso social y ubicarse en la vida civil; es también un proceso de confrontación personal, de elaboración de duelos por los muertos que se han venido cargando y que no se han dejado ir, de la búsqueda del perdón de sí mismos y de los demás, de las recriminaciones y de las pérdidas; podríamos decir que es un cambio de estado, de contexto y de sentido. Es un nuevo lugar en la vida social donde ese tránsito a la civilidad, ese pasaje, ese túnel que es necesario atravesar, inaugura un nuevo sujeto con unas nuevas condiciones, nuevos escenarios y nuevas maneras de ser y de estar en el mundo.

Las voces consultadas, tanto de los expertos como de los investigadores y jóvenes, nos permiten señalar que ese tránsito es un período marcado por muchos cambios, incertidumbres, estrés, sentimientos de frustración, soledad y rabia, los cuales inciden en la configuración de la subjetividad y en el horizonte de los proyectos de vida. Se trata de una experiencia como “acontecimiento” en el sentido que le otorga Larrosa (2003), que, por lo tanto, marca y configura la subjetividad porque además del cese a la vida militar, del desarme y la desmovilización, implica también la suspensión de la clandestinidad con la recuperación del propio nombre, el ingreso a diferentes programas que le demandarán nuevas maneras de actuar y de reconocerse y que, paradójicamente, le significarán también una “vinculación” y “desvinculación” de los mismos procesos -los cuales también generan rupturas y temores- hasta alcanzar una inmersión en la vida social que les permita hacer valer sus derechos como ciudadanos y vivir con dignidad:

Otra forma de nombrar la situación de Ananías es que, lo que le perturba tanto, lo que le produce insatisfacción, es que no acaba de desvincularse de la organización, ni de vincularse a la vida civil en la ciudad. Porque la cuestión no se resuelve en un orden meramente físico. Es cierto que físicamente ya no está en la organización. Pero lo más importante existe en lo simbólico; y en este orden, Ananías sin dudas está vinculado y, a la vez, no quiere estar vinculado a la organización... Un primer paso que habrá que dar, hacia la construcción de un vínculo con otros/as que le permita reconstruirse a sí mismo, «nombrarse» a sí mismo, y «resimbolizar» su experiencia estará en el marco de... los procesos de «subjetivación» (Fragmento extraído de Narrativas de construcción de la dignidad III. Defensoría del Pueblo, 2008: 52-53).

Cabe entonces señalar que enrolarse en un grupo armado resulta mucho más fácil que dejarlo; para algunos el proceso será más rápido que para otros, pero todos en su tiempo subjetivo deben afrontar la incertidumbre, la soledad, el sentirse como a la deriva, invadidos por las dudas, los arrepentimientos y las vacilaciones. Esto explica por qué es un tiempo para la confrontación, para configurar un nuevo horizonte subjetivo y para fijar nuevos proyectos de vida.

De las continuidades y rupturas en la subjetividad

La salida del grupo armado significa abandonar el colectivo, las rutinas, los amigos, los lugares conocidos y, a su vez, muchas pérdidas. Es también la continuidad de miedos y angustias ante la incertidumbre. A nuestro modo de ver, para muchos significa una sumatoria de nuevos miedos o el desplazamiento de unos miedos por otros. El presente estudio nos permitió identificar algunos elementos nodales en los movimientos de la subjetividad, reflejados en *rupturas* -movimientos subjetivos que producen un quiebre y marcan un antes y un después- y *desplazamientos* -movimientos de la subjetividad donde se sustituye un estado por otro-, pero también en *continuidades*, pues se conservan algunos aspectos en ese pasaje a la vida civil que a futuro se manifestarán como una continuidad de su vida pasada.

Los referentes de identidad personal y colectiva: cuando se deja de estar en la guerra viene un tiempo difícil en la búsqueda de nuevas identidades. Al respecto, es valioso recordar lo que nos dice Castro (2001) cuando resalta que los sujetos inmersos en un colectivo que soportaba su *identidad*, afrontan la pérdida de identidad y de horizonte, quedando a la deriva para la reconstrucción de un nuevo proyecto de vida.

En este sentido, encontramos que en el paso de ese proyecto colectivo a uno individual, los referentes de identidad y pertenencia atraviesan por un proceso de reconfiguración de *nuevas identidades* como fruto de los desplazamientos vividos por el sujeto, puesto que se desintegran los vínculos afectivos, grupales y sociales hasta ahora mantenidos.

Ahora bien, conviene observar que instalarse en la vida de los grupos alzados en armas implica muchas renunciaciones traducidas en renunciaciones a la historia personal y familiar; pero así como se deja todo de sí, es probable que se gane visibilidad, identidad, reconocimiento y pertenencia a un grupo. Es interesante advertir que una de las renunciaciones más importantes es la renunciación al propio nombre, ese significante que marca al sujeto en su

identidad, para asumir uno nuevo, uno que le asignen, posiblemente varios y con ellos un nuevo referente; en ese instante, con el cambio de nombre, se formaliza la pertenencia al colectivo, constituyendo a su vez una marca de filiación y de pertenencia:

Tan pronto ingresé al grupo me pusieron otro nombre. En ese momento sentí que cambió mi vida, que su rumbo cambió (Joven guerrillera que creció bajo la protección de las FARC desde la edad de 8 años).

De hecho, el nombre al cual se renuncia es lo más íntimo y propio, es uno y único, y gracias a éste el sujeto se ha construido culturalmente. En este sentido, Castro (2001) llama la atención al señalar que la renuncia al nombre propio implica una ruptura del sujeto que lo marca, iniciando una nueva cadena de identificaciones a través de un nuevo tiempo en la historia subjetiva. Con el tránsito a la vida civil, cabe entonces preguntarse: ¿qué sucede con su identidad?, ¿cómo se reconoce y cómo se diferencia en el proceso de identidad?

