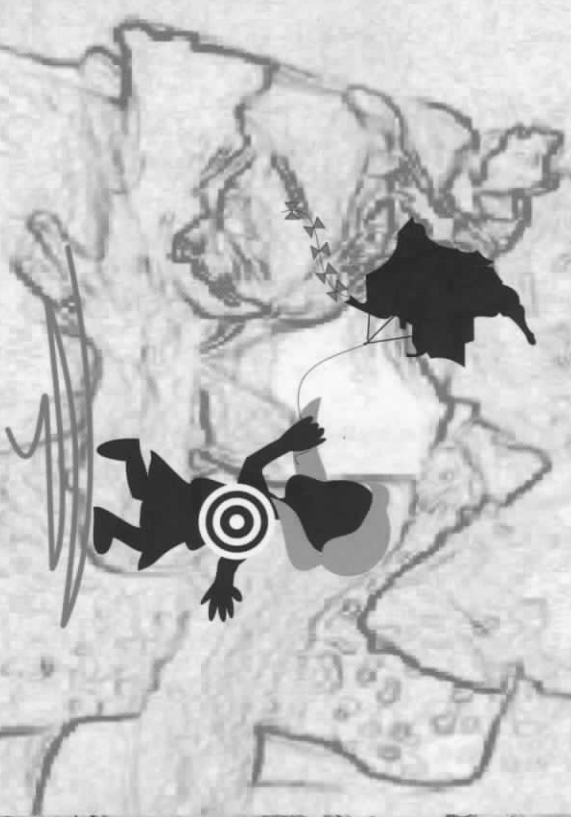


CONFLICTO ARMADO, NIÑEZ Y JUVENTUD

Una perspectiva psicosocial



Las editoras
Martha Nubia Bello
Sandra Ruiz Ceballos

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA
Sede Bogotá
Dirección Académica
División de Extensión



Autores



Sandra Ruiz Ceballos
Martha Nubia Bello
Carmen Lucía Díaz L
María Clemencia Castro
Alonso Salazar
Julían Aguirre
Rafael Orduz Medina
Gloria Helena Henao
Beatriz Linares Cantillo
Ernesto Durán Strauch
Jiovani Arias
Liz Arevalo
Jorge F. Larreamandy-Joeris
Manuel Rojas
Olga Alexandra Rebolledo
Ana María Díaz
María Eugenia Ramírez Bizneda
Yenly Méndez
Dennis Beatriz Andrade
Oneida Rojas Yara
Martha Lucía Santamaría
Grupo de Jóvenes Afrocolombianos-
Taller de Vida
Susana Ardila
Juliette Páez
Johana Peinado
Erika Prieto
Mauricio Lizarralde
María C. de Porto
Karim Zúñiga Bello
José Luis Campo Rodicio
Una McCaulay
María Alicia Fuentes Díaz
Richard Hartill
María Cristina Torrado

Publicación realizada con el auspicio del programa "Niñez y conflicto armado" del ICBF-Save the Children U.K-O.I.M.
Financiado por la Agencia Internacional de Desarrollo USAID.





CONFLICTO ARMADO, NIÑEZ Y JUVENTUD

Una perspectiva psicosocial

EDITORAS:

Martha Nubia Bello
Sandra Ruiz Ceballos



CONTENIDO

Pág.

| | |
|---|-----|
| Presentación | 11 |
| CAPITULO 1 | |
| PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN Y CONFLICTO ARMADO | 15 |
| Impactos psicosociales de la participación de niños y jóvenes en el conflicto armado | |
| <i>Sandra Ruiz Ceballos</i> | 17 |
| Desplazamiento forzado y niñez: rupturas y continuidades. | |
| <i>Martha Nubia Bello</i> | 47 |
| Niños y niñas en el conflicto armado: ¿Víctimas o actores? | |
| <i>Carmen Lucía Díaz L.</i> | 65 |
| Jóvenes guerreros: elecciones, pasajes y pasos | |
| <i>María Clemencia Castro</i> | 77 |
| La violencia juvenil en el contexto urbano | |
| <i>Alonso Salazar</i> | 91 |
| Niñez y juventud en el conflicto armado interno en Colombia | |
| <i>Julián Aguirre</i> | 100 |
| CAPITULO 2 | |
| POLÍTICAS DE ATENCIÓN | 125 |
| Niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado: una prioridad para el Estado | |
| <i>Rafael Orduz Medina</i> | 127 |
| Política para la atención a la población escolar desplazada | |
| <i>Cloria Helena Henao</i> | 145 |

© Universidad Nacional de Colombia

Programa de Inicativas Universitarias para la Paz

E-mail: progpaz@bacata.usc.unal.edu.co

Teléfono: 3165084

Bogotá, D.C.

© Fundación Dos Mundos

E-mail: fundosmundos@cable.net.co

Teléfono: 3102340 - 2100209

Fax: 249 3130

Bogotá, D.C.

ISBN: 958-701157-0

Ilustración de carátula:

Diseñadores:

Oscar Sandoval

Luis Forero

Las ideas expuestas en esta publicación son responsabilidad de cada autor y no de las instituciones patrocinantes.

Preprensa, impresión y acabado:

Ediciones Antopos Ltda.

Cra. 100B No. 74B-03

PBX: 433 7701 - FAX: 433 3590

Bogotá, D.C., Colombia

| | |
|---|-----|
| Retos de la Defensoría del Pueblo frente a la niñez y la juventud colombiana víctimas del conflicto armado | |
| <i>Beatriz Linares Cantillo</i> | 157 |
| Elementos para un análisis de las políticas de atención a la niñez y la juventud víctimas del conflicto armado | |
| <i>Ernesto Durán Strauch</i> | 169 |
| CAPITULO 3 | |
| EDUCACIÓN Y CONFLICTO ARMADO | 179 |
| Educación y conflicto armado | |
| <i>Jiovani Arias, Liz Arévalo y Sandra Ruiz</i> | 181 |
| Pensamiento histórico, educación y conflicto armado | |
| <i>Jorge F. Larreamandy-Joerns</i> | 209 |
| Barbarie, educación y escuela | |
| <i>Manuel Rojas</i> | 232 |
| Transmisión y construcción social de conocimiento en contextos de conflicto armado | |
| <i>Olga Alexandra Rebolledo</i> | 258 |
| CAPITULO 4 | |
| EL DEBATE JURÍDICO NORMATIVO | 277 |
| El debate jurídico normativo: derechos de las niñas y niños desvinculados del conflicto armado | |
| <i>Ana María Díaz</i> | 279 |
| Acuerdos humanitarios e infancia | |
| <i>María Eugenia Ramírez Brizneda</i> | 289 |
| Los derechos de los niños y las niñas ante el Comité de Derechos del Niño de la ONU (Informe alterno y recomendaciones) | |
| <i>Yenli Méndez</i> | 305 |

| | |
|--|-----|
| CAPITULO 5 | |
| EXPERIENCIAS NACIONALES | 317 |
| Una escuela para vivir y crecer: niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento en Villavicencio. | |
| <i>Dennis Beatriz Andrade, Oneida Rojas Yara,</i> | |
| <i>Martha Lucia Santamaría</i> | 319 |
| Jóvenes afrocolombianos constructores de paz | |
| <i>Grupo de Jóvenes Afrocolombianos-Taller de Vida</i> | 336 |
| Los niños como actores en la construcción de tejido social: una oportunidad de aprendizaje a partir de la experiencia en altos de Cazuca | |
| <i>Susana Ardilla, Juliette Páez, Johana Peinado, Erika Prieto</i> | |
| Construyendo identidad a partir de la confianza en sí mismos. | |
| <i>Mauricio Lizarralde, María C. de Porto,</i> | |
| <i>Karim Zúñiga Bello</i> | 363 |
| Niños y niñas y conflicto armado; una lectura desde la práctica cotidiana | |
| <i>José Luis Campo Rodicio</i> | 372 |
| CAPITULO 6 | |
| UNA MIRADA AL FENÓMENO Y A LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL | 377 |
| Conflicto armado, niñez y juventud, los fenómenos globales | |
| <i>Una McCauley</i> | 379 |
| Niños desvinculados de la guerra en Colombia | |
| <i>María Alicia Fuentes Díaz</i> | 395 |
| Aprendizajes comparativos sobre la niñez y el conflicto armado | |
| <i>Richard Hartill</i> | 404 |

| | |
|---|------------|
| CAPITULO 7 | |
| ESTADO DEL ARTE | 415 |
| Niños, niñas y conflicto armado en Colombia: una aproximación al Estado del arte 1990-2001 | |
| <i>María Cristina Torrado</i> | 417 |

PRESENTACIÓN

".....Un árbol lleno de pájaros soñó que era un libro
al despertar se alegró con las sabidurías de sus cortezas"

MAIN SUAZA

Los niños y niñas colombianos han nacido y crecido en medio de un conflicto intenso y degradado, algunos viven la guerra directamente, porque están en medio del fuego, porque deben empuñar las armas, observar al enemigo, recoger información y participar de manera activa en el conflicto, otros como espectadores de las "últimas noticias" y primicias de los medios de comunicación, espectadores de imágenes que invaden sus espacios y relaciones y que amenazan con arrebatar las figuras y lugares que les proveen afecto y seguridad.

A todos y todas indistintamente el conflicto armado, que se vive hoy en nuestro país, les niega la posibilidad de crecer con seguridad, con confianza y con esperanzas, pues la guerra impone formas de relación basadas en el miedo, la hostilidad, la venganza, el odio y la desesperanza.

Este texto no busca solamente la reflexión sobre las cifras (ya de por sí aterradoras) o la condenable situación de víctimas en que se encuentran niños y niñas o la denuncia por la violación de sus derechos fundamentales. Pretende ahondar aun más en esta realidad que envuelve a los menores de edad, para conocer desde la mirada psicosocial la participación a la que se ven sometidos en el conflicto.

Los artículos que se recopilan, son un intento por analizar las diversas formas de participación de niños y niñas en el conflicto armado y desde diferentes disciplinas y perspectivas reconocer los impactos que sobre ellos y ellas se generan. La socialización en escenarios de conflicto armado, tema del capítulo primero, es analizada desde enfoques psicosociales, psicoanalíticos y sociológicos, los artículos refieren factores de distinta índole y naturaleza (los subjetivos, los políticos, los socioculturales), para reflexionar tanto las consecuencias de estos procesos de socialización en el plano individual, cultural y social, como las razones que explican la participación misma.

En el segundo capítulo, los autores analizan el papel de las políticas gubernamentales en los procesos de prevención y atención. Aun cuando se destacan importantes esfuerzos de algunas entidades gubernamentales, es claro que aun no se logra la construcción y puesta en marcha de una verdadera política de atención, más bien, priman las acciones asistenciales y aisladas, caracterizadas por la falta de coordinación y de voluntad política, frente a un problema que a pesar de su magnitud y trascendencia no logra ocupar el lugar en la agenda de prioridades de gobierno.

El tema de la educación y su relación con el conflicto armado, es analizado en el tercer capítulo. Los autores explicitan la incidencia del conflicto en la dinámica cotidiana de la escuela, sus profesores y estudiantes; y al mismo tiempo reflexionan sobre la importancia que los procesos educativos tienen en la construcción de escenarios democráticos

Los aspectos jurídicos y normativos son el tema de reflexión en el cuarto capítulo. Los artículos plantean los compromisos que se desprenden para el Estado Colombiano de la firma de las convenciones internacionales, sin que en la práctica se logre un ejercicio real de la normatividad. Se evidencia, no sólo las con-

tradiciones e incoherencias de la ley colombiana con respecto a la Convención de los Derechos del niño, sino la poca eficiencia en la aplicación de los mecanismos de protección y atención.

En el capítulo quinto se ofrece un rico y diverso panorama de experiencias de trabajo con niños, niñas y jóvenes, experiencias desarrolladas por organizaciones no gubernamentales y por universidades en las cuales se analizan contextos y situaciones particulares (Villavicencio, Altos de Cazuca – Soacha, jóvenes afrocolombianos, etc.) y destacan los abordajes psicosociales. Se resalta la importancia del arte, la lúdica, el juego y las pedagogías alternativas, como estrategias que aportan a la reconstrucción de subjetividades, la recuperación de la confianza en si mismos y en los otros y a la construcción de lenguajes críticos y afirmativos desde los cuales es posible dar salida al “no futuro”. En medio de la gravedad de la situación, de la precariedad de los programas gubernamentales de prevención y atención y de la tendencia conservadora y autoritaria de la ley colombiana (fundamentalmente en los que se refiere a la niñez desvinculada), estas experiencias constituyen verdaderos ejercicios de transformación colectiva.

En el sexto capítulo titulado experiencias y cooperación internacional, se presenta un análisis de la dimensión y expresión del fenómeno en el mundo, así como algunas estrategias y programas de atención. Situaciones complejas y dramáticas en otras latitudes revelan las diferencias y similitudes con el caso colombiano y permite apropiar experiencias y aprendizajes. De otro lado, se reflexiona acerca del papel de la cooperación internacional, la importancia del tema en sus agendas y los aportes (con aciertos y desaciertos) en la situación colombiana

En el séptimo y último capítulo se presenta el artículo el “Estado del arte en el tema de niñez y conflicto armado”, en el

se analiza los desarrollos investigativos sobre el tema y la producción escrita sobre el mismo. Se trasciende la mera enumeración o inventario de textos, pues se analizan las tendencias conceptuales y las relaciones contextuales, al mismo tiempo que se sugieren recomendaciones sobre el trabajo investigativo que requiere este complejo tema.

Este libro recoge análisis, experiencias y propuestas desde distintas posturas representadas por entidades gubernamentales, ONG nacionales e internacionales y profesionales de trayectoria y dedicación al tema. Aun cuando el propósito de todos, se podría decir, es uno: alejar a los niños y niñas de las dinámicas del conflicto, la multiplicidad de los contenidos, los aportes diversos y a veces complementarios, dan cuenta de un texto enriquecido, puesto ahí para que ud. como lector construya su propio aporte con la lectura y la mirada crítica que pueda tener frente a cada uno de los artículos.

Entregamos pues, este trabajo, el cual intenta dar cuenta de los diversos factores explicativos y comprensivos del tema y esperamos se constituya en un recurso para la construcción de propuestas que permitan incidir en la prevención y atención, en una tarea que como menciona algunos de los autores no puede aplazarse. Los niños y niñas son ya personas, su sufrimiento debe pensarse, no solo como secuela para el mañana, sino como costo personal y social en el presente.

Niñez y conflicto armado.., Pareciera que por obvias razones estos dos términos no deberían estar juntos, pero aún nos queda como adultos el compromiso enorme de cambiar el país que hoy tenemos y que no responde al sueño de los niños y niñas, este libro es un esfuerzo colectivo de ser "corteza y aportar sabiduría en un país donde los árboles sean libros para los niños y las niñas".

Las editoras

Capítulo 1

PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN Y CONFLICTO ARMADO

Niño con fusil de palo a la espalda, Fundación Dos Mundos



Autor:
Pedro Alfonso Neira León

Impactos psicosociales de la participación de niñas y jóvenes en el conflicto armado

*Sandra Ruiz Ceballos**

En las zonas con mayor intensidad del conflicto, el lenguaje, los juegos, la forma de relación y de conocer el mundo de los niños, niñas y jóvenes están ligados a los símbolos y expresiones propios de los hechos de violencia que se dan en medio de la guerra. Esto implica, que además de las pérdidas humanas, económicas, ambientales, materiales, culturales y sociales que deja la guerra, la violencia política produce en los menores profundos impactos psicosociales, pues estamos frente a un conflicto en el cual los niñas y jóvenes son obligados, no sólo a sufrir las consecuencias como víctimas, sino a involucrarse activamente, cada vez de forma más frecuente, en las dinámicas propias del conflicto armado.