Todo parece indicar, de acuerdo con la comprensión ganada hasta el momento, que la identidad guerrera prevalece por mucho tiempo. Los hallazgos de Jiménez (2008) lo confirman en los trabajos escritos realizados por esta población en diferentes talleres, los cuales eran firmados por los jóvenes con la sigla del grupo al que pertenecían, a pesar de estar “desvinculados”. Así mismo, señala el investigador que entre ellos existía una burla brutal, que en su expresión corporal se observaba que todos poseían los mismos gestos sin importar el sexo, y que los referentes de identidad estaban arraigados e incorporados. Ahora bien, en cuestiones de género, tanto Jiménez (2008) como Amador y Guerra (2008), coinciden en advertir que en ese tránsito a la vida civil, la moda y el maquillaje que utilizan las mujeres funcionan como un operador femenino muy potente con efectos terapéuticos, los cuales llevan a la creatividad diaria, coadyuvando para que las jóvenes aprendan a imaginarse y verse como mujeres:

En el caso de lo que eran las niñas empezó una crítica como hacia ellas mismas... estoy muy fea, estoy muy gorda, que ese pelo tan feo, que el lunar o la verruga. Entonces, digamos que hubo un pequeño maltrato hacia ellas mismas. Los muchachos sí más bien estaban como que eso no les importaba. Ellas procuraron quitarse el lunar, los retoques fotográficos, que ponerse el cabello en una forma, que decorarse más... muchas de las chicas estaban inconformes con su presentación personal... (Instructor que trabaja desde hace tres años con jóvenes desvinculados).

Se deduce, entonces, que falta un operador de construcción masculina igual de potente y simple, que logre afectar esa identidad guerrera asociada al camuflado, las botas y el arma.

De otro lado, así como el cambio de nombre en el momento de la vinculación les significó una pérdida de su identidad y una ruptura con el rumbo de sus vidas, encontramos que al desvincularse y recuperar el nombre se produce otra ruptura que significa un quiebre inmediato en sus vidas; un antes y un después. Así, es posible afirmar que la principal ruptura de las y los jóvenes es el cambio de vida, aunque la identidad guerrera, el “sentirse miembro de” y reconocerse parte de un grupo, sea algo que no se pierde de la noche a la mañana:

Lo veíamos hasta de una forma graciosa en su momento. Cuando ellos estaban en la calle, por el hecho de tener un uniforme, manejar el tráfico, ellos a los policías bachilleres los amenazaban porque los veían menores. En su lenguaje les manifestaban: “mucho cuidado conmigo que yo soy desmovilizado y sé cómo se arreglan las cosas”; no mediaban el diálogo ni la conciliación, incluso con la misma policía de tránsito... Son aprendizajes que traen y aprovechan para su conveniencia. No sé si eso sea transformación; esos aprendizajes los adaptan para sobrevivir en la ciudad, los traen incorporados. Por lo general, se han vinculado desde muy pequeños, entonces desaprender es... supongo que no es tan sencillo (Instructora de jóvenes desmovilizados de la Alcaldía Distrital de Bogotá).

Examinemos brevemente ahora la pregunta: ¿Por qué luego de transcurridos varios años se siguen nombrando como desvinculados? Esta denominación que en principio estigmatiza, pareciera que posteriormente se vuelve un “emblema” entre ellos. De hecho, como grupo de desvinculados operan y funcionan entre sí, pero les cuesta mucho vincularse a otros grupos e interactuar con ellos. En este sentido, son valiosos los planteamientos de Castro (2001), quien señala que la *identificación* que se llega a establecer tiene un poder unificador muy potente entre los miembros que pertenecen al colectivo, la cual crea una ilusión de igualdad hasta tal punto que todos llegan a considerarse como iguales entre ellos mismos, donde parece que no existen las diferencias. Es más, un aspecto que llama la atención de estas organizaciones es que tienen la capacidad de albergar hombres, mujeres, niños y también viejos de distintas regiones del país, de variada extracción social y cultural y de diferente nivel educativo.

Así mismo, Castro (2005b) explica que dentro de las lógicas de la guerra el *sometimiento* posee un gran poder unificador entre los miembros del colectivo, el cual hace que el sujeto se desvanezca en él al igual que su responsabilidad, puesto que las leyes que manejan diluyen las responsabilidades individuales. De hecho, dentro de las lógicas de estos grupos se crea una nueva moralidad que explica por qué ellos no matan sino que “dan de baja”; una moral donde no hay crimen ni criminal.

Otro elemento importante relacionado con los referentes de identidad personal y colectiva y que encontramos en el estudio, tiene que ver con el *cuerpo estructurado*, el cual mediante la unificación de todos configura el colectivo, ese gran cuerpo estructurado que “prefigura una imagen corporal integrada, organizada, completa” (Castro, 2001: 61), en donde se producen mecanismos de identificación con el discurso (cuando lo tienen), con el líder que está al frente, con los demás miembros, con el uniforme, con las armas y el poder que representan:

Nos reconocemos en el uniforme, en las armas, en los himnos, en el reglamento, en las largas jornadas donde tocaba caminar hasta el cansancio. Incluso, en las cargas pesadas de hasta cuatro arrobas que nos tocó llevar a nuestras espaldas, como también en esas madrugadas a las dos de la mañana cuando nos tocaba hacer guardia (Joven guerrillera que creció bajo la protección de las FARC desde la edad de 8 años).

Por consiguiente, podemos afirmar que ser “cuerpo armado” empodera al sujeto y al colectivo al que se pertenece, y que cuando se produce la desvinculación, cuando se deja de pertenecer a ese “cuerpo” que le daba sostén, el sujeto queda como en el vacío,

sin referentes, sus vínculos se rompen y debe afrontar la pérdida de identidad y de horizonte. De otra parte, desprenderse del arma no sólo significa dejar ese “cuerpo armado”, también es sentir que se ha perdido una parte del cuerpo, que algo falta en la integridad de su imagen, que se está mutilado e impotente, lo que explica por qué dejarla es todo un ritual, pues ella además de brindarles poder, les generaba seguridad.

Papel de los valores en los movimientos de la subjetividad: al respecto, el estudio arrojó que es necesario considerar que en los grupos armados irregulares hay un recurso de trascendental importancia para el sostenimiento de la *cohesión*: la configuración de la imagen del enemigo que se deriva de rígidas valoraciones y categorías como la de amigo-enemigo. Esta creación de un enemigo tiene además otra poderosa incidencia en el grupo, pues el odio que se genera hacia él puede producir un efecto unitivo y formar lazos muy fuertes. De esta manera, se promueven *valores* que cohesionan, como la solidaridad, la lealtad y la fraternidad. Aquí, la solidaridad juega un papel central en el grupo, pues ella reabsorbe los temores y las angustias individuales, siendo a la vez un soporte que permite el despliegue de la fortaleza y del espíritu aguerrido que coadyuva a configurar ese cuerpo armado. Precisamente, en relación con la fraternidad, Castro (2005b) nos reitera que ésta se basa en la segregación con respecto al enemigo, siendo la muerte “el fundamento del vínculo que la soporta” (120).