La ponencia aquí presentada contiene tres partes: un panorama general de la situación de los niños, niñas y jóvenes en el conflicto, luego una reflexión del término participación y la pos-

tura que tiene del mismo la Fundación Dos Mundos y, finalmente, en donde vamos a dar mayor relevancia, la reflexión del impacto psicosocial de la vinculación y desvinculación de jóvenes como actores armados en la guerra. Hemos querido mantener este énfasis porque creemos que resulta oportuno y a la vez necesario seguir profundizando las reflexiones sobre la dinámica psicosocial de este grupo etéreo en el marco de la guerra, como una manera de aportar más insumos que ayuden a proponer alternativas para la prevención de la vinculación y reclutamiento de los jóvenes en la guerra y propiciar experiencias de atención integral para aquellos que viviendo la experiencia se desvinculan.

CONTEXTO GENERAL DEL CONFLICTO ARMADO Y LOS MENORES DE EDAD

El conflicto armado en Colombia muestra una dinámica en la que participan múltiples actores, en cuya lógica los menores participan de forma variada. A este respecto se han realizado varios pronunciamientos, por organizaciones cuya población objetivo son niños y que alertan sobre la permanente violación de la convención de los Derechos del Niño y del Derecho Internacional Humanitario.

Sin embargo, las cifras aún resultan contundentes para mostrar el nivel de participación de los niños, niñas y jóvenes en el conflicto armado: El número de habitantes de Colombia supera los 40 millones. De ellos el 41% es decir, más de 16 millones son menores de 18 años. El 55% de la población del país carece de una vida digna. Y Colombia es el tercer país más inequitativo en términos de distribución de la riqueza de América Latina¹.

¹ Niñez y Conflicto Armado en Colombia. Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH, 2001.

Se estima que en todo el mundo, alrededor de 300 mil niños están involucrados directamente en conflictos armados. Los soldados más jóvenes registrados tienen cerca de 7 años de edad. A nivel mundial la mayoría de niños soldados menores de 15 años se encuentran en organizaciones militares irregulares y la mayoría de niños soldados entre los 16 y los 18 años, son reclutados por Fuerzas Armadas Estatales².

En Colombia por lo menos 7000 niños hacen parte de las filas de combatientes de las organizaciones al margen de la ley. Según La Defensoría del Pueblo, de cada 10 guerrilleros 7 son menores de edad, entre los 13 y 17 años.

En lo transcurrido del año 2001 se habla de un niño herido o muerto cada 5 días, por las circunstancias de vinculación, secuestro, minas antipersonales, tomas a pueblos, fuego cruzado entre las partes³.

Un informe de la Comisión Colombiana de Juristas⁴ plantea que entre octubre de 1996 y septiembre de 1999, cada 6 días un niño fue víctima de atentados contra la vida. Entre 1985 y 1999, han sido desplazadas aproximadamente 1.900.000, de las cuales 1.100.000, es decir el 58%, son niños. Entre las razones de las familias para desplazarse, el 36% lo hace por amenazas directas contra sus vidas o de reclutamiento de sus hijos. Hoy en Colombia existen cerca de 3 millones de niños por fuera del sistema educativo.

Entre 1995 y 1999 fueron secuestrados 834 niños y niñas y 106 de enero a mayo de 2000, según **Fundación País Libre**, y

² Ponencia Carol de Roy, director UNICEF, Niñez la Comunidad de Paz prioritaria para Colombia, 2001.

³ Ponencia "Los Niños en la Guerra", Rafael Santos, presidente del Convenio del Buen Trato, 2001.

⁴ Informe Alternativo al Segundo Informe del Estado Colombiano ante el Comité de la Convención sobre los Derechos del Niño. Comisión Colombiana de Juristas. Bogotá. Septiembre de 2.000.

se registran cerca de 200 mil niñ@s como vinculados a trabajos en cultivos de usos ilícitos⁵.

Es importante además destacar que las cifras, aun cuando dramáticas, no reflejan la realidad de cientos de miles de menores que están expuestos, de manera directa e indirecta, en la guerra, ni tampoco las implicaciones que experimenta a nivel psicosocial la población infantil colombiana a causa del conflicto armado.

Las iniciativas gubernamentales resultan todavía insuficientes para abordar el problema, no sólo en la atención sino a nivel de la prevención a la participación de los niños, niñas y jóvenes en el conflicto.

La desvinculación se constituye en un tema de primer orden en relación con la niñez que participa de manera directa con los actores armados y a este respecto han trabajado el ICBF, la Oficina de Reinserción Nacional, y diferentes ONG nacionales e internacionales para tratar de ofrecer una política coherente de atención a estos menores.

Paralelo con este hecho el ejército colombiano está promoviendo desvinculación con unas condiciones económicas y jurídicas favorables, como estrategia para vulnerar al contrario mermando su pie de fuerza. Al punto que en zonas de alta concentración de guerrilla se lanzan volantes promocionando la desertión, ofreciendo auxilios económicos de aproximadamente 8 millones de pesos para quienes se acojan a los programas, ofreciendo igualmente la posibilidad de ingresar a programas de educación y de empleo. Sin embargo, resulta paradójico en un país como Colombia que mientras estas formas de desvinculación se promocionan, se ofrezcan en otros escenarios invitaciones a los niños, niñas y jóvenes a participar de experiencias

⁵ Rafael Ordúz Medina. 2001. Ponencia: "Evitar la vinculación de niñ@s y jóvenes a la guerra una prioridad de todos".

castrenses como las policías de menores, los carabineritos, las "chicas y chicos de acero", entre otros, y aún se podría cuestionar la extensa y variada gama de colegios militares que existen en el país.

Institucionalmente desde finales del año pasado cambia la visión del menor de edad combatiente infractor por una nueva perspectiva donde se lo entiende como víctima del conflicto, incluso sobre la premisa de que el reclutamiento es voluntario. Las FARC se pronunciaron sobre este punto mostrando cómo en su reglamento no se contempla la vinculación de menores de 15 años, pero haciendo la salvedad de que se estudian algunos casos de niños para quienes sus condiciones la presentan como la mejor alternativa.

Según datos del ICBF en 1999 131 niños y niñas fueron atendidos por procesos de desvinculación, en el año 2000 se atendieron a 224, hasta julio del 2001 se llevaba la cifra de 295 menores en los distintas casas de atención. Estas entidades tienen como objetivo posibilitar el reencuentro de los menores con sus familiares, realizar el tratamiento psicológico pertinente en el caso de ser necesario y la articulación a proyectos productivos.

El 14 de diciembre de 2000 se plantean una serie de estrategias conjuntas entre Reinserción y el Ministerio de Educación, con el fin de ofrecer a la población desvinculada la posibilidad de capacitación formal e informal con resultados de esta experiencia aún por reflexionar.

Según un artículo de EL TIEMPO⁶ de 1999 a hoy el número de guerrilleros que dejan las armas se ha triplicado, en 1999 fueron 84, en el 2000 fueron 316 y en enero de 2001 32, lo cual permite hipotetizar sobre las causas de tal desvinculación.

⁶ Periódico El Tiempo Febrero 2001.

todo lo anterior en concreto nos muestra que los jóvenes que crecen en medio de esta realidad violenta están expuestos a la muerte, la amenaza, el desplazamiento, la desaparición, el enrolamiento a grupos armados ilegales y la venganza, entre otros, mediados por múltiples sentimientos, desde el miedo, odio, desconfianza, la desesperanza y profundos deseos de venganza, todo ello como expresión de las variadas experiencias con el conflicto armado.

No es extraño ver en las filas de los distintos grupos armados en conflicto, a jóvenes que desde edades muy tempranas se ven abocados a experiencias traumáticas y modos de vida que determinan su desarrollo bio-psicosocial y que condicionan su forma de relación y proyección hacia el futuro. En las zonas de mayor conflicto, el lenguaje, los juegos, la forma de relación de los jóvenes y la manera de conocer el mundo están ligadas a los símbolos de la guerra.

DESDE DÓNDE MIRAMOS LA PARTICIPACIÓN

Es necesario puntualizar el significado que el término participación tiene para La Fundación Dos Mundos, pues en el debate hay distintos significados según las diversas posturas institucionales. Para la Fundación Dos Mundos, el término participación va ligado a un significado de obligatoriedad cuando se contextualiza en procesos de vinculación de jóvenes o niños a la vida armada. En ese sentido nos distanciamos de las posturas que plantean la voluntariedad de menores para vincularse.

Entendemos la participación, además de maneras diversas. Por una parte, la *participación* puede ser de manera *directa* en el caso de niños y jóvenes que son combatientes, pero también entendemos otra forma de *participación* más activa, como *colaboradores*, en las regiones donde el conflicto es más activo;

y, por último, identificamos una *participación como víctimas* cuando sufren de modo directo o indirecto, algún tipo de hecho violento.

En todo caso, cualquiera sea la manera de participar vemos que resulta ser obligada porque no hay voluntariedad en el ser víctima, tampoco en la no posibilidad de escoger cuando el medio no ofrece nada distinto para hacer, no vemos la voluntariedad si los jóvenes o niños no tienen otras formas distintas para sobrevivir o como en muchos casos cuando las regiones en las que hay mayor presencia de los actores armados no se ofrecen niveles básicos de vida por la ausencia de programas del Estado. No puede haber voluntariedad si no hay en sus contextos alternativas diferentes a la guerra, si cuando por amenazas o pagos se dice sí frente a un actor armado.

Son precisamente estas circunstancias las que favorecen los ofrecimientos de los grupos armados para que tengan eco en los jóvenes y niños. No hay voluntariedad en la participación del conflicto simplemente porque no hay posibilidad de escogencia. Sin embargo, vale la pena aclarar que reconocemos a los niños y niñas como sujetos de derechos y con voluntad propia, pero también reconocemos que en el marco del conflicto armado, justamente se han vulnerado sus derechos y no existen condiciones de escogencia que les permita el ejercicio de esos derechos.

Colaborando con los actores del conflicto armado

Esta forma de participación resulta ser una de las menos identificadas en lo que al conflicto armado se refiere, pues es más fácil y dramático, encontrar en la participación de los niños y niñas como combatientes la forma más aberrante de utilización de los menores para la guerra. Sin embargo, pese a su gravedad,

la participación de los niños y niñas como colaboradores involuntarios a miles de ellos que sin ser combatientes y sin portar un arma, son parte activa en el conflicto.

La cotidianidad de los niños que viven en zonas de alta intensidad de la guerra se ve influenciada por situaciones bélicas que, inevitablemente, los llevan a relacionarse con el conflicto.

Esta participación, por lo general, es resultado de un pago económico mínimo, de una identificación con hombres grandes armados y fuertes como figuras para imitar o de venganzas por hechos violentos previos a los que han sido expuestos los menores. Una vez se comienza con esta "colaboración" la posibilidad de terminar como combatiente pareciera no tener marcha atrás.

Hablar de colaboración, sin embargo, no significa que no exista obligatoriedad; ¿cuál es la opción de un niño o joven cuyo contexto está mediado por el conflicto?, ¿cuándo todo lo que le rodea está marcado por símbolos, relaciones, lenguajes y acciones propias de la guerra? El hecho de que su participación sea voluntaria, no invalida la reflexión sobre las decisiones que ese mismo niño o joven hubiese tomado en una circunstancia distinta a la del conflicto.

Los espacios vitales se convierten en espacios de guerra visitados por unos y otros en busca de apoyo real o táctico. Las dinámicas familiares se ven determinadas por el temor, por el apoyo (de manera obligada o "voluntaria"), por el sigilo y el cuidado en las relaciones que se circunscriben, cada vez más, a lo que se debe o no hacer o decir. Los juegos, las conversaciones, las experiencias y los deseos quedan impregnados por el conflicto.

Los niños y jóvenes resultan ser la población más vulnerable a los símbolos de la guerra. Un hombre o mujer armado, además de infundir miedo, respeto y admiración es visto (a) como una figura de poder, libertad y autonomía. En general, los acto-

res del conflicto imponen su ley en las zonas: son jueces, verdugos, constructores de la ética pública, deciden sobre la vida de las personas y las dinámicas de relación, por ejemplo, hacen advertencias o matan a hombres que tienen dos mujeres. El poder que les dan las armas los hace moralizadores y constituyen el símbolo, el valor más importante por alcanzar. Es fácil que los jóvenes se vean seducidos por este "nuevo espejo que traen otros conquistadores..."

La socialización de los niños y jóvenes en medio del conflicto cambia, ahora está atravesada por el miedo y/o la admiración a los actores de la guerra. Cuando no se pierde la identidad y se mantiene el deseo de seguir la vida civil, con frecuencia esta "independencia" obliga a las familias al desplazamiento como una forma de salvar la vida, conservar la familia, evitar que sus hijos sean obligados a vincularse a los grupos armados o de amenazas por no dar un apoyo directo.

Por otro lado, está la seducción del poder que da el arma, el mando, la guerra en general. Alcanzar ese poder se vuelve una meta personal. En estos momentos la ideología no moviliza a los jóvenes; en muchas ocasiones, les resulta indiferente cuál sea el sector armado en el que se va a vincular. Sin embargo, los niños y jóvenes que han sido expuestos a formas de violencia como el asesinato de un miembro de la familia, la desaparición, la presencia de alguna masacre, etc.; crecen con fuertes ideas de venganza que motivan su vinculación al grupo armado contrario al que ellos considerarían su victimario.

Cuando hay actores armados que median las relaciones sociales, no se puede hablar de colaboración. Este término se refiere más a la participación como no combatientes que como un acto voluntario de niños y jóvenes. Esta forma de participación resulta cada vez más frecuente y preocupante.

Los maestros de las escuelas, en algunas zonas en las que hay permanente presencia de actores armados, denuncian como cada vez hay más niños@s, y de menor edad, que abandonan su proceso de formación escolar para participar más activamente en la guerra. Todo lo anterior invita a pensar en la necesidad de evaluar que tipo de sociedad estamos construyendo en medio del conflicto, sociedad donde los niños@s son parte activa y obligada de la guerra.

Cuando la participación es como víctimas

Ésta pareciera ser la forma más evidente de participación de los niños y niñas en el conflicto armado, aun cuando las menos veces es considerada ésta una forma de participación, pues se connota más la idea de víctima. Y es claro que los niños@s que presencian, sufren, son blanco directo de las masacres, el desplazamiento forzado, el secuestro, los rumores, los bombardeos, las amenazas, los patrullajes, las desapariciones, las persecuciones, las tomas de poblaciones y también, en algunos casos, las torturas, son víctimas, pero también, son obligados a participar como tal, no es un acto voluntario.

La participación como víctima no es sólo en tanto los hechos de violencia y todo lo que ello implica, desde la pérdida de la vida hasta los impactos psicosociales que se construyen por la exposición a ellos. Es también como indicador de la degradación de la guerra, de la obligatoriedad que imponen los actores armados para que nadie se excluya del conflicto y por ello, es una manera de mostrar el incumplimiento del DIH en el cual se prevé la protección a la población civil y, por supuesto, de los niños@s de los hechos derivados de confrontaciones armadas.

Las cifras que se han mencionado dan cuenta de las acciones directas sobre los niños, niñas y jóvenes convirtiéndolos en víctimas directas del conflicto.

EL IMPACTO PSICOSOCIAL DEL CONFLICTO ARMADO EN LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD

Quizá una de las primeras reflexiones que hay que plantear frente al tema de la niñez y juventud relacionada con el conflicto tiene que ver con las razones por las cuales ellos terminan formando parte de los grupos armados.

A partir del trabajo que ha desarrollado la Fundación Dos Mundos en los últimos años en zonas de alto conflicto armado, así como del acompañamiento psicosocial a cerca de un centenar de jóvenes desvinculados del conflicto, se han observado algunas causas que con mayor frecuencia resultan comunes en la vinculación de los niños, niñas y jóvenes a los grupos armados.