Cabe entonces preguntarse, ¿qué valores permanecen al volver a la vida civil? ¿Qué valores nuevos se configuran? Al respecto, los investigadores, expertos, formuladores de políticas públicas y jóvenes consultados coinciden en afirmar que la disciplina, el respeto y la lealtad son valores que permanecen, acompañados a la par de una actitud de desconfianza, pues ella les significó un mecanismo de supervivencia en la guerra, que parece acentuarse en la vida civil por encontrarse en un contexto nuevo.

Este hecho se puede explicar porque en el tránsito a la vida civil el sujeto se siente desprotegido y desamparado, puesto que los valores de fraternidad y solidaridad adquiridos en el grupo armado y que fueron sus significantes desaparecen de repente y aparece un mundo de significantes sociales nuevos que lo invaden. Quedando a la deriva, se ve enfrentado a nuevas identidades del ser y nuevos modos de hacer, preguntándose: ¿Quién soy? ¿Qué soy? ¿Qué voy a hacer ahora? ¿A dónde iré? ¿Qué pasará conmigo?

La potencia de los vínculos y su despliegue en la subjetividad: con el presente estudio logramos establecer que los lazos surgidos como fruto de la cooperación, de la ayuda frente al riesgo de la muerte y de la complicidad en la vida militar, son la base de sus relaciones y que la adhesión al grupo alzado en armas se da cuando el sujeto comienza a sujetarse y ceñirse a ese “cuerpo armado”:

Decía Lucas: “Uno se acostumbra al dolor. En el grupo armado los primeros días duelen, se cansa uno. La gente lo trata mal y uno se siente lo peor; pero cuando ya uno «sabe» cómo es la cosa, va cogiendo cancha; después, lo que le hagan a uno o no le hagan, vale huevo”. Nos dice que «en el grupo armado los primeros días duelen». Ciertamente sabemos que los días no duelen; sabemos que la experiencia del dolor es una experiencia del cuerpo (Fragmento extraído de Narrativas de construcción de la dignidad III. Defensoría del Pueblo, 2008: 41).

De otra parte, al vincularse se crean lazos afectivos y emocionales, en ocasiones de tanta intensidad que los miembros llegan a considerarse como *una gran familia*, configurando por tanto una fraternidad donde cualquier desconocido es a la vez hermano o hermana, y que en la lógica de la guerra se constituye en alguien por quien toca dar la vida.

Un referente de identificación encontrado que genera vínculos lo constituye el *discurso*, pues a través de él el sujeto siente que forma parte de una causa colectiva, y al circular ese discurso y hacerse común su apropiación se generan sentimientos de unidad. *Esa identificación simbólica hace vínculo* construyendo una totalidad identificable con “todos”, la cual se soporta además en los símbolos del grupo, en las armas, en el lenguaje, el uniforme militar, las rutinas vividas, las formas de organización, la violencia y la arrogancia guerrera:

Andar escribiendo la sigla del nombre de la organización, tener la foto del comandante en el cuarto, y considerar que el tiempo que estuvo vinculado a la organización fue «su tiempo», son indicios de que racionalmente (con argumentos de la cabeza) Ananías pudo haber roto físicamente con la organización (ya no está allí), pero emocionalmente (con el cuerpo), sigue vinculado a la organización; esto es, que en la actualidad tiene una historia y un «vínculo» emocional e identitario con la organización (Fragmento extraído de Narrativas de construcción de la dignidad III. Defensoría del Pueblo, 2008: 48).

Sobre este particular, vale la pena traer a colación los aportes de Estrada (2007), quien alerta a los programas educativos al afirmar que los vínculos personales de estos jóvenes están doblemente deteriorados en razón de la dinámica familiar vivida antes del ingreso a los grupos armados y de las estrategias de retención que ellos utilizan, y añade que es importante considerar que las y los niños, como también las y los jóvenes, asumen su autoprotección a una edad muy temprana y que muchos de ellos provienen de familias disfuncionales y expulsoras, razón por la cual terminan vinculándose a estos grupos.

Por lo tanto, podemos inferir que uno de los retos centrales en el tránsito a la vida civil es facilitar y promover la vinculación con sus familias y luego con la sociedad civil, proceso que no es nada fácil con esta última dado que no está preparada para vincularlos o acogerlos:

De otro lado, las políticas de la reintegración están pensadas de manera individual, no contemplan ni el grupo familiar, ni las comunidades; entonces, toda la atención se vuelca en el participante. Por ejemplo, los auxilios se entregan al participante sea soltero o con familia; su unidad productiva, por ejemplo, se mira de manera individual sin involucrar a la familia, para que la iniciativa tome más fuerza. En términos de comunidad, por ejemplo, no se les trabaja cómo deben comportarse o reconocer sus diferencias con otros (Instructora de jóvenes desmovilizados de la Alcaldía Distrital de Bogotá).

De otro lado, habría que decir también que con el tránsito a la vida civil se pone en juego el vínculo con la ley social y la institucionalidad, inaugurando una nueva relación política con la sociedad, con la autoridad y con el Estado, aspecto que se viene trabajando en la Alta Consejería para la Reintegración Social y Económica a través

del programa de formación en competencias para los contextos familiar, educativo, comunitario y productivo, y en el cual se han encontrado con el obstáculo de que las y los jóvenes, a pesar de tener el conocimiento, no lo incorporan a sus vidas.

Con respecto a las ofertas institucionales, tanto Estrada (2007) como Castro (2007) advierten que al estar inscritas en el discurso de la protección y operar como reguladores de sus vidas con restricciones y obligaciones institucionales, terminan siendo abrumadoras y generando relaciones de dependencia que obstaculizan el reintegro a la vida civil. Cuando finalmente las y los jóvenes terminan su ruta por las diferentes instituciones que los atienden, se da el inicio de la confrontación subjetiva y del momento subjetivo para que cada uno, en palabras nuestras, “tome las riendas de su vida”, constituyéndose un desafío el explorar nuevas posibilidades que les permitan a cada uno avanzar en la elaboración de su experiencia y en la apuesta por un nuevo proyecto de vida.

Finalmente, y retomando los hallazgos encontrados en relación con la potencia del vínculo emocional, podemos concluir afirmando que ese tránsito será más fácil y llevadero cuando el sujeto alcance una “vinculación emocional” con la sociedad civil a donde llegue, y también cuando la sociedad misma, parafraseando a Cortina, se haga el regalo de un reconocimiento hacia esas y esos jóvenes que algún día hicieron de su vida una apuesta guerrera, ligándolos hacia sí para vincularlos y reconocerlos como ciudadanos:

Lo más difícil ha sido aprender a convivir con la sociedad. Muy diferente venir uno del ejército acá, que venir del monte, de la guerrilla, que aquí lo tienen a uno reconocido como terrorista, que el desmovilizado, que el reinsertado. Nos llevan en la mala (Joven de 17 años desmovilizado del ELN con su compañera).

Irrupciones pedagógicas: el valor de la experiencia, la memoria y la narración

El presente estudio permitió, de otra parte, conocer y comprender los propósitos formativos de las prácticas educativas analizadas⁸, las cuales pretenden superar la razón afirmativa y dogmática que ha cimentado la producción del *conocimiento como regulación*, centrando su voluntad de dominio en el principio de la ignorancia, del caos, para llegar a implantar un conocimiento que busca establecer el orden; concepción ésta que ha marcado muy fuertemente la mirada de muchas políticas públicas y programas de educación que persiguen la *protección y la seguridad* de las y los jóvenes desmovilizados. Por el contrario, el análisis de las experiencias formativas estudiadas muestra que éstas se han planteado como desafío formular una propuesta pedagógica que se fundamente

⁸ Las experiencias educativas analizadas que han logrado construir una trayectoria innovadora en este campo y de las cuales podemos derivar aprendizajes son: “Escuela de Derechos Humanos”, que ejecuta la Delegada para los derechos de la Niñez, la Juventud y la Mujer de la Defensoría del Pueblo, en el marco de un convenio con el Gobierno de Bélgica y en cooperación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la cual ha logrado sistematizar su práctica formativa a través de la Serie Educativa: *Narrativas de Construcción de la Dignidad*. Ésta se ha constituido en una fuente documental central para el presente estudio. La segunda experiencia se deriva del proyecto: “Promoción de una cultura para la reincorporación a la vida civil de niños, niñas y jóvenes víctimas de la violencia política como sujetos de derechos y ciudadanos”, adelantado por el Área de Derechos Humanos y Paz de la Fundación Social, en convenio con el Programa Especializado del ICBF y la Organización Internacional para las Migraciones (OIM).

en una episteme que reorienta el pensamiento y la acción hacia la construcción de un conocimiento *como emancipación*, que permita comprender, traducir y potenciar las subjetividades de las y los jóvenes desmovilizados de los grupos armados, a partir de los procesos formativos para su reintegración a la vida civil.

De lo que se trata es de acompañar varios tránsitos: (i) de la subversión armada a la disidencia y la rebeldía mediante palabras y ritmos; (ii) de la epopeya guerrera a la epopeya cotidiana; y, (iii) de la queja expresada en anécdotas, a la emergencia de un sujeto, actor social y político, mediante la construcción crítica de la biografía de quien «se hace cargo» de sus actos, y de las consecuencias personales y sociales de tales actos (Fragmento extraído de Narrativas de construcción de dignidad III, las jornadas de formación-conceptos. Defensoría del Pueblo, 2008: 6).

Encontramos este giro muy cercano, en nuestro concepto, a las formulaciones que en su tiempo hiciera Adorno (1998) en su texto *Educación para la emancipación*, cuando postula su imperativo categórico en su empeño por reorientar el pensamiento y la acción, proponiendo una *razón negativa* que emerge no solamente del conocimiento del bien, de unos principios que se traducen en normas y leyes absolutas y universales, sino que requiere como complemento nutrirse de la *experiencia humana, de la mimesis y de la memoria* acerca de las múltiples experiencias de injusticia que nos deja la historia de progreso y barbarie. Si algún conocimiento podemos derivar del análisis crítico de la historia, plantea Adorno (1984: 25), “es la amplia, rica y plural experiencia de lo que el mal y la injusticia significan y sus muchas formas, y es a partir de este conocimiento por experiencia que podemos también guiarnos”.

Por consiguiente, la renovación del conocimiento y la acción en sus pretensiones de emancipación social desde las prácticas formativas analizadas, permiten una irrupción pedagógica donde adquieren relevancia la *experiencia, la memoria, las emociones y la narración*.

Finitud, experiencia y narración

El énfasis en la reconstrucción de la *dignidad* de las y los jóvenes desvinculados de los grupos armados se constituye en el fundamento de la formación y el restablecimiento de sus derechos, lo que ha llevado a estas prácticas educativas a reconocer el proceso formativo como un acontecimiento comunicativo y relacional que encierra presencia y ausencia del otro, donde se pone de presente la *finitud* ineludible de los seres humanos. Es decir, reconocer que no hay nada absoluto en la vida humana y que el asumirnos en constante cambio y transformación hace de la *contingencia*, en palabras de Mèlich (2002), *una presencia inquietante* que quiebra la supuesta tranquilidad y que nos obliga a repensarlo todo, lo cual nos abre la posibilidad de imaginar mundos alternativos. Y es esta provisionalidad que se manifiesta en el proceso formativo a través de la palabra y del diálogo, la que obliga a formadores y jóvenes a una incesante interpretación y relectura crítica de sus experiencias y de sus acciones.

De ahí que las propuestas pedagógicas que se construyen para orientar la formación en derechos humanos partan por reconocer la necesidad de complementar la fundamentación de los derechos humanos con el trabajo sobre la apropiación de la

condición de sujetos de derechos, lo que introduce la posibilidad de trabajar sobre la historia del sujeto y la construcción de narrativas al respecto; de esta manera, se pone en el centro de los procesos de formación la noción *de dignidad* y, sobre todo, de *vida digna*, como conceptos articuladores para el diseño de la propuesta pedagógica a trabajar con los jóvenes.

En el proceso de formación en derechos humanos que el proyecto Escuela de Derechos Humanos viene desarrollando, se ha ido construyendo un intercambio de imágenes, palabras, sonidos y rituales que le han dado forma a diversas narraciones de nosotros mismos, a diversas narrativas de nuestro proceso de construcción de dignidad. Narraciones del aquí y del ahora que permiten construir sentido de las experiencias vividas. A través de este proceso nos creamos y recreamos continuamente, recuperando la plasticidad de la que estamos hechos, apostándole al reto de construir una vida digna en un contexto societal también digno (Fragmento extraído de Narrativas de construcción de dignidad I fuentes conceptuales. Defensoría del Pueblo, 2008: 25).