ALGUNAS CAUSAS DE LA VINCULACIÓN DESDE UNA MIRADA PSICOSOCIAL

Causas referidas a las familias

Los jóvenes afirman que en algunas ocasiones la causa principal que les motivó a vincularse a un grupo armado fue "sentirse aburridos en la casa", en parte por maltrato de sus padres o padrastratos o porque el aburrimiento se liga a un no futuro deseable para ellos y que en la mayoría de los casos se proyecta a "seguir los mismos pasos de los padres".

En el primer caso, cuando los menores son maltratados física o psicológicamente no encuentran en su espacio vital, la familia, el contexto de apoyo necesario para su bienestar. Y si bien, miles de niños y niñas en el país sufren esta misma situación sin que se vinculen de manera directa al conflicto, la diferencia en las zonas donde hay presencia de actores armados radica en que en ellos se visualiza «una salida», por demás falsa, a su situación de maltrato.

En el segundo caso, los jóvenes encuentran en los actores armados una forma diferente de futuro al que sus padres les ofrecen. Por eso, idealizar al actor armado y la guerra como una forma de «vida mejor», seduce a los menores a vincularse con la esperanza de un «mejor futuro» que en últimas no se encuentra.

Causas referidas al contexto

Las causas anteriores podrían tener un nivel de «contención» para la vinculación si el contexto de las zonas donde hay mayor presencia de grupos armados ofreciera a estos jóvenes y niños@ alternativas de vida diferentes y en las que encontrarán apoyo para su situación personal, afectiva, social, cultural, etc. Sin embargo, el DANE registra que un 62% del total de la población se encuentra en condición de pobreza, 6 millones de personas presentan síntomas de desnutrición, 10.000 niños y niñas mueren cada año y seis millones y medio viven en situación económica crítica, con un millón y medio de personas en pobreza absoluta.

¿Qué puede esperarse de un contexto de pobreza en dónde una de las alternativas de salir de ella es la guerra? Los espacios de vida, para los niños@ y jóvenes de las zonas de conflicto, muestran la insuficiencia del Estado para ofrecer alternativas diferentes al problema de la vinculación.

La construcción social de un niño@ o joven se hace a través de la relación que tiene con el otro, con su familia, con sus vecinos, con sus pares y con los valores que son socialmente construidos por las costumbres y la cultura; todos estos aspectos, y muchos más, son modificados, influidos, trastocados y tergiversados por el conflicto armado. Cuando hay actores armados en un territorio, todo cambia, las relaciones están permeadas por el miedo y la desconfianza, que se constituyen a su vez, en los elementos más importantes en la ruptura de redes sociales.

La cotidianidad de la guerra en algunas regiones, hace que los jóvenes construyan imaginarios y formas de relación mediados por los valores y símbolos propios de la guerra. Por ello, ser parte de un grupo armado se constituye en un sueño de un futuro no lejano y por eso no es extraño escuchar decir a algunos niños y niñas que «cuando grandes quieren ser guerrilleros o paramilitares o como fulanito de tal», al identificarse con algún actor armado. Los símbolos que estas personas representan están sustentadas en el poder, en la «vida fácil» - se cuenta con dinero sin trabajar-, en la posibilidad de tomar decisiones, en poseer fuerza como una manera de «ganar» conflictos o simplemente como una forma de posibilidad distinta a la vida que les espera de necesidades y pocas posibilidades.

La vinculación de menores como estrategia de los grupos armados

Para los actores armados la participación de menores en sus filas les resulta útil, por un lado, porque la participación de niños@ y jóvenes significa un aumento en el número de combatientes. Pero no se trata de cualquier “combatiente”, sino de uno que se encuentra en un proceso de desarrollo físico y emocional del cual se pueden obtener ventajas. Con los niños@ y jóvenes, por ejemplo, la preocupación por su reflexión crítica sobre lo que hacen se constituye en un elemento a su favor, pues se obvia el proceso de «convencimiento» que de una u otra forma debe darse con el adulto; también es una ventaja la edad en la que se encuentra en su ciclo vital, pues el proceso de aprendizaje es más rápido ya que captan y asimilan las “causas”, motivaciones, valores, métodos y aún el manejo de armamento, como parte de lo “normal”; frente a lo cual no es fácil que creen formas distintas de vida, ni posturas críticas y menos aún que establezcan cuestionamientos éticos.

Además de las anteriores, existen las ventajas inherentes a la juventud como el ímpetu, la rebeldía, la curiosidad, la seducción frente al riesgo, que pueden ser canalizadas para el combate. Crecer en un medio de guerra va construyendo significados alrededor de la desesperanza hacia el futuro, lo cual hace que la relación con la muerte sea diferente y quizá menos temida. Los menores, además, son sujetos más “manejables”, más dóciles y con quienes la autoridad puede ser ejercida más directa y fácilmente.

Los menores por su proceso incipiente de apropiación a la vida militar y la dinámica propia del conflicto son efectivos que son expuestos en primera línea a los combates. En el curso del último año se ha evidenciado aún más esta estrategia; por ejemplo, como ocurrió en abril de 2001 en el páramo de Berlín (zona rural de Suratlá, Norte de Santander), en la columna móvil Arturo Ruiz, en donde según organismos de investigación, 48 fueron los menores detenidos en la Operación Berlín. Si el análisis de esto se realiza de forma cruda y descarnada, se podría decir que los menores resultan ser «pérdidas» menores, porque menor ha sido la inversión en su entrenamiento y la trayectoria al interior de la organización.

Tener militantes menores también favorece su crecimiento al interior de la organización, «garantizando» así que haya una mayor apropiación de la militancia y de la actividades inducidas por la guerra, como una forma de vida que posteriormente resulta más difícil cambiar, asegurando una permanencia a más largo plazo en la organización.

IMPPLICACIONES PSICOSOCIALES DURANTE LA PERMANENCIA DE JÓVENES EN GRUPOS ARMADOS

Los menores que participan en el conflicto armado se enfrentan con cambios en la forma de vida que tenían hasta ese momento: su rol de hijo, hermano, niño o adolescente. Poco a poco se ven inmersos en una nueva clase de vida que implica formas de interacción distintas, roles diferentes, expectativas y temores nuevos. La actitud permanente de combate genera unas modalidades de actuar y sentir que van desde permanecer alerta, hasta la convicción de que la solución de los conflictos se hace por la vía armada.

El alejamiento de la familia de origen y de la vida cotidiana en general, el desarrollo de las relaciones particulares con sus compañeros de lucha, con los mandos, con las armas implica dejar de lado las raíces personales y familiares para remplazarlos por la permanente movilidad física y afectiva.

La identidad personal y colectiva —es decir cómo me represento, represento al otro y a dónde y con quiénes me siento perteneciente— pareciera relacionarse durante gran parte de la vida con el deber *SER* en el conflicto, se autorreconoce a través de la astucia militar y se reconoce al otro en tanto es similar o en tanto es oponente y/o adversario, en esta medida se acepta o se niega su existencia.

Cuando un menor ingresa a un grupo armado, uno de los primeros cambios a los que está expuesto es el que tiene que ver con la verticalidad en las relaciones, pues como lo afirman «uno obedece o se muere»⁷ y en primera instancia eso determina la manera como se comienza a ver el mundo que «ahora» está compuesto por amigos y enemigos, por mandos y subalternos. La búsqueda de ascender en la escala de mando se constituye en un

⁷ Testimonio de un joven de 18 años desvinculado de un grupo armado.

sentido de vida en el que el mayor logro es tener «a quien mandar, más que ser mandado por alguien». Esto es lo que da valor finalmente al quehacer, a la cotidianidad, al riesgo, a la guerra, a la vida misma. Este aspecto, también constituye uno de los referentes que mayor implicación generan en el momento de la desvinculación como se describirá más adelante.

Frente a la situación emocional que esto implica, hay variabilidad en la percepción que algunos jóvenes pueden hacer: por un lado, se acepta esta forma de vida como una manera legítima y válida de tener relaciones humanas, pero, por otro lado, la verticalidad descalifica, amilana, desconoce, coarta iniciativas, posibilidades, lo cual frustra un desarrollo cuya expectativa, en muchas ocasiones, estaba centrada en una «mejor forma de vida» que no encuentra eco en esta forma de relación, esto lleva a los jóvenes a sentirse tristes, frustrados, con desesperanza y una pobre percepción de su propia estima.

La relación con la muerte se construye de manera diferente cuando un menor ingresa a los grupos armados. Es frecuente escuchar a los jóvenes decir «si uno se muere qué importa, uno se tiene que morir», «uno no le tiene miedo a la muerte», «yo maté a esos manes y no me dio nada»⁸. La muerte que resulta ser un momento que todos evitamos por temor, por desconocimiento, porque constituye el fin en nuestra vida, para estos jóvenes representa significados distintos: la muerte es una paradoja con la que se relacionan permanentemente: se defienden de un enemigo para que no los mate, por supuesto en el marco «ideológico» de la lucha por el poder, pero matar o que los maten no representa para ellos un temor que les invite a cambiar de vida.

La deserción en la mayoría de los casos ocurre por cansancio frente a la verticalidad o reacción frente a situaciones con las

⁸ Testimonios de jóvenes desvinculados de los grupos armados, Colombia 2001.

que no se está de acuerdo o que les ha tocado emocionalmente (ajusticiamientos de compañeros, riesgo a ser descubiertos en alguna acción que no sea aceptable en el grupo, por cansancio, el aprisionamiento, la incapacidad de movilidad para ver a sus seres queridos, los malos tratos y el modo de vida "difícil", etc.) pero es muy poco frecuente que la deserción ocurra por temor a la muerte.

Un elemento que constituye una fuerte referencia con la situación emocional durante la vinculación es la relación con el arma: «es que para que ud. entienda, uno está en alerta total, donde la confianza mayor equivale a la que se tiene con la mamá, pero la mamá ahora es el rifle»⁹, el arma es compañía «la única fiel» y se construyen alrededor de ella nuevos significados que los lleva a depositar en ella su seguridad, sus afectos, su confianza, entre otros. El arma no tiene para la mayoría el valor material de un objeto con un uso específico, el arma se convierte en el receptor de los afectos, en el símbolo de poder y compañía.

En el marco de las relaciones, también, surgen dos aspectos de gran importancia en las dinámicas sociales de los menores al interior de los grupos armados: la «contrainteligencia» y lo que tiene que ver con la dinámica sexual.

En el primer caso, el de la «contrainteligencia», los jóvenes afirman que al interior de los grupos se hace contrainteligencia para detectar a aquellos que pueden ser informantes, que quieren desertar o que cometan irregularidades de manera «clandestina» lo que va desde tomar alguna parte de la ración hasta no obedecer una orden de matar a alguien.

Quizá se podría decir que lo que esta dinámica produce puede ser una de las mayores implicaciones psicosociales en los jóvenes y niños que han participado de los grupos armados: la

⁹ Testimonio joven desvinculado de grupo armado, Colombia 2001.

desconfianza. De nuevo se encuentra aquí otra paradoja: vivir con desconfianza al interior de los grupos armados permite sobrevivir, pues del cuidado que se tenga en las conversaciones con «el otro», depende salvar la vida. Sin embargo, eso trae consecuencias emocionales muy fuertes en la dinámica relacional.

Los seres humanos somos seres en relación y como tal es necesaria la confianza pues es la base para los procesos de relación. Una confianza mínima permite comprar un alimento sin sospechar que quien lo prepara quiere hacer daño o tomar un bus sin el temor de que vamos a ser secuestrados por el conductor. Es decir, la confianza mínima permite niveles de relación con los otros así sean desconocidos. En el caso de los jóvenes que hacen parte de los grupos armados, permanecer en desconfianza los lleva a construir imaginarios de soledad y de mayor afianzamiento con el arma: «es mejor no confiar en nadie» -decía un joven mientras se refería a su experiencia armada-, y justamente es uno de los aspectos más importantes cuando del acompañamiento psicosocial se habla en quienes se han desvinculado, pues construir *procesos de confianza* es uno de los pasos básicos para reintegrarse a la vida civil.

De manera general, y sin el ánimo de estigmatizar, se podría decir que los jóvenes vinculados al conflicto como combatientes, se caracterizan por mostrar dificultades para establecer lazos afectivos fuera de las personas pertenecientes a su grupo, para ejercer de manera autónoma sus propias decisiones y asumir su vida de manera independiente: ahora, prima el actuar de grupo, y este tema también se constituye en uno de los fundamentales en los procesos de acompañamiento psicosocial en los jóvenes desvinculados: la toma de decisiones. Otros aspectos igualmente importantes en la dinámica como combatientes es la construcción de valores en una lógica de guerra, por ello se autocontrolan las posturas reflexivas que pueden poner en entredicho la instrucción del mando militar.

En relación con la dinámica sexual, también hay cambios en los menores que ingresan a los grupos armados. La adolescencia como parte del ciclo vital resulta ser una de las etapas de mucha importancia en la construcción de imaginarios y significados en lo que a las dinámicas sexuales se refiere. En el caso de estos jóvenes, según ellos mismos afirman, las formas de relación sexual al interior de los grupos armados presentan unos estilos que están atravezados por un número diverso de variables, que en todo caso están soportadas en la lógica de la guerra.

Las relaciones, por ejemplo, son distintas según el rango, pues pareciera que esta resulta ser una variable importante bien sea por la imagen propia, o la que otros pueden percibir y que se fortalece cuando el compañero tiene mayor rango. Sin embargo, éste no resulta ser un parámetro suficientemente sólido para la fortaleza de una relación. Pues lo que la mayoría afirma es que las relaciones son muy sexualizadas y las conversaciones y significados están ligados a relaciones físicas que cambian de forma rápida al cambiar de pareja.

Pareciera no establecerse compromisos alrededor de las relaciones, algunos de los jóvenes desvinculados expresaban frente a este tema que «para qué enamorarse, si a uno lo pueden matar en cualquier momento», «¿enamorarse? -no- si las mujeres son sólo para la cama». La guerra maneja imaginarios alrededor de la movilidad, la incertidumbre, la desconfianza, el estar alerta, el cambio y la sombra permanente de la muerte con los significados que expresábamos anteriormente. Desde estos imaginarios ¿qué cabida hay entonces para el amor con el significado, por supuesto, que la mayoría le da a este sentimiento? Es necesario generar nuevas hipótesis frente al amor, cuando de los jóvenes que están armados se trata. Los celos, las traiciones, las frustraciones y descontentos tienen otras formas de solucionarse, así como «las vivencias quizá se sientan más intensamente», como afirmaba alguno de ellos.

Desde el trabajo de la Fundación podríamos decir que tenemos curiosidades, incertidumbres y algunas hipótesis que no profundizaremos en esta ponencia, sobre un tema que todavía tiene que ser más reflexionado y entendido, para poder realizar un acompañamiento en este aspecto a los jóvenes que se desvinculan de los grupos armados.

Relaciones en las que la dinámica sexual ha sido construida en medio del conflicto armado, con imaginarios alrededor de lo bélico, implica impactos psicosociales de importantes dimensiones para resignificarse cuando ya se hace parte de una nueva forma de vida en la civilidad.

Pareciera hasta ahora que las implicaciones de estar en la vida armada fueran todas desde una connotación negativa y lo que hemos observado así lo confirma. Sin embargo, en estos jóvenes también hemos encontrado que las experiencias de la guerra no borran la ternura, la curiosidad, las ganas, los sueños que ahora ponen para su nueva vida. La solidaridad se expresa de manera muy fuerte entre aquellos que han logrado construir relaciones mediadas por los afectos y éstos son lazos poderosos que sostienen en medio de los combates, en las deserciones y ahora en su nueva vida.