La investigación permitió comprender, además, que el propósito de estas iniciativas de construir una *pedagogía centrada en la experiencia* parte por afirmar que un auténtico proceso educativo que se distancie de la generación de un conocimiento como regulación con fines de adoctrinamiento y dominación, conduce a establecer una estrecha relación entre *finitud, experiencia y narración*. Se reconoce que la experiencia que las/los jóvenes tienen del mundo, de los otros y de ellos mismos, siempre resulta ineludiblemente una experiencia de la contingencia, de la vulnerabilidad. Podríamos decir, en palabras de Gadamer (1997), que las prácticas educativas que promueven una auténtica experiencia son aquellas que orientan a las personas a que sean conscientes de su finitud, es decir, que conozcan los límites de toda previsión e identifiquen la provisionalidad de todo plan. De lo anterior, se derivan unas consecuencias éticas y políticas de gran importancia en los procesos de formación en derechos humanos, como es el comprender que la experiencia de la contingencia es también la experiencia del límite de todo dogmatismo, aspecto éste central tanto para las/los jóvenes como para la sociedad y sus instituciones, en aras de favorecer la reconciliación y la reintegración a la vida civil.

Por este motivo, las propuestas educativas estudiadas, centradas en recuperar la *experiencia*, reconocen en ésta una fuente de aprendizaje muy valiosa, que en esta oportunidad se asume por parte de las/los jóvenes como un salir de uno mismo e ir hacia lo otro, hacia el otro. Y en este salir de uno mismo es donde se suscita una transformación en sus proyectos de vida, que pasa por la *narración*, por la exterioridad de sus trayectorias personales y colectivas. De ahí se entiende el empeño puesto por estas prácticas formativas en diseñar espacios y talleres pedagógicos, los cuales pretenden revitalizar la fuerza de la palabra, de la escritura, el poder renovador del testimonio. Este énfasis puesto en el valor de la narrativa como elemento central de los procesos formativos de las/los jóvenes, quiere llamar la atención sobre el potencial que ofrecen el lenguaje de la experiencia, el lenguaje literario y artístico, porque como diría Benjamin (1991), es a través de la conversación, de la significancia de lo singular, donde es posible resistir y enfrentar la moderna crisis de la experiencia y el declinar de la palabra narrada en nuestros contextos de guerra y violencia.

Esto se constata en la implementación de una serie de estrategias pedagógicas como el diario personal:

Uno de los más elementales instrumentos de autorreflexión: es el diario personal. Un diario de acontecimientos significativos desde el punto de vista subjetivo y personal de quien lo lleva, consignando en él párrafos, frases, dibujos y recortes de revistas, entre otros recursos expresivos, con los cuales generar un lenguaje secreto mediante el cual depositar sobre el papel emociones, percepciones y visiones personales. [...] El ejercicio consistió entonces en proponer llevar un diario personal y, a su vez, en construir colectivamente, dentro de las Jornadas de Formación, el espacio/tiempo necesario para hacerlo, a fin de que los participantes avanzaran en su constitución como sujetos, a propósito de resonar personalmente a los dispositivos propuestos mediante un trabajo individual y silencioso. [...] En las Jornadas de Formación, el tiempo asignado para consignar impresiones en el diario, fue explícitamente denominado como tiempo de resonancia. La metáfora que se propuso a los sujetos fue la relación entre la cuerda de la guitarra y la caja de resonancia; queriendo significar que realizar las actividades era como tocar las cuerdas que, para sonar con volumen y profundidad, requerían de una caja de resonancia dispuesta para tal efecto (Fragmento extraído de Narrativas de construcción de dignidad I fuentes conceptuales. Defensoría del Pueblo, 2008: 6).

En consecuencia, podemos afirmar que es a partir de esta subjetividad narrada en la escritura y en el arte, como surge en el proceso formativo de las y los jóvenes, la posibilidad de ser otro, de ser otra, de ser diferente, de ser para el otro, de asumirse como responsabilidad. De ahí que la educación en derechos humanos se constituya en un acontecimiento revelador de la alteridad en los jóvenes y en los demás miembros de su comunidad, lo que exige una postura ético-política como acción responsable en este proceso de reintegración a la vida civil.

Estancias e instancias en la memoria

Las condiciones de exclusión y marginalidad que viven muchos de las y los jóvenes desmovilizados como consecuencia de la estigmatización social -*víctimas o victimarios*-, donde reinan el silencio y el progresivo olvido de sus historias personales y colectivas, plantean a los procesos formativos la imperiosa necesidad de reconocer y destacar la dimensión temporal de las experiencias, es decir, de considerar el tiempo, las trayectorias vividas, de tal forma que el pasado no se cierna como la desesperanza del porvenir.

De ahí que uno de los ejes centrales que se encuentra en estas prácticas educativas en las que participan las y los jóvenes desmovilizados de los grupos armados, es el lugar significativo que adquiere el *trabajo de la memoria y el olvido*. Se reconoce que la experiencia está anclada en el tiempo y en el espacio, y como expresión de su finitud adquiere su condición de historicidad, de contingencia, de innovación, de pasado y futuro en el presente. Como bien lo plantea Ricoeur (2000a), hablar de trabajos de memoria significa hacer referencia al “espacio de la experiencia” en el presente, a comprender que el recuerdo y el olvido del pasado están incorporados de manera dinámica en la experiencia y, por lo tanto, pueden ser modificados.

El trabajo sobre la historia personal y colectiva, el enfrentamiento de las huellas derivadas del dolor y el valor reparador del duelo, muestran cómo estas prácticas educativas centran su acción formativa en los procesos de resignificación subjetivos, donde las/los jóvenes de manera activa se acercan y se alejan simultáneamente de acontecimientos pasados que tejen sus historias y de los sueños incorporados en las expectativas presentes en la construcción de su dignidad. En consecuencia, el *trabajo de la memoria y el recuerdo de las injusticias vividas* por parte de las/los jóvenes u otros miembros de su comunidad, es una condición de posibilidad de justicia futura y de alcanzar mayores niveles de libertad, reconocimiento y solidaridad en su proceso de reintegración a la vida civil.

Hay que anotar que el trabajo de memoria y el olvido que se proponen no se reduce ni se limita, como lo señala Todorov (2000) en *Los abusos de la memoria*, en el exceso de pasado y en la repetición ritualizada y literal del mismo, donde se afianzan muchas veces sentimientos de venganza, sino en propiciar unas memorias narrativas que involucren a las/los jóvenes en las rupturas de las ataduras, para construir compromisos renovados y transformadores entre el pasado y el presente. En este propósito por generar cambios y transformación, el trabajo de las narrativas en la construcción de la dignidad propone, a través de los distintos talleres, reconocer el papel que juegan el cuerpo, los afectos y los sentimientos. De ahí que encontremos en las propuestas educativas afirmaciones como estas:

La primera afirmación que habrá que hacer entonces es que nuestro «cuerpo» es el depositario de la memoria. Y la segunda afirmación es que eso que llamamos memoria tiene que ver con «imágenes» cargadas de «emoción» [...] Las imágenes de la memoria se instalan desplegando su intensidad sobre el cuerpo; cuando son recuerdos dolorosos duele el cuerpo. Más aun, las imágenes de la memoria se inscriben en el cuerpo como emociones específicas: dolor, alegría, odio, gratitud, entre otras (Fragmento extraído de Narrativas de construcción de dignidad III, las jornadas de formación-conceptos. Defensoría del Pueblo, 2008: 40).

Vale la pena destacar el valor que los formadores les atribuyen a las expresiones artísticas, para animar los procesos de resignificación de la experiencia subjetiva y construir rememoraciones que, como construcciones colectivas, son comunicables a otros y les permiten a las/los jóvenes construir compromisos ético-políticos, los cuales renuevan de sentido sus luchas por la dignidad en el marco de un Estado de derecho construido con otros desde la sociedad civil.

Los repertorios emocionales: senderos de conocimiento

De otra parte, el propender por la configuración de un conocimiento como emancipación, además ha llevado a estas iniciativas formativas a reconocer el alcance y las limitaciones que tiene la razón crítica en estos procesos complejos que enfrentan las y los jóvenes desmovilizados de los grupos armados. Por lo anterior, han abierto e incorporado en sus prácticas formativas, espacios donde adquiere relevancia la *mimesis*, que en palabras de Adorno (1984), alude a *lo corporal, lo somático, las emociones, los*

sentimientos, reconocer que las experiencias de dolor y de solidaridad son fuentes de aprendizaje. De esta manera, el proceso formativo de las y los jóvenes se nutre de otras fuentes y tiene la capacidad de abrirse a lo distinto, a lo plural, logrando romper la lógica identificadora, totalitaria y reduccionista, presente en muchas de las propuestas de “reeducación” de las y los jóvenes.

Los aportes de investigadores como Bolívar (2006) y Scribano (2009), muestran que en los conflictos armados convergen distintos repertorios emotivos y cánones morales que se encuentran muchas veces ocultos en las experiencias políticas de sus actores. Por eso, insisten en la necesidad de estudiar y considerar en el análisis de las prácticas políticas, la relevancia que adquieren los repertorios emocionales en el momento de justificar ética y políticamente las acciones de lucha y de protesta social.

En este orden de ideas, encontramos en las prácticas educativas analizadas, la importancia que se le atribuye al hecho de comprender las transformaciones emocionales que se hacen presentes en la historia personal de las/los jóvenes, como de los grupos armados a los que han pertenecido, registrando y visibilizando las trayectorias emocionales que convergen en el proceso de desvinculación y reintegración a la vida civil.

Porque si bien todas las heridas están en el cuerpo, no todas las heridas tienen la misma representación física. Y entonces, las heridas que no vemos, porque están en el «cuerpo emocional» son las que reportan más dificultad en términos de lograr que dejen de sangrar, para limpiarlas y, entonces sí, que sanen y cicatricen (Fragmento extraído de Narrativas de construcción de dignidad III, las jornadas de formación-conceptos. Defensoría del Pueblo, 2008: 24).

Las situaciones diversas de exclusión, marginalidad, violencia y/o desprecio social denunciadas por las y los jóvenes, derivadas del conflicto armado, ponen de presente el vínculo entre emociones, creencias y motivaciones políticas. Podemos decir que el conflicto armado y las expresiones de violencia desencadenan un conjunto de repertorios emocionales presente en las experiencias políticas que, en palabras de Strawson (1995), aluden a sentimientos morales como resentimiento, ira, indignación, perdón, miedo, vergüenza o solidaridad, entre otros, que están presentes en los discursos, en los lenguajes políticos y en los recursos retóricos de los actores armados. Sobre este aspecto, Scribano señala que:

Las cadenas y esquemas cognitivos-afectivos que conectan (y desconectan) las prácticas sociales en tanto narraciones y visiones del mundo hechas cuerpo, constituyen los procesos que aquí se caracterizan como ideológicos. Los mecanismos y dispositivos señalados son un gozne práctico y procedimental donde se instalan los cruces entre emociones, cuerpos y narraciones (2009: 94).

Por lo anterior, las propuestas formativas estudiadas, desde una pedagogía de la experiencia, realzan la importancia del mundo de los sentimientos y de las emociones para orientarnos en el campo de los derechos humanos. El valor que tienen los sentimientos morales como marcos de justificación y fundamentación de la acción y del derecho, ha sido reconocido también por Nussbaum (2006) y Elster (2002), quienes consideran que estos estados intencionales contienen en sí mismos una

estimación o evaluación de su objeto. Es decir, no son impulsos afectivos sin sentido, sino respuestas inteligentes, con contenidos proposicionales que están en sintonía con los acontecimientos y con los valores y las metas importantes para las personas.

En consecuencia, estas prácticas educativas nos muestran las estrechas relaciones establecidas entre los *sentimientos morales, la acción individual y colectiva y las normas sociales*, llamando la atención sobre el papel que juegan dichos sentimientos en la toma de decisiones prácticas. De ahí la relevancia de explorar y problematizar en el proceso formativo, las diversas justificaciones ético-políticas de las/los jóvenes, analizando los sentimientos morales en que se sustentan, logrando así establecer los alcances y límites de las acciones estratégicas presentes en las luchas y disputas políticas y, en consecuencia, posesionar en los procesos formativos una perspectiva más pragmática de defensa, promoción y restablecimiento de los derechos, fundamentada en los sentimientos morales, que se encuentra en la base de las experiencias políticas de los jóvenes en sus demandas de inclusión y las exigencias de sus derechos.

Por lo anterior, una pedagogía que recupere la experiencia comprende que los repertorios emocionales son construcciones colectivas que se comparten en la interacción social y que el discernimiento sobre lo que se siente, sobre lo que es justo o injusto, se aprende a hacer en el compartir con los otros, en el intercambio de testimonios, en las maneras diversas en que las y los jóvenes se escuchan, se narran, se comprenden y se interpelan.

Como resultado de las anteriores consideraciones, las propuestas educativas de construcción de dignidad de las/los jóvenes, subrayan la necesidad de que el proceso de formación destaque:

La importancia de la persona/cuerpo que constituye el sujeto de derechos. Por ello la pertinencia de conectarnos con nuestro cuerpo y desarrollar cada vez más agudas percepciones de lo que sentimos. Porque es la única forma de tener claras y precisas percepciones acerca de la calidad de las relaciones en que estamos involucrados (Fragmento extraído de Narrativas de construcción de dignidad III, las jornadas de formación-conceptos. Defensoría del Pueblo, 2008: 40).