IMPLICACIONES PSICOSOCIALES DE LA DESVINCULACIÓN

La respuesta emocional del joven en la desvinculación del conflicto armado depende de diferentes factores entre los cuales están: si esta desvinculación fue voluntaria o forzada, la edad y el tiempo de permanencia en el conflicto, las motivaciones para la participación, los eventos a los que se han visto expuestos a la vida armada, el proceso mismo de desvinculación, el medio al que se ve enfrentado el menor después de desvincu-

larse, la respuesta de la sociedad civil frente a la participación y/o la desvinculación y las formas como se de ese proceso de desvinculación.

Además de los anteriores, existen otros aspectos de no menor importancia que tienen que ver con el miedo, el conflicto al enfrentarse a un nuevo estilo de vida, relaciones, hábitos y responsabilidades diferentes. Así como a vivencias particulares como los sentimientos que surgen cuando se tiene en la mano un arma o cuando deben dejarla, los que surgen por la separación de la misma ya que en ocasiones, se constituye no sólo en elemento protector de su vida sino en parte de ellos mismos y que pueden llegar a vivenciar como una mutilación.

Por otra parte, se pueden presentar procesos de duelo referidos a la pérdida del que hacer cotidiano, los roles antes asumidos, los lazos afectivos establecidos y el proyecto de vida asumido en el pasado. El retorno a la vida civil genera temor a las nuevas circunstancias que van desde la actitud de la familia, si va a regresar a ella, el estigma de la sociedad, las nuevas obligaciones y los roles laborales y educativos que tiene que asumir. Estos niños y adolescentes pueden mostrarse desconfiados, inseguros, poco afectivos, con dificultades para asumir nuevas normas y autoridad, sustentado esto en lo que planteábamos anteriormente. Presentar algunos trastornos del sueño con pesadillas y ansiedad a la hora de dormir, depresiones, sensación de inseguridad permanente, trastornos de estrés posttraumático, fobias y trastornos de adaptación. Todo esto implica dificultades en la socialización y en la forma de relacionarse con las personas que ahora constituyen sus núcleos familiares, pares o adultos responsables de su inserción a la civilidad.

Hay variables en relación con la desvinculación y algunas de ellas a tener en cuenta tienen que ver con:

➤ *Si la desvinculación fue voluntaria o forzada:* En el primer caso, el interés de cambio parte de la propia persona, cuando ha sido forzado, la condición de obligatoriedad constituye un nuevo elemento con repercusiones emocionales propias. En el primer evento surge, no obstante, una incertidumbre profunda alrededor de la pertinencia y oportunidad de la decisión, pues temen por una parte la represalia de sus excompañeros de militancia, como también la de los antiguos grupos enemigos, y aún de las acciones de agentes del Estado; todo lo cual se expresa en una gran exaltación anímica, posturas de extrema prevención y tendencia marcada a reaccionar de forma sobredimensionada y violenta ante estímulos variables.

➤ *La edad y el tiempo de permanencia en el conflicto:* A menor edad y mayor permanencia en el conflicto, mayor dificultad para reconocer referentes de vida alternos, por lo que el proceso de desvinculación implica un mayor impacto emocional. Dado que el proceso de aprendizaje ha tardado más en el tiempo, el proceso de desaprender las formas de relación mediadas por la lógica propia del grupo armado, tienden igualmente a ser más lentas y se observa una frecuente tendencia a reproducir esquemas de corte autoritario, así como mayor dificultad para adquirir destrezas, lo cual puede guardar también relación con promedios muy bajos de escolaridad -alto porcentaje de analfabetismo-.

➤ *La manera como se produjo la vinculación:* Cambia el significado emocional si la vinculación al grupo armado estuvo mediada por sentimientos como el deseo de venganza, odio, desesperanza, etc. Y en todo caso suponen algún grado de voluntariedad en la decisión; o si, por el contrario, fue impuesta o a través de promesa de pago, entre otras, o animado por el interés de mostrarse fuerte y respetado, mediante el empleo de las armas. En los casos en que el reclutamiento

se dio de manera obligada, una vez se da la desvinculación -usualmente por desertión-, la vulnerabilidad a ingresar a otros grupos armados contrarios al anterior es mayor.

➤ *Los eventos de violencia de los que se ha participado o a los que se han expuesto durante la vida armada:* Varía el impacto emocional cuando se ha participado en acciones propias de la guerra de manera directa, de aquellas que se constituyen más como forma de soporte indirecto. Una de las situaciones más difíciles de enfrentar por parte del joven desvinculado del grupo armado es el tener que asumir la confrontación que implica individualizar parte de la corresponsabilidad de las acciones en que participó en el grupo, lo cual le lleva a desarrollar grados variables de sentimientos de autocensura, reproche y culpa que en muchos casos llegan a ser altamente desestabilizadores.

➤ *El medio al que se enfrenta el joven luego de la desvinculación:* Es indispensable que, además, de los aspectos de asistencia básica que prevé el marco legal para la desvinculación, se incluyan elementos que den la posibilidad de contar con una red social de apoyo que promueva la desrotulación, que favorezca un soporte afectivo, que permita la reflexión alrededor de la experiencia vivida, que permita reconocer elementos de perspectiva hacia el futuro, entre otros. Un punto crítico al que se enfrenta el país en lo que tiene que ver con estas experiencias de desvinculación de niños y jóvenes del conflicto, radica en la importancia de contar con un mínimo de red social que evite la revinculación a los mismos o diferentes grupos armados, y lo que puede ser tan o de mayor gravedad es que puedan asumir acciones de delincuencia común.

➤ *La respuesta social frente al proceso de desvinculación.* Además de estos factores anteriormente mencionados, existen

otros de no menor importancia que tienen que ver con el miedo al conflicto por enfrentar un nuevo estilo de vida, de relaciones, hábitos y responsabilidades. Así como también, a vivencias particulares como la separación del arma que en el pasado se constituyó, no sólo en un elemento protector de su vida sino en parte de ellos mismos y que ahora, pueden llegar a vivenciar como una mutilación.

Un elemento que cabe destacar por la implicación emocional que supone, es la paradoja que se le plantea al joven desvinculado, quien durante toda la permanencia en el grupo, encuentra como justificante de su accionar tanto individual como colectivo, la lucha contra el sistema que identifica como el arquetipo de todo lo que no debe ser y que a partir del sólo hecho de la desvinculación se convierte en el depositario de todas sus expectativas.

Por otra parte, para muchos de ellos la mirada de futuro está llena de incertidumbre por cuanto la integración de sus metas personales no es fácil en el marco de los programas a que pertenecen con todas las implicaciones que esto conlleva, tales como el distanciamiento con seres queridos, desplazamiento constante a zonas y lugares que les representen mayor seguridad física, en donde deben tejer relaciones sociales distantes, porque les preocupa su historia de vida, sus decisiones, la dificultad para establecer confianza, sujeto todo esto al sistema de creencias que ellos mismos tienen y de quienes los ayudan.

Se vislumbran temores a empezar una vida diferente, miedos y tristezas a enfrentar el futuro y dejar atrás lo amado y lo ya conocido, deseos de reencontrarse con sus familias, de sentirse normales y ser tratados por la sociedad como seres humanos, puesto en palabras de ellos, no como "delincuentes o asesinos".

La historia que les precede de "todo lo puedo" les lleva a chocar con el sistema en el cual intentan insertarse, el ámbito

urbano les propone retos dado que la mayoría son oriundos de zonas rurales y carecen de las habilidades sociales necesarias para reconocer y adaptarse a un nuevo escenario al que son ajenos. Quizá este tener que adaptarse forzosamente les ha llevado a algunos a visualizar el proceso por etapas, entre ellas mencionan la desmovilización, la desvinculación y la reinserción; para algunos los límites de estas etapas son difusos y el alcance de la palabra reinserción es incierto.

Las formas previas de organización grupales son cuestionadas al interior del proceso individual, se observan reflexiones acerca de quién o quiénes son los responsables de sus propias vidas, así como la noción de límites entre sus necesidades y la capacidad de respuesta a las mismas por parte de quienes les rodean.

Durante el cambio de situación - armada a civil - hay un elemento que llama la atención y es que la condición misma que implica el dejar de ser combatiente, en cuanto que la acción que se desarrolló fue clandestina, lleva inicialmente a asumir un desarrollo social, es decir las separaciones de las relaciones y los territorios a los que se sienten fuertemente pertenecientes, como requisito para salvaguardar la vida de quienes pueden ser sus potenciales enemigos ahora que se encuentran fuera del grupo armado. En esta condición estos jóvenes tienen que buscar en el contexto del presente nuevas pertenencias, asumiendo de principio la ruptura con las anteriores, lo que hace como necesario abordar la forma como se están asumiendo las pérdidas y rupturas de relaciones significativas, puesto que la no resignificación de esta situación a la luz del nuevo contexto lleva a una constante sensación de desorientación que, a la vez, es generadora de ansiedad.

Para los jóvenes otra de las transformaciones más fuertes, en el nuevo contexto que viven, se refiere a la confrontación que a nivel personal tienen que asumir a diario para tomar decisiones

de manera autónoma, se refieren a este hecho así "las decisiones han cambiado, uno ahora no tiene que pedir permiso». Al comienzo se hace evidente que la responsabilidad de las decisiones que se toman de manera individual y colectiva es de los otros -compañeros, comandantes, el grupo armado-. La separación del grupo armado para la gran mayoría genera incertidumbre y angustia, entre otras razones porque las determinaciones del quehacer de la propia vida ya no son determinadas por el colectivo o por los que tienen un rango superior, sino que ahora se tienen que asumir predominantemente desde la individualidad. De esta manera el cambio está atravesado por la recuperación del encuentro consigo mismo-misma, con los otros/as en tiempos y espacios determinados, que implique el hacerse cargo de la propia situación.

Los rangos que se ocuparon en el grupo armado, es otro aspecto que influye sobre la facilidad que encuentran los jóvenes para participar en procesos de discusión y de toma de decisiones. Quienes ejercían algún grado de mando sobre los otros en la vida armada se autorreconocen y son reconocidos por los otros con habilidades para participar en discusiones, situación que difiere en quienes ocupaban un rango que no se reconocía con una influencia importante sobre los demás.

Cuando el joven ya está desvinculado, las decisiones sobre la propia vida deben ser asumidas por ellos mismos "ahora la mentalidad es otra, el problema que era de otros, ahora también es de nosotros, ya toca pensar en el futuro...es que ahora si no hay donde camuflarse", y esto implica un proceso de acompañamiento para estos jóvenes, pues resulta un momento fundamental para el empoderamiento que pueden tener o, por el contrario, la confusión e incertidumbre los lleva nuevamente a ser seducidos por otros grupos armados.

Uno de los temas de significado importante en los procesos psicosociales tiene que ver con los espacios de socialización

con los amigos y amigas, y la forma como se establecen las relaciones de pareja. La imagen que se trae, ya lo expresábamos anteriormente, sobre esto en la vida armada es clara: "la mujer es moza, solo para lo del sexo....allá uno no se enamora y si la mujer es comandante es peor"¹⁰. La mayoría de los jóvenes desvinculados con los cuales la Fundación ha tenido trabajo, se expresan de la dinámica relacional de pareja con significados despectivos y con visiones tradicionales de sometimiento de la mujer, fidelidad sólo por parte de la mujer, la pareja como objeto sexual y relaciones muy limitadas en el tiempo, sin expectativas de futuro.

Además de lo anterior, estos jóvenes muestran dificultades para asumir aprendizajes, sobre todo aquellos que les impliquen niveles de destreza y concentración, pareciera que estas dinámicas los confronta con la nueva realidad de asumirse en roles distintos, con destrezas y habilidades diferentes, pero sobre todo en aprendizajes que distan mucho de los que hasta este momento de su ciclo vital estaban acostumbrados.

Otro elemento más, que es importante señalar, es la dificultad para construir certidumbre frente a su «nueva vida». El cambio es contundente y los niveles de apoyo resultan en este momento fundamentales para lo que puede significar la posibilidad de incorporarse, de hacerse parte de una forma relacional en la civilidad y construir procesos de identidad que permitan su pertenencia o, por el contrario, de no tener ese apoyo, permitir que la incertidumbre, la desconfianza y la dificultad para la toma de decisiones los lleve de nuevo a la vida armada.

¹⁰ Excombatiente de grupo armado, 2001.

UTILIDAD DEL ACOMPAÑAMIENTO PSICOSOCIAL EN LA DESVINCULACIÓN

Aún cuando no es el tema fundamental de esta ponencia creemos que resulta importante dejar esbozadas algunas ideas sobre la utilidad que pueden tener los procesos de acompañamiento psicosocial en los niños y jóvenes que se desvinculan de los grupos armados y se integran a dinámicas de la vida civil.

De forma general, se podría decir que resulta fundamental realizar procesos de acompañamiento psicosocial a quienes han vivido estas experiencias, porque dadas las implicaciones que se han anotado anteriormente es indispensable que haya un proceso de comprensión por parte de los jóvenes del significado que ellas tienen en su vida, en el momento del ciclo vital en el que se encuentran, pero sobre todo, para que puedan reconocer esa experiencia, proyectarse hacia un futuro.

Algunos de los aspectos en los cuales puede darse mayor relevancia en el caso del acompañamiento psicosocial son los siguientes:

- ◆ **Resignificación de las emociones.** Es un aspecto que se trata baja, en tanto que muchas de las emociones expresados por ellos, y que mencionamos anteriormente, no permiten visualizar con claridad alternativas frente a los problemas a los que se enfrentan.
- ◆ **Empoderamiento para la toma de decisiones.** En el acompañamiento psicosocial se enfocan parte de las acciones al fortalecimiento de los jóvenes como sujetos capaces de tomar decisiones que van desde la cotidianidad hasta la proyección de su vida.
- ◆ **Construcción de identidad y pertenencia.** Es importante aclarar que el proceso de construcción de identidad no invalida la que hasta ahora se ha construido en relación con el con-

flicto. Por el contrario, este proceso incluye la transición de la desvinculación y la construcción de imaginarios, valores y formas de relación que van propiciando pertenencia a los nuevos espacios, actividades, personas, formas de participación y acciones en la vida civil.

◆ **La perspectiva ética.** Se constituye en un elemento importante del acompañamiento porque, como se mencionaba antes, los valores que se construyen en el conflicto armado están soportados en lógicas de guerra que justifican acciones como por ejemplo el matar, y que de cara a nuevas formas de relación en la vida civil pierden sentido; no es automático el cambio de postura en lo que hace a la ética que se tenía y a la que ahora se debe tener. Por ello, esta perspectiva debe estar ligada a todas las acciones del acompañamiento en lo que al tema de la desvinculación se refiere.

◆ **Autorreconocimiento.** Se necesita que los jóvenes puedan validarse y reconocerse como sujetos y colectivos, que con la experiencia vivida pueden dar grandes aportes al país. Su sentido de justicia, de empoderamiento frente al cambio, su fortaleza para pensar en querer y crear un país distinto, son herramientas que se tienen como punto de partida en esta nueva etapa de su vida.

◆ **Responsabilidad.** Este aspecto requiere también, como otros, de un proceso que permita la aceptación de responsabilidad por los propios actos, ya que en la vida armada la responsabilidad se desvanece en el grupo. La construcción de sujetos que después de desvinculados, sean capaces de comprender que sus actos implican consecuencias, en los distintos niveles, permite avanzar en el fortalecimiento de posturas de convivencia democrática.

◆ **Construcción de nuevas narrativas.** El reconocimiento de sus experiencias vitales como un proceso en el que la decisión

de la desvinculación es también parte de él, y la construcción de nuevas narrativas: de historias que permitan entender nuevos de esas experiencias, muestran para los jóvenes alternativas para comprender de otra manera su propia vida, de tal modo que, no se pretende obviar u olvidar lo ya vivido, sino que con nuevas comprensiones puedan ahora mostrarse a sí mismos y a los demás como jóvenes con sueños que aún persisten y como parte de un país al que quieren ver distinto.