El restablecimiento de los derechos y la construcción de la dignidad

En lo referente a este aspecto, hay que resaltar el enfoque y la postura sobre los derechos humanos que se han ido definiendo desde las prácticas educativas, cuyas propuestas, si bien reconocen el valor que tienen los instrumentos internacionales y las constituciones políticas para nutrir el marco de un pensamiento de derechos humanos, se centran en enfatizar y consultar como fuente de conocimiento para el restablecimiento de los derechos, las diversas trayectorias vitales de las/los jóvenes, resaltando las tensiones derivadas de las condiciones generadoras de exclusión y sus luchas por ganar mayor inclusión, reconocimiento e igualdad jurídica, que representen una vida digna.

Una razón política que encierra esta postura, es la de asumir una perspectiva pragmática de defensa, promoción y restablecimiento de los derechos, fundamentada en las experiencias vividas por las/los jóvenes, donde adquieren relevancia los sentimientos morales y sus luchas por la dignidad como fundamento de los derechos. De ahí se desprende que la restitución de los derechos y la construcción de la dignidad sean consideradas en la práctica educativa, como un proceso social y político donde tienen lugar la construcción y negociación de significados, y la generación de discursos que les permiten a las/los jóvenes proyectarse como agentes sociales y producir efectos políticos significativos en el marco del pensamiento de los derechos humanos.

De ahí que reflexionar y problematizar las relaciones entre la fundamentación de los derechos humanos y el proceso de construcción y apropiación de las/los jóvenes como sujetos de derechos, se constituya en un interés de estas propuestas, en la medida en que reconocen en las rememoraciones individuales y colectivas —como consecuencia del trabajo de sus memorias personales y grupales—, un espacio de expresión, renovación y ejercicio de sus experiencias políticas. Es de anotar que estas experiencias políticas, cuando se ubican en un espacio-tiempo distinto (como lo es el de la desmovilización y su reintegración a la vida civil), se enfrentan a cambios significativos producto del nuevo orden jurídico, político y social que resulta de su reintegración a la sociedad. Este acontecimiento, como se ha mostrado anteriormente, pone en tensión las subjetividades, los referentes de identidad personal y colectiva, y el establecimiento de los vínculos afectivos y sociales, aspectos vitales para el reconocimiento y la apropiación de las y los jóvenes como sujetos de derechos.

Conclusiones

El presente estudio permitió comprender los desplazamientos y rupturas en las subjetividades de las y los jóvenes, en el tránsito a la vida civil. Ahora bien, estos desplazamientos deben situarse en tiempos, espacios y contextos concretos, recuperando las experiencias como acontecimientos, pues las experiencias configuran modos de habitar, comprender y nombrar el mundo.

Ligado a lo anterior, es decir, a los desplazamientos de la subjetividad como proceso contextual, emerge el sujeto con la pregunta por su identidad frente a los cambios que se operan en él; y para comprender mejor esos desplazamientos es necesario acudir a la construcción narrativa, la cual logra articular memoria, temporalidad y experiencia, estando además impregnada por esas emociones y sentimientos que acompañan no sólo el recordar, sino también, la rememoración de sentidos, la elaboración del auto-perdón y la resignificación ética y política de las experiencias vividas, como plataforma que puede sostener e impulsar los proyectos de vida de las y los jóvenes desmovilizados.

En este orden de ideas y apoyándonos en nuestros referentes teóricos, los cuales dan relevancia al conocimiento como construcción social; a la potencia del lenguaje en la interacción; al marco relacional de experiencias con los otros como telón de fondo; a la expresión de relatos y de narraciones a través de los cuales la subjetividad emerge,

y al contexto cultural y político donde se construye y re-crea esa subjetividad, vamos ahora a presentar nuestras consideraciones con el ánimo de enriquecer y orientar la reflexión de los programas educativos y de apoyo psicosocial.

- De acuerdo con los programas educativos analizados en esta investigación, la experiencia, junto con la narración y la expresión del cuerpo, emergen como recursos muy potentes para trabajar frente al silenciamiento de las experiencias vividas, que ha caracterizado el trabajo educativo adelantado hasta el momento. Detenerse en las inscripciones afectivas, emocionales y simbólicas construidas en los cuerpos de las y los jóvenes cuando estuvieron en la guerra, y abrazar corporal, emocional y mentalmente sus propias experiencias y sus memorias de dolor, posibilita abandonar la identidad del guerrero que no se quiere ir y avanzar un paso más en la búsqueda del perdón a sí mismos y hacia los otros. De otro lado, queremos llamar la atención sobre la urgencia de propiciar estos espacios para escuchar esas voces de quienes vienen con muchas heridas abiertas, que obstaculizan la resiliencia, pues en estas condiciones el sujeto cuenta con menos recursos psicológicos para recuperarse. Así mismo, no se debe olvidar que el papel del grupo es un lugar de desciframiento de la experiencia individual, experiencia que preferiblemente debe ser narrada en primera persona y de manera situada, para contribuir con la emergencia de las subjetividades a través de la identidad narrativa.
- De otro lado, el estudio arrojó que en el proceso de transformación de las subjetividades de las y los jóvenes, juega un papel preponderante el tiempo subjetivo, el cual por lo general pasa desapercibido, a pesar de las buenas intenciones de los programas. Para que las ofertas institucionales logren favorecer el retorno a la civilidad, se sugiere adelantar acciones que favorezcan ese tiempo subjetivo ya puesto en marcha, en aras de que cada cual elabore sus duelos y logre nuevos vínculos, especialmente con la sociedad. Aquí, resultan particularmente útiles los trabajos de recuperación de la memoria sobre aquellas experiencias que dejaron huellas y marcaron al sujeto, propiciando una confrontación del sujeto consigo mismo, la cual requiere de un tiempo y un espacio que no logran cubrir los programas. Esta confrontación permitirá resignificar las experiencias vividas, imprimirles un sentido ético-político a las experiencias de la guerra y a la misma desmovilización, para orientar sus proyectos de vida.
- Como se pudo observar, el estudio permitió establecer que con el tránsito a la vida civil se producen movimientos y transformaciones en las subjetividades, acompañados de cambios en los repertorios emocionales y sentimientos morales de las y los jóvenes, los cuales operan como grandes coordenadas en el espacio y el tiempo, que tornan problemáticos los alcances de los programas. De esta manera, el estudio permitió identificar la relevancia del establecimiento de vínculos emocionales con la sociedad, por lo que se hace necesario que los programas educativos y de apoyo psicosocial aborden los repertorios emocionales y los sentimientos morales de esta población, como fuentes de conocimiento que permiten reconstruir los sentidos ético-políticos de las experiencias de los sujetos. Un camino por trabajar se encuentra en las relaciones de las y los jóvenes

con sus profesores, orientadores, con ese Otro, que a partir del re-conocimiento, genere respeto y lazos de confianza que contribuyan a menguar las actitudes de resistencia que, como costras pesadas, generan actitudes de rebeldía a la vez que favorecen la creación de nuevos vínculos.