Desplazamiento forzado y niñez: Rupturas y continuidades.

Martha Nubia Bello*

El desplazamiento forzado es un proceso formado por diversos momentos y circunstancias. En la historia de cada niño y niña en situación de desplazamiento existe un pasado, un antes de, y un presente que empieza después de. Ese de es la salida, el evento que "significa" el proceso.

El desplazamiento forzado inicia por lo menos con dos acontecimientos previos que configuran el antes, estos son:

1. Cuando en el lugar donde se vive aparecen o se acentúan hechos asociados a la violencia política.

Este momento implica que todo niño y niña en situación de desplazamiento ha presenciado, observado y/o vivido la violencia, algunos con más crudeza, continuidad e intensidad que otros.

* Profesora Asociada. Departamento de Trabajo Social - Universidad Nacional de Colombia.

En ocasiones la violencia se yergue como amenaza y riesgo contra la integridad de la familia y la propia, es la inminencia de la desaparición de las figuras que para ellos y ellas significan soporte y protección. Para otros, la violencia es más que amenaza porque sus figuras cercanas e íntimas de protección han sido asesinadas o desaparecidas. En este caso la violencia representa para los niños y las niñas la destrucción de su mundo.

2. Con el proceso de fragmentación de las relaciones comunitarias que se genera por el clima de desconfianza, conflictividad y miedo, propio del conflicto armado.

Los procesos de deterioro y fragmentación del tejido social no sólo significan la exposición permanente de niñas y niños al riesgo, sino la obligación, casi siempre impuesta por los adultos, de controlar su espontaneidad y vitalidad y en últimas "reprimir su condición de niños y niñas". Esto se expresa en la orden de guardar silencio, no preguntar, mentir u observar otras conductas necesarias para sobrevivir en medio del conflicto.

Cuando la violencia irrumpe en comunidades ancestrales, sólidas y cohesionadas tiende a generarse una gran solidaridad interna, sin embargo, las amenazas y riesgos externos conllevan la represión del comportamiento infantil.

Los eventos previos al desplazamiento pueden representar para los niños y las niñas situaciones distintas, veamos:

- **Una continuidad de hechos violentos acentuada en el presente, es decir, "más de lo mismo", pero en dosis mayores, o una irrupción abrupta que provoca discontinuidad con el pasado.**

Cuando la comunidad, las familias y los niños y las niñas viven la violencia como una experiencia cotidiana, ésta se constituye en una "forma natural" de ser de la realidad o en un "deber ser". Los niños y las niñas son socializados en un ambiente

que se caracteriza por la arbitrariedad hacia ellos o sus semejantes, la represión, la polarización y el dogmatismo. Ese ambiente social les impedirá la libertad de expresión y de pensamiento, la construcción como personas autónomas y la posibilidad de sentir¹. En otras palabras, niños y niñas se socializarán en un ambiente marcadamente autoritario que se sustenta en la obediencia y el miedo, lo interiorizarán como el mundo "normal" o el "único mundo" y se habituarán a él lo cual generará, a su vez, expresiones de indolencia e insensibilidad ante el sufrimiento.

Si, al contrario, niños y niñas crecen en un entorno social en el que prevalecen mecanismos distintos a la violencia para resolver los conflictos y establecer las relaciones, encontrarán mejores condiciones para la creatividad, la curiosidad, la exploración, la impertinencia, la equivocación y el enojo, además de que no experimentarán el temor a que su mundo sea destruido. Si este "orden" es alterado por hechos violentos inesperados, las respuestas inmediatas son el terror y el llanto.

En la violencia como continuidad y en la violencia como irrupción existe un adulto que reprime, castiga, hostiga y amenaza; un adulto distinto a sus padres o familiares que no puede, como podrían hacerlo ellos, "justificar estas acciones en nombre de su propio bien". Estos adultos extraños amenazan con despojarlos, o de hecho los privan, de la fuente de estabilidad, protección y de amor.

¹ La socialización en situaciones de conflicto implica también cercanía con las armas. Para los niños y niñas que han crecido en lugares de dominio de un actor armado o que son hijos o familiares de combatientes, las armas representan la posibilidad de sobrevivencia y de defensa del "bien". En este caso las armas son un poder que protege. Para otros, las armas aparecen de repente y arrasan la vida y destruyen el mundo, son un poder de destrucción. En todo caso, pareciera que la estabilidad del mundo dependería de las armas.

Una sensación de miedo y angustia por el riesgo y la amenaza, o de horror y pánico frente a la barbarie y la sevicia.

El miedo también puede ser una vivencia cotidiana. En el proceso de desplazamiento niñas y niños observan, escuchan y perciben el miedo de sus familiares y amigos y lo convierten en propio. El juego, el trabajo o el sueño son interrumpidos por acciones violentas; algunos han debido dormir fuera de sus casas por el temor de que fueran bombardeadas, o debajo de sus camas para protegerse de las balas. El miedo moldeará formas particulares de relación, de expresión y de movimiento, siempre coartará sus posibilidades.

En ocasiones el miedo se traduce en pánico y horror por la crueldad y barbarie de actos violentos. Niños y niñas han presenciado el asesinato de sus padres, han visto cómo se llevan a la fuerza a sus seres queridos, han recorrido las ruinas de sus pueblos. Éstos y muchos otros actos de enorme crueldad los impactan de tal forma que "deshacen su mundo" y generan sentimientos de indefensión, impotencia, intensa rabia y dolor y deseos de venganza por los agravios y pérdidas.

- Procesos de separación - fragmentación de los miembros de la familia y de la comunidad o de cohesión y mayor integración.

Antes de la salida los niños y las niñas pueden haber sufrido pérdidas y separaciones significativas por el asesinato, reclusión, secuestro o partida preventiva de seres queridos, o rupturas y conflictos con vecinos y amigos por la confusión y desconfianza que introducen los actores armados. Unos y otras viven estas circunstancias previas con una sensación de aislamiento y desprotección. En algunos casos, y sobre todo cuando se trata de comunidades ancestrales y cohesionadas (indígenas, afrocolombianas o campesinas con fuerte arraigo), las respuestas son

más solidarias y colectivas, lo cual significa mayor compañía y protección.

Tanto las reacciones como los hechos previos a la salida tienen un enorme impacto en la niñez porque son vividos a una edad temprana, cuando "el yo infantil no está aún lo suficientemente constituido como para poder conservar algún recuerdo junto con los sentimientos que lo acompañan" (Miller, 1995).

En la cotidianidad de niños y niñas aparecen "monstruos de verdad", a veces sin cara o sin nombre, pero siempre con forma humana y adulta. Los miedos imaginarios son cambiados por miedos reales, con los que se fantaseará hasta el punto que la realidad podrá desbordar a la imaginación.

Desde luego, estas situaciones estarán mediadas por las características de un entorno familiar particular que puede aportar protección o mayor vulnerabilidad.

Los entornos familiar y comunitario son muy relevantes porque el niño y la niña apropián la realidad en el proceso de socialización primaria, lo cual significa que asumen el mundo en el que viven otros y que así se convierten en miembros de la sociedad. Sin embargo, la realidad es "filtrada" por los otros significantes, para el caso los miembros de su familia. La realidad o el mundo social se construyen también en virtud de las "idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas" (Berger y Luckman, 1995); en consecuencia, la calidad de las relaciones afectivas que se configuran en el ámbito familiar y vecinal juegan un papel decisivo en la conformación de la realidad subjetiva del niño o de la niña.

Teniendo en cuenta que la familia es el principal espacio de socialización de niños y niñas, sus relaciones marcarán aquellos aspectos constitutivos de sus biografías, de manera tal que la calidad e intensidad de los afectos que en ella se brindan, harán parte de los recursos (atributos, capacidades, habilidades) o de

las carencias y dificultades personales para enfrentar situaciones adversas.

Según las circunstancias y características de la familia, los niños y las niñas pueden vivir los momentos previos a la salida con gran confusión, aislamiento y soledad; la tensión e irritabilidad que estos hechos generan en los adultos provocan reacciones agresivas ante los pequeños; les exigen guardar silencio, quedarse quietos, no molestar o no preguntar. Algunos adultos creen que no dar explicaciones a los niños y niñas es una forma de protegerlos a ellos y a la familia: "es mejor que no sepan nada". Otros simplemente consideran que las preguntas de los niños y niñas no merecen atención.

LA SALIDA: huida y opción de vida

El proceso de desplazamiento continúa con la decisión de la salida. El tiempo que transcurre entre el inicio del proceso y la partida es variable. Pueden ser meses durante los cuales se viven situaciones difíciles y se buscan alternativas; a veces es solo cuestión de días y hasta de horas. En todo caso, como plantea Castaño (1994) la decisión se toma "...cuando ya ha invertido gran parte de sus recursos psicológicos resistiendo la situación de violencia que vive en su región. Esta, por su intensidad, quiebra su capacidad de respuesta, lo que en efecto ocurre cuando las amenazas contra la vida propia o la de la familia son el peligro real de muerte, cuando se ha sobrevivido a una masacre, o cuando ha sido asesinado o desaparecido un familiar o un allegado. Estos y otros hechos producen en las víctimas, que posteriormente se ven obligadas a desplazarse, un severo impacto emocional, el cual, por lo general, no es asimilado y elaborado suficientemente en esos momentos por el aparato psicológico del afectado". El desplazamiento como tal se produce cuando ya la familia ha sufrido un fuerte desgaste emocional, provocado por los eventos previos ya mencionados.

También en este momento del proceso se presentan situaciones distintas:

- Las salidas colectivas organizadas o espontáneas.
- La salida en familia completa o incompleta.

Estar obligado a irse es un evento que se vive en soledad o en compañía; algunos se vieron obligados a salir en horas de la noche, atravesando monte y sin despertar sospechas; otros pudieron hacerlo en grupo, en ocasiones organizados, en otras desorganizados. La forma cómo se afronta la salida es de suma importancia, muchos consideran que este es el momento más difícil, por el miedo y el sentimiento de desprotección que se padecen. En todo caso la salida queda marcada por las pérdidas, el abandono de los amigos, los muertos, las cosas, los lugares, los animales, etc.

LA LLEGADA: entre continuidades y discontinuidades

Después de la salida viene el proceso de ubicación en un nuevo lugar que puede ser:

- Alojamiento temporal en albergues o lugares de paso (colegios, coliseos, etc.).
- Ubicación temporal en cabeceras municipales, en casa de amigos o familiares.
- Ubicación en ciudades intermedias o capitales de los departamentos de procedencia.
- Ubicación en ciudades capitales distintas y lejanas a los departamentos de origen.

Después puede producirse el retorno al lugar de origen (colectiva o familiarmente)², la reubicación en zonas rurales o urbanas o la inserción en zonas urbanas.

Sin embargo, para la gran mayoría el desplazamiento continúa con los esfuerzos que exige el complicado proceso de reinsertión. En este periodo se viven situaciones diversas que pueden contribuir a la reconstrucción de la estabilidad de niños y niñas o, por el contrario, a acentuar y agravar su situación de riesgo y vulnerabilidad. Eso depende de muchos factores.

1. La similitud o diferencia de los contextos de llegada en lo social, lo geográfico y lo cultural.

Llegar a un contexto similar al que se abandonó puede significar una cierta protección porque no implica transformaciones abruptas. Si el clima, el ambiente, la dieta, las costumbres y las actividades cotidianas son similares, la realidad mantendrá cierta apariencia de continuidad para niños y niñas. Al contrario, si el punto de llegada es lejano y distinto unos y otras se enfrentarán a cambios bruscos en precarias condiciones. En contextos muy diferenciados las familias experimentan una sensación de extrañeza que aumenta la inseguridad y el temor porque carecen de recursos para enfrentarlos.

En el tránsito más corriente se pasa de contextos rurales a urbanizados. Al comienzo los niños y niñas pueden vivir este cambio con gusto y novedad; pues encuentran en la ciudad ofertas y oportunidades para vivir su rol de niños y niñas, que en muchas ocasiones les fue negado en el campo, sin embargo, lo que era atractivo se convierte en frustración y ambivalencia a medida que se agudizan las carencias, señalamientos, exclusiones y dificultades cotidianas.

² Procesos muy poco probables, debido a la persistencia del conflicto armado y a la falta de protección que garantiza la seguridad de las comunidades.

2. Una red social e institucional adversa o de apoyo.

La red social e institucional hace referencia a las ofertas que encuentra la familia, y en particular el niño y la niña, a partir de la gestión comunitaria y/o institucional. Se refiere también a factores del ambiente social que pueden favorecer la participación en actividades de integración, comunicación y solidaridad.

En el caso de las familias desplazadas la solidaridad o la adversidad pueden favorecer u obstaculizar las posibilidades de albergue, alimentación, socialización y recreación principalmente.

La adversidad es más frecuente cuando hay fuertes diferencias culturales o de clase, o si la población que habita en los sectores de llegada vive en situación de extrema pobreza o por un alto nivel de conflictividad política que se manifiesta en conductas individualistas resultando, a su vez, de relaciones hostiles y de desconfianza. En un contexto adverso las familias y los niños y las niñas son estigmatizados, señalados y excluidos, la hostilidad agudiza las carencias con las que llegan.

La oferta institucional gubernamental y no gubernamental, en consecuencia, es de vital importancia; en la mayoría de los casos es la única alternativa de acogimiento y supervivencia. Hay que insistir en la importancia de la escuela, pues, no sólo se constituye en un factor estabilizador para la familia, sino en un espacio de relación y protección fundamental para los niños y niñas.

3. La red familiar cohesionada o fragmentada

La ubicación en los nuevos lugares tendrá diversos impactos y significados si la familia se mantiene unida o se fragmenta. Una familia fragmentada por efecto del asesinato, desaparición o salida preventiva de uno de sus miembros, se ve altamente vulnerada, dado que se enfrenta al dolor que produce la pérdi-

da y la elaboración de los procesos de duelo respectivos. Además, la falta de un miembro (especialmente el padre o los hermanos mayores) implica una reacomodación de roles y funciones que, por lo general, contribuyen a afianzar las tensiones y sobrecargas del núcleo familiar.

En el caso de las familias que se desplazan con todos sus miembros, también se presentan dificultades, debido a la necesidad de transformar roles y de renegociar relaciones de poder en momentos de crisis. En todo caso una familia que logra mantenerse unida, tendrá mayores posibilidades para proteger a los niños y las niñas de las consecuencias desfavorables que genera el desplazamiento.

De las situaciones anteriores se infiere que existen múltiples formas de vivir el desplazamiento y que, por consiguiente, son diversos los factores que se han de tener en cuenta en el momento de considerar sus impactos. La multiplicidad y complejidad de acontecimientos impide la construcción de "perfiles" y la estandarización de "programas de intervención", por cuanto hay tantos significados e impactos como situaciones familiares, culturales y de contexto.

Las niñas y los niños desplazados son tan heterogéneos como la población desplazada en su conjunto. Las diferencias entre ellos se pueden agrupar en los siguientes aspectos:

- Diversos lugares de procedencia y por eso diversas características socioculturales.
- Diversas tipologías familiares: algunos proceden de familias extensas, de familias completas o incompletas...
- Diversas causas que obligaron el desplazamiento: por el miedo generalizado en la zona, por tomas, masacres, amenazas o asesinatos de miembros de la familia o de conocidos.
- Diversas reacciones familiares frente a los hechos que obligan la salida: angustia incontrolable, conflicto intrafamiliar...

- Diversas modalidades de salida: con la familia completa o incompleta, en éxodo.
- Diversas características del contexto de llegada.
- Diversas oportunidades de afecto, acompañamiento y satisfacción de necesidades en los contextos en los que habitan.