- Con respecto a los resultados encontrados en torno a la desmovilización en clave de género, queremos llamar la atención sobre la necesidad de promover la inclusión de este enfoque en la oferta de programas, ya que tradicionalmente ha sido desconocido. De otro lado, se reitera que ese tránsito les significa un reencuentro con su identidad femenina, con aspectos olvidados de su identidad como mujeres, pues en el contexto de la guerra la mayoría debió adoptar comportamientos varoniles. Resaltamos que el empoderamiento adquirido en el colectivo guerrero, donde las jóvenes se dieron cuenta de sus capacidades y habilidades en relación con las funciones y responsabilidades asignadas, para muchas se convierte en ganancia de autonomía en el contexto de la vida civil –al contrario de los hombres–, facilitando el proceso, la construcción de redes y de proyectos de vida.
- Finalmente, y teniendo en cuenta que el lenguaje es constructor de realidades, que las maneras como nombramos expresan imaginarios colectivos de lo instituido y que, por lo tanto, determinan identidades, conviene señalar con respecto a las categorías que se vienen utilizando en la política pública y en los programas para nombrar a las y los jóvenes que estuvieron en la guerra, que es un asunto central revisarlas y reinterpretarlas al resultar inadecuadas en relación con la realidad de estos jóvenes. No olvidemos que el lenguaje gana significado a través del intercambio social. En consonancia con este señalamiento, no podemos seguir hablando de “vinculados”, cuando hay sujetos que nunca se vincularon al conflicto armado; de “desvinculados”, cuando hay sujetos que a pesar de estar en el contexto de la vida civil, siguen vinculados emocionalmente con el grupo armado; de “desmovilizados”, pues su connotación es de inmovilidad cuando se está en un proceso de recuperar la vitalidad en la vida civil, ni de la categoría “trauma”, pues el haber vivido experiencias límite no fue traumático para todos. Tampoco de las categorías de “victimario”, cuando en las lógicas de la guerra no se mata sino que se “da de baja”, ni de “víctima” eximiéndolo de su responsabilidad por los actos cometidos, cuando fue por decisión propia instalarse en la guerra y vincularse de diferentes maneras. En definitiva, todas ellas son denominaciones que reproducen ciertos imaginarios colectivos que generan obstáculos en la comprensión y tratamiento de estas problemáticas.

Bibliografía

Adorno, Theodor. 1984. *Dialéctica negativa*. Madrid, Taurus.

Adorno, Theodor. 1998. *Educación para la emancipación*. Madrid, Ediciones Morata.

Amador, Juan Carlos y Francisco Guerra. 2008. *Memoria y conflicto en Colombia: una mirada desde sus actores infantiles y juveniles* (material próximo a publicarse). Bogotá, Universidad Distrital - IPAZUD.

- Arfuch, Leonor. 2005. *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Prometeo.
- Benjamin, Walter. 1991. *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid, Taurus.
- Bolívar, Ingrid. 2006. *Discursos emocionales y experiencias de la política*. Bogotá, Uniandes - Cesó.
- Castro, María Clemencia. 2001. *Del ideal y el goce. Lógicas de la subjetividad en la vía guerrillera y avatares en el paso a la vida civil*. Bogotá, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Castro, María Clemencia. 2005a. "La salida de la guerra: una apuesta subjetiva", en *Desmovilización, un camino hacia la paz*. Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá - Hogares de Paso la Maloka - Corporación Unificada del Sur.
- Castro, María Clemencia. 2005b. *Transgresión, goce y profanación. Contribuciones desde el psicoanálisis al estudio de la violencia y la guerra*. Bogotá, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Castro, María Clemencia. 2007. "El asunto de la guerra cuando se trata de los más jóvenes", en *Cátedra Manuel Ancízar. Derechos de los niños y las niñas. Debates, realidades y perspectivas*. Bogotá, Observatorio sobre Infancia, Centro de Estudios Sociales (CES), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Cortina, Adela. 2007. *Ética de la razón cordial*. Oviedo-España, Ediciones Nobel.
- Elster, Jon. 2002. *Las alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. Barcelona, Paidós.
- Estrada, Ángela María et al. 2007. "Atmósfera socio-moral y atención de los menores desvinculados del conflicto armado en Colombia. Primera fase del proyecto Moralidad y Cultura en Colombia. Contextos de Socialización e Identidad Social de Niños/as y Jóvenes Desvinculados del Conflicto Armado Colombiano". *Revista Infancia, Adolescencia y Familia* 1 (2).
- Estrada, Ángela María y Silvia Díazgranados. 2007. *Kenneth Gergen: Construcción Social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, Universidad de los Andes.
- Gadamer, Hans-Georg. 1997. *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme.
- Gergen, Kenneth. 1996. *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, Paidós.
- Goffman, Erving. 1961. *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Mèlich, Joan-Carles. 2002. *Filosofía de la finitud*. Barcelona, Herder.
- Nussbaum, Martha. 2006. *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires, Katz Editores.
- Ibáñez, Tomás. 1989. *El conocimiento de la realidad social*. Barcelona, Sendai.
- Jelin, Elizabeth. 2002. *Los trabajos de la memoria*. España, Siglo XXI Editores.
- Jiménez, Laura, Ángela Muriel y Hugo Buitrago. 2008. *Narrativas de construcción de la dignidad. Módulo I, III* (en proceso de publicación). Bogotá, Defensoría del Pueblo Delegada para los Derechos de la Niñez, la Juventud y la Mujer.
- Larrosa, Jorge. 2003. *La experiencia de la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.

- Ricoeur, Paul. 2000a. *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, Paul. 2000b. *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. vol. II. México, Siglo XXI.
- Scribano, Adrián. 2009. "Acciones colectivas, movimientos y protesta social: preguntas y desafíos". *Revista del programa de investigaciones sobre conflicto social* 2 (1): 86-116.
- Strawson, Peter. 1995. *Libertad y resentimiento*. Barcelona, Paidós.
- Todorov, Tzvetan. 2000. *Los abusos de la memoria*. Barcelona, Paidós.
- Wittgenstein, Ludwig. 1988. *Investigaciones Filosóficas 1889-1951*. Madrid, Editor Crítica.