"Justamente porque todos estos aspectos se entrecruzan para definir en cada individuo el tipo de huellas que quedan y de posibilidades que se abren, es que nos encontramos con niñas y niños desplazados diversos. Algunos, tal vez la mayoría, tímidos, inexpressivos, agresivos o ensimismados y algunos vivaces y creativos. Unos recelosos y desconfiados, otros solidarios³ y extrovertidos" (Bello, 1999).

A pesar de las diferencias es posible afirmar que los niños y las niñas que están en las peores condiciones son aquellos que:

- Proviene de familias con alto nivel de conflictividad y violencia.
- Proceden de comunidades fragmentadas: conflictivas y aisladas: en estos casos la respuesta a la violencia será más individual y menos organizada.
- Proviene de un contexto en disputa.
- Presenciaron hechos violentos y estos afectaron directamente a familiares y amigos.
- Perdieron a miembros de su familia o vecindad.
- Permanecieron por más tiempo expuestos al hostigamiento y al miedo.
- Se desplazaron familiarmente y con la familia incompleta.
- Ingresaron a un contexto lejano y distinto.
- Ingresan a un contexto de alta conflictividad y riesgo.
- Encuentran adversidad y rechazo en el contexto de llegada.

³ Pues algunos han aprendido también que la solidaridad es una estrategia para sobrevivir en la guerra.

- No encuentran apoyos ni ofertas institucionales, especialmente en alimentación, salud y educación.

En las circunstancias anteriores se combinan factores de alto riesgo y vulnerabilidad tanto del pasado como del presente; estos casos ameritan la mayor atención.

Sin embargo, también hay situaciones en las que, paradójicamente, las condiciones del presente pueden resultar mucho más favorables que las del pasado y traducirse en una mejoría para el desarrollo integral de niñas y niños, veamos:

- Cuando proceden de un contexto violento e ingresan a uno seguro.
 - Cuando proceden de una comunidad aislada, fragmentada y conflictiva e ingresan a una comunidad organizada y solidaria.
 - Cuando proceden de un lugar sin espacios, ni ofertas de atención, educación y socialización y encuentran una red comunitaria y social que les permite desempeñar los roles propios de su edad en condiciones adecuadas (salud, alimentación, recreación).
 - Cuando la familia logra mantenerse unida.
- Los anteriores aspectos tendrán implicaciones psicológicas distintas puesto que configurarán unas situaciones más adversas que otras.

EL DESPLAZAMIENTO: continuidades, rupturas y permutas

Desde la perspectiva de los hechos y situaciones que lo provocan y de las condiciones de salida y de llegada, el desplazamiento representa para la niñez no sólo rupturas sino conti-

dades (la mayoría de ellas negativas) que agravan el impacto psicosocial, las principales son la violencia y la pobreza.

1. La continuidad de la violencia o la permuta de miedos

En su gran mayoría los niños y las niñas desplazados proceden de zonas azotadas por la violencia política y la precariedad o ausencia del Estado, e ingresan a zonas urbanas marginales agobiadas por la violencia social y por la marcada precariedad estatal.

Para algunos la violencia ha ido con ellos de lugar en lugar, éste es el caso de los niños y niñas que sufren violencia intrafamiliar. Muchos de ellos narran la crueldad de los castigos impuestos por sus padres y abuelos, y la dureza de las responsabilidades que les encomiendan; en general, describen relaciones intrafamiliares caracterizadas por un fuerte autoritarismo, una sobreexigencia respecto a sus capacidades físicas y una continua regación del juego, la risa y el ocio, a los que los adultos considerarían actividades deformadoras de la "responsabilidad". Las relaciones intrafamiliares usuales se destacan por el autoritarismo del padre, la sumisión de la madre, el uso de métodos bárbaros de castigo físico, la humillación y la exclusión de toda discusión y decisión. El desplazamiento afianza y agudiza esas relaciones debido a las nuevas tensiones, carencias y exigencias que plantea a las familias.

A las violencias intrafamiliar y política, se suma, con especial contundencia, la violencia social que en los contextos urbanos se identifica con la amenaza de violación, robos o atracos. Sobre los niños y las niñas recae el peso de la violencia de sus hogares, la de los actores armados y la de los delincuentes comunes.

En consecuencia, el desplazamiento significa para muchos de ellos una sumatoria de nuevos miedos o la permuta de unos

miedos por otros: del miedo al bombardeo, a la incursión armada, al reclutamiento, al asesinato por móviles políticos o a los actores armados, por el miedo al robo, la violación, el atraco, a las pandillas, a los grupos satánicos o a los "ñeros".

Como resultado de lo anterior todo el ambiente de socialización reprime y castiga, somete al miedo y al silencio. La violencia en casa se justifica en nombre de "su propio bien"; la violencia política por "la venganza", la justicia social, el orden o el castigo por algo indebido que hicieron sus padres o familiares; la de la delincuencia común y la violencia social por muchas o por ninguna razón, por el descuido, la mala suerte o el azar.

Como los adultos no dan razones explícitas los niños y niñas elaboran sus propias versiones a través de las cuales hablarán sus padres, vecinos y los actores armados. Las versiones de los niños y niñas siempre resultan peligrosas para la seguridad de los adultos, por eso les imponen el silencio; los obligan a no hablar de eso, a olvidar o no decir nada.

2. La continuidad de la pobreza: permutando carencias.

En la pobreza también hay continuidad, se pasa de una pobreza rural caracterizada por la ausencia de servicios educativos y de salud a la pobreza urbana expresada en hambre y hacinamiento.

La ciudad impone nuevas necesidades que a la postre se traducen en nuevas frustraciones: para ser reconocidos e incluidos socialmente se les exige consumir ofertas de diversa índole a las cuales niños y niñas no pueden acceder.

"Los niños y jóvenes desplazados, en su mayoría de origen campesino y despojados por la fuerza de muchos de los elementos que les confieren identidad, deben aprender a sobrevivir en medio de la sociedad de consumo de las grandes ciu-

dades, con todas sus atracciones y espejismos, casi siempre inalcanzables para ellos. El consumo significa, además de la satisfacción de un deseo, la posibilidad de acceder a espacios de reconocimiento grupal; por lo tanto, no consumir puede en ocasiones convertirse en otra forma de exclusión social. En el contexto del desplazamiento el consumo no se limita a objetos y bienes, sino a servicios como la luz, el teléfono, el agua, la escuela o el transporte, los cuales en el campo, a diferencia de la ciudad, no figuran como condición para sobrevivir" (Bello y otros, 2000).

UNAS ACCIONES EN EL PRESENTE PARA ROMPER LA COMPULSION DE REPETIR EN EL FUTURO

Los niños y las niñas víctimas de los procesos de desplazamiento forzado, reciben tratamientos que responden a la lógica de los actores armados y a las relaciones que imponen en sus lugares de vida.

1. Una niñez manipulada: utilizada en sus habilidades, virtudes, destrezas, miedos y temores en función de la guerra.
2. Una niñez reprimida y adiestrada para sobrevivir en la guerra.
3. Una niñez ignorada o asimilada al adulto y a la construcción de este como amigo o enemigo.

"La consecuencia más trágica de la guerra es que tengan que pasar su infancia sin poderla vivir como niños, una infancia sin amor y sin juegos, sin cariño, ni ilusiones" (Baro, 1990). La guerra mata la niñez porque niega la posibilidad de vivir la infancia como tal. En consecuencia, al país se le está impidiendo contar con el valioso aporte social y cultural de los niños y niñas que significan para una sociedad cuestionamiento, impertinen-

cia, creatividad, ilusiones, movimiento, preguntas. Los niños y niñas tienen una enorme capacidad para transformar realidades sociales, cuando se les permite ejercer como personas y sujetos. La impronta que ellos dejan en la sociedad se evidencia, sobre todo, en los espacios, la música, el arte y el lenguaje.

Si bien el panorama de violencia compleja, intensa y degradada que vive el país no ofrece muchas esperanzas para el desarrollo adecuado de los menores es necesario que la familia, lo comunitario y lo institucional desplieguen todos los recursos que estén a su alcance para romper el curso de estos hechos.

Se requieren muchas y variadas, complejas y sencillas acciones para que el curso trágico de la vida de niños y niñas y, por lo tanto, de nuestra sociedad, pueda cambiar. Estas acciones aluden a procesos que permitan:

- Superar las dramáticas condiciones de pobreza tanto de los lugares de expulsión como de los de llegada. Eso implica la imperiosa necesidad de exigir y reivindicar el cumplimiento de las responsabilidades del Estado para con la niñez.
- Garantizar el acceso a la educación es un requisito indispensable en los procesos de estabilización de la niñez y la familia. La escuela concebida tanto en sus dimensiones formales (acceso al conocimiento), como en sus posibilidades para la interacción social, ha demostrado ser el espacio preferido por los niños y las niñas, pues a pesar de las precariedades en la adecuación de espacios físicos, de currículos y de pedagogías, estar en la escuela es propio de niños, niñas y jóvenes y, por tanto, es una forma de reivindicar el ejercicio de un rol exclusivo de su ciclo vital.
- Proteger a la niñez del conflicto armado. Aunque es claro que el conflicto es manifestación de fenómenos históricos y coyunturales es necesario propender por salidas negociadas que detengan su degradación, porque en un conflicto arma-

do degradado no hay límites ni reglas para los adultos ni para los niños y niñas. La barbarie y la sevicia propia de conflictos degradados señalan a los niños y niñas como botín de guerra, escudos humanos u objetos para la venganza, en suma se les destruye su mundo sin compasión. La protección de la niñez debe, por tanto, ser tema de la agenda de negociación.

Brindar apoyo a sus familias para que puedan expresar, elaborar y comprender sus vivencias, sin que excluyan a los niños y las niñas. Éstos requieren de sus padres explicaciones, justificaciones y seguridades. Necesitan entender el dolor de los padres y comprender sus reacciones para que puedan saber que no son ellos (niños y niñas) los culpables de lo que les ocurre.

Propiciar espacios adecuados para sus procesos de socialización en los que puedan imaginar, recrear y acceder a recursos diversos para expresar sentimientos: el juego, el arte, la lúdica y/o el deporte. La familia, la comunidad y la sociedad entera deben garantizar la palabra fluida, inquieta y atropellada del niño. Imponer el silencio o la mentira para garantizar la supervivencia impedirá que los niños y niñas elaboren explicaciones, acumulará más dolor e impedirá que sanen las heridas. Si el dolor y las pérdidas se viven en silencio, si no consiguen saber y comprender "harán consigo mismos lo que antes hicieron con ellos: destruir sistemáticamente su dignidad, manipular sus sentimientos, condenarse al mutismo o al aislamiento y arruinar finalmente tanto su cuerpo como su alma" (Miller, 1995).

BIBLIOGRAFÍA

- Bello Martha (1999). *Niños y niñas desplazados por la violencia entre la frustración y la resistencia creativa*. Ponencia presentada en el "II Encuentro Interuniversitario sobre Niñez". UNICEF.
- Bello Martha y otros (2000). "Relatos de la violencia: impactos del desplazamiento forzado en la niñez y la juventud". Editorial Unibiblos, Bogotá.
- Berger P y Lukcman T (1995). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Baro Ignacio (1990). "La psicología social de la guerra". UCA Editores. San Salvador.
- Castaño Berta (1994). "La ayuda humanitaria: Una cuestión de humanidad". Documento inédito.
- Miller Alice (1995). "Por tu propio bien". Editorial TUSQUETS, Barcelona.

Niños y niñas en el conflicto armado: ¿Víctimas o actores?

Carmen Lucía Díaz L.*

"Durante años —escribe Helen—
mi pena descansaba en una caja de hierro,
enterrada tan dentro de mí
que nunca estuve segura de lo que era.
Hacia mi vida mas ardua y dolorosa.
Sabía que contenía cosas más secretas que el sexo
Y más peligrosas que cualquier sombra o fantasma"¹.

Introducir la pregunta por la condición de víctimas o actores de los niños y las niñas que viven directamente el conflicto armado puede parecer un despropósito, pues indudablemente la respuesta que surge en forma inmediata es su calidad de víctimas, al ser "involucrados en la guerra de forma cruenta y generalizada"². Así se les reconoce hasta en las ocasiones en las

* Psicoanalista, Profesora Escuela de Estudios en Psicoanálisis y Cultura, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

¹ Decir de Helen Epstein en su libro *Children of the holocaust*, citado por Bruno Bettelheim en: *El peso de una vida*. Barcelona, Editorial Crítica, 1991, p. 189.

² Bello, Martha Nubia y Otros. *Relatos de la violencia*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Editorial Unibiblos, 2000, p. 21

que expresamente participan en forma activa en la confrontación bélica. Sin embargo, esta afirmación exige un mayor análisis para precisar de manera más clara los efectos en los niños de una exposición directa a acciones violentas y su nexa con la asunción posterior del protagonismo como actores al intervenir en la lucha como guerreros.

Diversas son las causas y las consecuencias que hacen situar a esta población como la víctima más vulnerable. Según cifras de la UNICEF, para el año 2000 se encuentra como dato aproximado "que en los últimos diez años en el mundo murieron dos millones de niños en la guerra, de 4 a 5 millones fueron heridos o quedaron discapacitados, 12 millones perdieron su hogar y un millón de niños quedaron huérfanos o separados de los padres"³. Son también muertes, heridas, discapacidades, pérdidas y separaciones que sufren los niños de Colombia con las diversas acciones bélicas; vidas cegadas en forma prematura, cuerpos rotos, sujetos destrozados, niños huérfanos, infantes separados de su hogar y de sus seres queridos, de sus tierras, de sus animales y de sus jardines de flores o de niños. Este panorama nos hace imposible dejar de hablar de víctimas.

Todos estos daños en los niños producidos por la acción de otros frente a la cual los menores están indefensos, da su calidad de víctimas. Los niños se exponen, se arriesgan y comprometen, quedando situados como ofrenda sacrificial pero inútil⁴, en esta contienda armada, ya desgastada, en la que se han empeñado en sostener algunos hombres y mujeres también colombianos.

³ *Ibid.*

⁴ Ofrenda sacrificial inútil por cuanto una verdadera ofrenda sacrificial permite introducir pactos o alianzas simbólicas que justamente tienen el efecto de detener la escalada de violencia y de venganza, implicando renunciadas y límites de las partes comprometidas.

Al hablar de víctima, esa noción conlleva relacionársela con el efecto traumático introducido por esas vivencias de sangre y de barbarie. El *trauma* implica un acontecimiento vital del sujeto frente al cual él está inerte y su capacidad de respuesta es precaria por su intensidad, su carácter sorpresivo y por el exceso⁵ al que es expuesto. Se relaciona con un choque ligado a sentimientos emocionales con impresiones duraderas⁶. El exceso y lo abrupto del acto a que es sometido el sujeto, le impide lidiar una elaboración psíquica y un control adecuados, lo cual hace que esa vivencia traumática deje huellas duraderas, generalmente patológicas, en el psiquismo humano.

Etimológicamente, trauma deriva de las palabras griegas *Trauma*: herida, y *Tritvshw*: perforación, denotando así heridas con efracción. Remite a daños ocasionados en el cuerpo por acción de hechos violentos para él. Su acepción inicial denota, ante todo, el daño físico ocasionado. El psicoanálisis retoma ese concepto y lo transmuda al plano psíquico. Se diferencia trauma de traumatismo, en donde *traumatismo* se aplica al hecho exterior que golpea al sujeto, y *trauma* al efecto producido por este hecho en el sujeto, involucrando elementos de choque violento o fuerza patológica y consecuencias sobre la organización y/o subjetiva.

Así, al hacer el nexa entre trauma, traumatismo y guerra podemos reconocer que los traumatismos de la guerra pueden muy fácilmente causar traumas en quienes son afectados por ésta y principalmente en los niños y en las niñas que sufren de modo directo el conflicto armado. La razón está en la característica de sus acciones; éstas son de gran fuerza, intensidad y sorpresa, estruendosas y con alto nivel de destrucción, comportando pavor y confusión por la inminencia de muerte que arrastran.

⁵ Jean Laplanche y Jean-Bertrand Pontalis. Diccionario de Psicoanálisis.

⁶ Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. Madrid, Editorial Espasa, 1992.

Quienes padecen de manera directa la intensidad de la guerra quedan expuestos de lleno a sus embistes y efectos, puesto que las diversas acciones de violencia y búsqueda de exterminio del semejante o de la colectividad, originan peligros inevitables para los habitantes del lugar donde se desarrollan las confrontaciones, peligros ligados a la condición de impotencia y de desamparo del poblador, y a la vez, a la potencia agresiva del actor armado, acompañada generalmente con actos de crueldad y de sevicia, que connota una guerra. Sin embargo, en un país que libra una guerra, ésta afecta de una u otra manera a todos, por la zozobra que produce y por el dolor y desconcierto ante la muerte y la destrucción. La situación es diferente, por supuesto, para quienes desean apoyar la guerra o estar en ella, para quienes han elegido involucrarse como actores y productores de la violencia que implica la confrontación armada.

Hay que decirlo también, no en todos la guerra y la violencia tiene ese efecto traumático, y además, éste es diferente para cada uno, pues depende de los determinantes históricos del sujeto, de sus fortalezas y defensas particulares, de la misma vulnerabilidad y terror frente al acto; de las mediaciones que pueda anteponer, de la significación de los acontecimientos, así como de la distancia o cercanía física o emocional frente a los hechos.

A pesar de las diferencias subjetivas en la instalación del trauma, se señala una etapa de la vida más propensa a él y a sus consecuencias: la infancia. Las peculiaridades de la niñez la hacen más lábil para que los efectos traumáticos se organicen de un modo más estructural, debido a la dependencia ante el semejante, representante del Otro⁷ por la inmadurez y precariedad del niño frente al mundo, y ante todo, por las implicaciones

⁷ Al hablar de Otro con O mayúscula se hace referencia al gran Otro que abarca el conjunto de los ordenamientos culturales, de los códigos, del discurso, del lenguaje. De esa forma toma se diferencia del otro como significación de semejante.

que esta etapa tiene en la estructuración y construcción subjetiva por cuanto es el tiempo en el cual se trazan y organizan los elementos fundantes del psiquismo humano.

En general todo niño, por su mayor indefensión y por las fantasías terroríficas que acompañan su encuentro con el mundo y con el semejante, está más expuesto a los traumatismos de la hostilidad del medio, y por tanto, a que en su psiquismo se enquisten traumas por los efectos de la guerra. Ésta en sí implanta el terror, cuya característica es dejar al sujeto sin palabras por el encuentro que establece con lo ominoso de lo impensable o de lo temido, también de lo deseado cuando este deseo es transgresor. En los niños el horror se magnifica y sus posibilidades de palabra son menores, amplificándose este efecto cuando el adulto también queda estupefacto y no puede cumplir su función de contención o de límite al pánico del niño, al quedar sin palabras ante el terror que produce la guerra.

La falta de palabras indica la imposibilidad de dar nombre a lo acontecido, ya por ese encuentro inminente con lo real de la violencia que coloca al sujeto como puro objeto del goce de quienes producen la acción bélica o por el silencio que se impone ante el peligro que comporta hablar al respecto. Esa experiencia tan intensa por su magnitud y por la confusión que produce, queda sin nombre, pero aún así, se instala causando desasosiego en quien la soporta. "La incapacidad para nombrar y describir lo vivido oprime tan ferozmente que nos obliga a enterrar lo oprimido muy hondo, en nuestro interior y ya no podemos alcanzarlo. Aunque parezca tener una existencia independiente que corroe nuestra vida, las cosas reprimidas tan profundamente destruyen el derecho a disfrutar, incluso destruyen la sensación de que uno tiene derecho a vivir"⁸, son palabras que expresan ese silenciamiento y sus efectos en alguien que ha

⁸ Bruno Bettelheim. *Op. Cit.* p. 190.

estado de cerca en la experiencia del holocausto, caracterizada por el exterminio y la extrema inclemencia.

Por otra parte, se ha podido reconocer como las experiencias violentas que se arañan sin palabras fácilmente pueden convertirse en odio, en deseo de venganza, en culpa, en desdén o en sin sentido de la vida; sentimientos que reemplazan las vivencias cuyo destino generalmente es la represión, en la búsqueda de ser olvidadas para que la vida pueda continuar. Se sabe, sin embargo, de su retorno a través de pesadillas y de síntomas, de su incidencia en la formación del carácter, de su intervención en la desmotivación vital o en actos emprendidos a lo largo de la existencia. De nuevo alguien que vivió el horror del holocausto expresa: "sólo en un periodo tardío de mi vida, a los treinta años, comprendí hasta qué punto el pasado modificaba mi idea de las cosas, transformaba mis experiencias esenciales, como si las viera a través de un prisma especial del que era imposible librarme". Podría pensarse que este decir se aplica a todo ser humano, pues inevitablemente la historia de los encuentros con el Otro y con los semejantes organiza la lente con la que cada quien se relacionará a lo largo de su vida con los otros, con los objetos y con el mundo; de esa forma, quienes han sido víctimas de una violencia que ha transgredido sus límites soportables, su lente tendrá características derivadas de esa vivencia.

Las experiencias traumáticas fijan su imagen aterradora y ésta se repite incessantemente a través de recuerdos o de fantasías, de síntomas o de actos, algunos referidos de modo explícito al acontecimiento pero con más frecuencia en forma distorsionada o desplazando la representación de los hechos dolorosos, a modo de metonimia. El psicoanálisis ha descubierto que lo reprimido, a pesar de que en muchas ocasiones ha derivado de la acción consciente para olvidar aquello de lo que no se quiere saber, efectivamente puede dejar de ser recordado, pero a cam-

bio, ese fragmento del pasado pasa a ser *repetido*: en los actos y en los síntomas actuales. La responsable de esa insistencia es la compulsión a la repetición, uno de los principios del funcionamiento inconsciente, y es el carácter traumático el comprometido con esa fijeza.

Freud, ubica las neurosis de guerra en la categoría de las neurosis traumáticas, señalando la compulsión a la repetición como el mecanismo que interviene en la búsqueda del dominio de la vivencia traumática. Con la repetición se tiene "derecho a suponer que por esa vía se contribuye a otra tarea que debe resolverse antes de que el principio del placer pueda iniciar su imperio. [...] recuperar el dominio [...]". Además señala cómo la "compulsión a la repetición y la satisfacción pulsional placentera directa parecen entrelazarse en íntima comunidad"⁹. En ese nexo la compulsión a la repetición cumple la función de convocar lo olvidado y lo reprimido en aras de su dominio; con su presencia incesante se instala el goce y la satisfacción ante la vivencia ominosa, en este caso hacia la violencia destructiva y lo violento. Es ésta una de las paradojas características de los procesos inconscientes:

Esas formas de dominio y de puesta en escena del goce producen una gama variada de formaciones inconscientes, y las pulsiones en juego toman caminos diversos, singulares para cada sujeto, determinando los modos de elección de los actos. Algunos requerirán la elección clara de acciones violentas, otros producirán síntomas o se replegarán en el campo de la fantasía, también habrá quienes puedan darle trámite a los hechos dolorosos a través de actos sublimatorios.

Un niño y por consiguiente, una niña, son seres que se están construyendo a nivel subjetivo, que están organizando sus for-

⁹ Sigmund Freud. Más allá del principio del placer. 1920. En: *Obras Completas*. Buenos Aires, Editorial Amorrortu, 1979, p. 31.

¹⁰ Idem, p. 22.

mas de goce pulsional¹¹ y las pulsiones mismas, y al decir "formas de goce", señalo justamente ese punto de lo mortífero que se entronca o anuda con lo erótico. También se está constituyendo: en ellos su deseo, su relación con el semejante y en general con la cultura en sus diversas expresiones de normatividad social. Con base en esos ordenamientos va tomando forma la singularidad subjetiva, la forma de desplegar los deseos, demandas y síntomas que el sujeto en constitución hace en relación con el Otro.

Así, los eventos vividos y la significación que cada sujeto les vaya otorgando, señalan los caminos de satisfacción erótica y mortífera y van trazando el deseo y la responsabilidad que éstos poseen frente a los actos del sujeto. Teniendo en cuenta que en un lugar similar a lo traumático sexual se ubica lo traumático de la violencia, vemos por ejemplo niños que han sido expuestos a escenas traumáticas de seducción sexual y que luego hacen a otros lo que a ellos les han hecho, como una manera de elaborar ese exceso de satisfacción que irrumpe con violencia; en a repetición se despliega a la vez el goce encontrado allí, por la posibilidad de donar algo vivido pasivamente y por la actividad misma productora de placer. Además de llevar la escena sufrida al acto, también pueden soñarla con frecuencia. De nuevo es necesario decir, no todos siguen la misma vía y es en la elección que cada uno realiza donde interviene la responsabilidad del sujeto.

Cuando la repetición se instaura y los actos son determinados por el sujeto mismo, aunque no propiamente por su autodeterminación voluntaria, sino por aquello que inconscientemente impele a actuar, se habla entonces de responsabilidad subjetiva, debido al goce puesto en marcha allí y a la presencia

¹¹ El goce pulsional se refiere a esos modos de satisfacción de las pulsiones que generalmente, merced a la pulsión de muerte, buscan ir más allá de los límites permitidos o de las formas de satisfacción ordenadas por la cultura.

del deseo que busca su realización. En este punto es difícil ya hablar de víctima y con la categoría de acto subjetivo, es decir, de acto realizado por un sujeto que ya no es inocente, se hablaría de actor. Por consiguiente, para precisar puede decirse que *de su condición anterior de víctima ha pasado a ser actor*.

Es necesario mediatizar esta afirmación puesto que, como lo he dicho ya, los caminos son diversos y los destinos pulsionales son múltiples. Así, no todos quienes han sido víctimas se hacen actores, unos eligen la senda de la represión, otros la de la vuelta hacia sí mismos o la transformación en lo contrario; todas estas vías están anudadas con el síntoma. También algunos podrán elegir el campo de la fantasía o el de la sublimación.

Para el caso el de la confrontación armada, que es la que concierne al análisis que estamos realizando, actores son aquellos que deciden tomar la ruta del acto franqueando la fantasía ligada a actos violentos y a la destrucción, lo cual implica realizar elecciones por la vía que contiene la lucha cuerpo a cuerpo con el otro, arma a arma, muerte a muerte.

Por otra parte, es importante explicitar que éste es uno de los móviles entre quienes eligen la vía guerrera. Muchos otros podrán estar presentes como el ideal, el discurso promulgado por la guerra, identificaciones con quienes se ha idealizado, o también por escapar a situaciones adversas actuales¹², etc.. Sin embargo, en el abanico de motivos posibles hay un punto de coincidencia en menor o mayor intensidad: el vínculo con el goce destructivo o mortífero.

¹² Varios estudios realizados en la actualidad revelan como muchas jovencitas, algunas aún pubéres, se vinculan a la guerrilla para no continuar viviendo situaciones de maltrato en el hogar o para no seguir siendo objeto de goce sexual de sus padres o padrastros. En unas, la venganza está en juego. Se conocen también las elecciones realizadas por seguir el camino del ser amado, por la seducción que un guerrero ha operado sobre ellas, etc.; la lista de motivos es extensa.

También se encuentran, lo sabemos, quienes no eligen ese camino sino que se encuentran allí por circunstancias obligadas cuando son secuestrados o con amenazas son incorporados a un grupo armado. ¿Cómo explicar la responsabilidad en ese vínculo? Es necesario discernir si hay enganche o no a ese pedido obligado del Otro, o si en lo intolerable del camino exigido de-bería, se hace matar o encuentra satisfacción allí. Este último caso se produce por el levantamiento de contenidos reprimidos sobre satisfacciones por daño al semejante o por la seducción de otro elemento contenido en la propuesta guerrera y en el acto bélico, como lo es por ejemplo el poderío que sobre el cuerpo introduce el arma, el ordenamiento que sobre la vida instaura el líder, el colectivo o el discurso guerrero, la hermandad encontrada en el grupo; también la grandiosidad del grito de la guerra y del estrépito de la violencia que pueden situar a quienes participan en ella en amos omnipotentes a través del poder destructivo, con la ilusión, y más allá de ella, con la certeza, de hacerse dueños de la vida y de la muerte propia y de sus semejantes.

Quiero finalizar exponiendo una viñeta clínica que permite ejemplificar ese hilo que se teje en el paso de haber sido víctima a elegir la actuación del victimario. El caso no es sobre un niño que ha elegido ser actor de la guerra pero sí de la violencia cotidiana de la vida de las ciudades.

Es un niño que ya raya en una edad que lo acerca a la pubertad, tiene 10 años. La queja insistente en el colegio es su exacerbada agresividad y violencia; lo han encontrado portando armas blancas y ha amenazado a algunos de sus compañeros; éste es el motivo con el que ha llegado remitido a consulta. Al darle un lugar a su palabra habla de la necesidad de defenderse de los otros, de atacar primero, antes de ser atacado, expresa su sentimiento de debilidad y de vulnerabilidad cuando está despojado de su arma, se siente desnudo, que algo le falta, es ésta

su ropaje una parte de sí. Habla de la satisfacción que le produce amedrentar o acorralar al otro con sus amenazas.

Todos estos aspectos develan un goce ya instalado en él y no podemos hablar entonces de él como un sujeto inocente, de ser en la actualidad una víctima; más bien él deja a los otros en el lugar de víctimas. Continuando con su decir sobre su vida y su historia, después de algunos recuerdos habla de un hecho vivido que reconoce muy impactante, por cuanto le produjo mucho miedo y, aunque no quería recordarlo, por mucho tiempo invadió sus pensamientos, soñaba reiteradamente con eso, convirtiéndose en horrorosa pesadilla; experiencia de la cual dice "casi no puedo sacármela de mi cabeza". El relato es el siguiente: *Una noche es despertado por un fuerte ruido en la puerta. Él observa impávido cómo unos hombres llegan a cobrarle una deuda a su tío que para él era como su padre. El tío no tiene como pagarles y pide que le den una espera. Los visitantes impasibles descargan su revolver sobre él. El niño habla de ese suceso con gran angustia lo cual indica la fuerza que aún posee esa imagen sobre él y que de vez en cuando retorna. Veía a su tío implorando clemencia y luego tendido en el charco de sangre con la cara transfigurada; los gritos de su familia, su llanto y el llanto de sus hermanos le retumbaban como un eco siniestro, también el ruido de las balas. En el momento de lo sucedido, a sus 5 años, inevitablemente él es una víctima, quedando prendado de manera terrorífica a esa escena y a sus imágenes visuales y auditivas. Continuando con su palabra, en asociación directa y sin saberlo él mismo, habla del arma y de la seguridad que ésta le produce. La angustia que en su historia retornó incesante pudo calmarse cuando en una decisión insondable se hace victimario frente al otro.*

BIBLIOGRAFÍA

- BELLO, Martha Nubia y Otros. *Relatos de la violencia*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Editorial Unibiblos, 2000.
- BETTELHEIM, Bruno. *El peso de una vida*. Barcelona, Editorial Crítica, 1961.
- FREUD, Sigmund. Más allá del principio del placer. 1920. En: *Obras Completas*. Buenos Aires, Editorial Amorrortu, V. XVIII. 1979.
- LAPLANCHE, Jean y PONTALIS, Jean-Bertrand. *Diccionario de Psicoanálisis*.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Editorial Espasa, 1992.

Jóvenes guerreros: elecciones, pasajes y pasos

María Clemencia Castro*

1. A modo de introducción

No es un asunto nuevo ver a los jóvenes vincularse a un conflicto armado. Lo ha sido así en muchos tiempos y ocasiones, en especial en las guerras domésticas, aquellas llamadas internas. Su participación ha alcanzado renglones importantes: en la función de correo, de apoyo logístico y, también, de combatientes. Lo nuevo es que ahora socialmente se repara en ello; es una nueva mirada, propia de los tiempos actuales. Otro tanto ocurrió a propósito de su existencia como jóvenes, que sólo fue reconocida, o mejor configurada en lo social, tardíamente en la historia de occidente.

No cabe decirles "niños de la guerra", a quienes se han vinculado como combatientes a una organización guerrillera, pues muchos hace tiempo dejaron la infancia. Insistir en ello habla del pretendido empeño de un conjunto social de "protegerlos", de "salvaguardarlos", pero más bien dice del horror que implica develarlos como apasionados guerreros. Puede ser, también, el

*Psicoanalista, Profesora Asociada del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia.

reflejo de una sociedad que encuentra en esto un reparo más, una ocasión para protestar contra la guerra que la desborda.

Desde lo social y lo jurídico se proponen modos para enunciar a los jóvenes guerreros como "víctimas", rescatando su inocencia y exculpándoles de sus actos. Paradójicamente, en lo esencial, desresponsabilizarlos implica negar su condición de sujetos, aquella que los compromete en sus elecciones, en sus actos, en su goce, en su usufructo de la guerra. Con esto tan solo presenciarnos una vuelta al borramiento del sujeto, característica de los tiempos modernos.

No se alcanza a hacer un lúcido favor a los jóvenes al estigmatizar una experiencia de sus vidas e intentar cercarla en el olvido. Será este siempre un intento fallido, por cuanto aquello retornará para el sujeto con el ímpetu de lo silenciado, que reclama un posible lugar en lo simbólico. Dejará más bien a cada uno arrojando la soledad de su angustia frente a su acto, en un contexto que lo reprueba y vergonzante.

2. De los jóvenes

Varios son los significantes que desde lo social aluden a un tiempo de la vida nombrado como pubertad, adolescencia o juventud, y designando "púberes", "adolescentes" o "jóvenes" a quienes hacen un pasaje de la infancia a la vida adulta. Amplias discusiones han intentado precisar estas nociones, dejando la pubertad más asociada a la maduración biológica, y la adolescencia y la juventud a una generalidad que refiere a la problemática psicológica y social. Su particular circunstancia asociada ha sido enunciada como "crisis", tiempo de incertidumbres, de indefiniciones y dependencias, así como del intento de constituirse un lugar en lo social.

En una disertación que controversia el criterio de periodización de la vida, es decir, la delimitación temporal, el psicoanálisis

coloca el acento en las coordenadas lógicas, poniendo de presente un fundamento que implica la emergencia pulsional, la declinación del Nombre del Padre y la inscripción en el orden social, destacándose un compromiso subjetivo.

Así, el psicoanálisis toma distancia con respecto a una cronología de la vida y apunta, más bien, a las lógicas del posicionamiento subjetivo para decir de una nueva vuelta de la sexualidad sobre lo real del cuerpo en la pubertad, de una destitución del referente, de una puesta en cuestión que se devuelve al sujeto interrogando su existencia.

En esta perspectiva, no cabe una precisión en un tiempo cronológico, ni un augurio que determine un inicio o un final; su desencadenamiento no es inmediato y sus efectos se advierten en la retroactividad. Por ello, no es posible cercarlo en un período fijo, seriado y concatenado; sus lógicas pueden, además, emerger en otros tiempos o extenderse. Así mismo, podría decirse que nunca se deja de ser niño o que el sujeto, en otros tiempos, se sirve del mito de la adolescencia.

Los notables cambios que acaecen, llevan a Freud a decir de una metamorfosis, calificada por G. Lombardi como "catástrofe vivencial y topológica". En una asimetría temporal, está la emergencia pulsional que implica la intrusión de lo real del sexo en el cuerpo, hasta rupturas y traumas que develan una incidencia del posicionamiento subjetivo.

En la encrucijada entre una madurez biológica y una "inmadurez" social y legal, el psicoanálisis enuncia al sujeto que ha de vérselas con lo que implica el asunto de proceder con su legado singular y con sus elecciones, ante las particularidades de su historia.

¹ Gabriel Lombardi, "La adolescencia como entrada en la vía del tiempo", en *Registros. Psicoanálisis y adolescencia*. Libro Verde, No. 5.

Se trata de un momento de incertidumbre en el cual el sujeto está confrontando al encuentro fallido con lo real de la sexualidad y donde no están a la mano las coordenadas que pueden dar lugar a una salida². Es la aparición de algo nuevo en la confrontación de los cuerpos referido a la posibilidad del acto sexual y, así mismo, al asunto de la paternidad. Una novedad tan trascendente, de la que bien dice Lacan que instaure algo sin retorno para el sujeto³, se instala en la vía de una verdad sobre lo imposible de la relación sexual, con su carácter traumático en su incidencia lacerante e incurable. El ineluctable fracaso del encuentro, como propio del impase de la relación sexual, pone en evidencia lo que hace agujero en lo real.

Desatar los lazos contráidos en la infancia, coloca en un primer orden el asunto de la función paterna. La nueva inserción en lo social implica una relación paradójica con la ley; por un lado, una puesta en cuestión que da lugar a una cierta transgresión y, por otro, el sometimiento a la lógica del pacto⁴.

La caída de la imagen del padre, el esplendor de su declive, es una encrucijada subjetiva en la cual el sujeto es compelido a liberarse de la autoridad paterna y a cuestionar sus ideales. Se evidencia el desafío a la ley y la inconformidad hacia las instituciones, aun las más próximas. El pasaje por la separación implica una invención de cada uno, en la que siempre está comprometido un franqueamiento; es enfrentarse a la falta del Otro y, sobre esto, asumirse como ser en falta. Ante el desasimiento de la autoridad paterna el sujeto queda a las puertas del acto. A partir

² Patricia Muñoz, "El retorno de Satán", en: Letrazas, jóvenes, bandas y transgresiones, Cuadernos del Foro del Campo Lacaniano de Bogotá, septiembre, 2000.

³ Jacques Lacan, Seminario XIV, Clase 9, inédito.

⁴ Sotelo, Aida, "Apertura" en: Letrazas, jóvenes, bandas y transgresiones, Cuadernos del Foro del Campo Lacaniano de Bogotá, septiembre, 2000.

de allí se abre la posibilidad de tomar la palabra y hacerse responsable de su palabra y de sus actos⁵.

En los puntos críticos esa transgresión puede operar contra el lazo social, derivando en un franqueamiento del límite con consecuencias que implican al sujeto, transformándolo y, por lo mismo, puede decirse de un verdadero acto en el registro de la subjetividad. El encuentro del sujeto con su falta en ser puede precipitar el extravío. La inimputabilidad en el orden jurídico no se coteja con la responsabilidad subjetiva y lo que implica pagar por ella en el registro subjetivo.

Así como está en juego la función paterna, está también la confrontación del sujeto con su goce, dando lugar a una cierta culminación de la posición subjetiva con respecto a éste. Entre más joven sea un sujeto más labilidad puede haber en sus posturas subjetivas; de allí el riesgo del encuentro con lo real del goce.

Un momento precipitado por lo real del cuerpo como irrupción abrupta de la exigencia pulsional convoca al sujeto a una relación de extrañamiento con el propio cuerpo y con los límites, así como a la emergencia del goce ante la pérdida de límites, que captura su cuerpo cambiante.

Cuando se moviliza la garantía del padre y se interroga la ley, la pregunta acuñante se devuelve al sujeto en su enigma fundamental que lo concierne en su deseo y en su existencia. Es un instante de vacilación donde no hay Otro que ofrezca garantía frente a la emergencia de un real. Ello da lugar a un momento de coyuntura que configura una quiebra; es la irrupción de una pregunta que interroga al sujeto en su deseo, donde el sujeto vuelve y calcula su ser, y donde ha de concluir sobre su propia existencia.

⁵ Liliana Szapiro, "Acercas de la pubertad y la adolescencia", en: Registros: Psicoanálisis y adolescencia, Libro verde, No. 5.

Entonces, puede decirse que en cada uno está en juego un modo particular de enfrentar las emergencias pulsionales, de hacer su inserción en lo social y organizar el vínculo con el semejante. Un nuevo lugar por ocupar implica el encuentro con el Otro del sexo, con el mundo social y con la función paterna. Pero se dirá siempre de un mal encuentro, de lo imposible de la relación sexual y de la perspectiva de armonía y complementariedad, así como de lo fallido del padre.

En la vía de la conclusión, que procede precisamente ante la inconsistencia del Otro, se introducen las condiciones para la precipitación del acto, que dice del paso que compromete radicalmente al sujeto. En las opciones, entendidas como elecciones subjetivas que se organizan en el momento de concluir, están comprometidas la articulación del sujeto con la ley, con el cuerpo y con el goce. Así, las elecciones, en tanto repeticiones, desafíos e invenciones, dicen del posicionamiento subjetivo; trazando la existencia, configuran destinos.

3. De los guerreros

Precisar sobre los jóvenes que se vinculan como combatientes a una organización guerrillera, es referir a sujetos que intentan una apuesta de su existencia por la vía de ser guerreros de una causa.

Los análisis sociales han intentado enunciarlos como obligados por las determinaciones y las circunstancias, sociales, históricas, por políticas de reclutamiento, etc. Estudios más juiciosos logran advertir que en muchos casos su escogencia se revela voluntaria⁶. Ante esa polémica el psicoanálisis permite precisar que, a más de las condiciones que facilitan o conminan, esa

elección donde se pone en juego la vida, como toda elección, es "forzada" desde unos determinantes inconscientes que trascienden la voluntad y la conciencia. Poco es lo que el sujeto puede decir de ello cuando es interpelado; más allá, hay que contar con un saber que no se sabe.

Desde la perspectiva psicoanalítica el punto no radica en derivar motivos en circunstancias o determinantes externos, que bien pueden existir en lo real. En lo fundamental, se pregunta por la manera como cada quien se coloca frente a éstos, es decir, por el posicionamiento que dice de una responsabilidad subjetiva. Siempre hay una elección en juego, un consentimiento del sujeto y un beneficio. Por lo tanto, no es cuestión de esgrimir atenuantes o motivos sino de develar el posicionamiento subjetivo frente a éstos. Cabe inclusive la posibilidad de seguir casos de "reclutamiento forzoso", que en su devenir configuran una adhesión a las lógicas de la guerra, envolviendo apasionadamente.

Por frágiles que aparezcan los motivos, por prosaica que se advierta la escogencia, tras ello apunta una elección que dice de búsquedas y huidas, de desafíos y destinos, pero que en lo esencial habrá de nombrarse como el hallazgo singular de cada uno, que anuncia algo de su verdad subjetiva. Así, en una perspectiva desde la subjetividad, puede develarse el modo particular como se opera el enganche con la dinámica bélica y con el colectivo que la soporta.

En un mundo enfrentado a la quiebra de los grandes ideales, se da lugar a ideales más precarios, menos omnipotentes y, por lo mismo, a identificaciones más frágiles. Así, el ingreso a una organización guerrillera puede ocurrir por la mediación de un discurso que soporta un ideal de cambio social que orienta en la vía del altruismo; puede también ser una alternativa a una ardua cotidianidad o a la simpleza de una vida corriente; pero, así mismo, puede ser una adhesión al discurso de la guerra sin ma-

⁶ Álvarez, Miguel y Aguirre, Julián, *Guerreros sin sombra*, Bogotá, Procuraduría General de la Nación, 2001.

yor mediación. En la época de la caída de los grandes ideales se verifica su fragmentación, así como su recomposición por la vía de ideales mortíferos.

El vínculo a una organización guerrillera es la posibilidad de dar sentido a la existencia, así sea sin ideales trascendentes ni grandes horizontes. Configura una apuesta a la vida sin requerimientos y sin reparos; una elección en la que no hay nada que perder, porque ella misma se soporta sobre una pérdida. Elección irreversible que marca la vida, aunque luego se cambie de rumbo.

Una organización guerrillera otorga al sujeto una filiación y una pertenencia, es garante de un referente que orienta y protege, ofrece una vía de regulación, estructura el colectivo y soporta al sujeto.

Investido de un discurso guerrero que se enuncia en la defensa de una causa, el sujeto se hace a nuevas herencias, a otras identidades y nombres. Es también la ocasión para dar curso a la impugnación a la ley social, constituyendo nuevos referentes que pueden brindar un anclaje.

para muchos, es una ocasión para las identificaciones, adscribiéndose a un ideal altruista o guerrero. Es la búsqueda de un lugar, de un nombre, de un reconocimiento, como modo de hacerse al ser. Pero es también un modo de ilegitimarse, organizándose bajo un nuevo significante que se instala en la rebeldía.

El cuerpo es investido de fervor y de coraje, del poderío y de la fatuidad guerrera, propia de un cuerpo armado que comanda la vida y la muerte. Tras ropajes y semblantes, el sujeto se ampara en verdades y certezas, inscrito en un discurso que tiende a uniformar y a homogeneizar.

Algunos devienen ilustres guerreros, desafiantes y temerarios, admirados por su valentía y arrojo en el combate, en una

apuesta en el filo de la vida. Son aquellos jóvenes que para el gran comandante se cuentan entre sus mejores combatientes. Guerreros apasionados, inmersos en la fascinación bélica, atraídos por la aventura que convoca el desafío, amparados en la fuerza colectiva de las fraternidades surgidas, en el poderío de las armas, embelesados en la omnipotencia, atrapados en las lógicas de la guerra que los envuelve, pero con la cual han hecho su vínculo.

La organización guerrillera puede poner a jugar en lo social el paso a la vida adulta, rito tan ausente en la contemporaneidad, formalizando la separación de la institución paterna. Así, puede encontrarse en el colectivo guerrillero un aval que sanciona un pasaje, a modo de ritual, como posibilidad de tramitar en lo social el "hacerse hombre", "hacerse mujer", dar sentido trascendente a la vida, alcanzar una pretendida autonomía que deriva de adquirir una paga. Pero cabe precisar que sólo cada uno podrá dar cuenta de su paso subjetivo.

Frente a la declinación del padre, ante su fractura, la organización guerrillera ofrece una posibilidad de reposición de un nuevo significante amo. La elección por la guerrilla es un intento de solución ante la inconsistencia del Otro, que compromete un franqueamiento. Es también soporte frente al enigma subjetivo que se inaugura en un tiempo de la vida: aunque es más preciso decir sobre su función de velamiento, pues es hacerse a una verdad que sutura la pregunta por el deseo.

Pero la rebeldía opera como atadura al padre, haciendo obstáculo a la separación, dilatando las elecciones que implican al sujeto darle curso a su deseo y trascender el discurso social que lo determina, así como el deseo del Otro.

La adhesión al colectivo guerrillero implica inscribirse en un orden institucional que se organiza en las lógicas de la guerra auspiciadas por un ideal, dando curso al exceso desde una nue-

va legalidad que avala colocándose en el linde de la transgresión. La responsabilidad se diluye en el colectivo, al elidirse allí el sujeto a cuenta de su adhesión a la causa. Del altruismo se justifica un paso al acto de violencia; procede el levantamiento de la represión y el trastocamiento de valores. El ideal que opera como mediación, como regulador y como límite, así mismo, conmina a la entrega de la vida hasta la muerte.

El acto que opera sobre el cuerpo del semejante, hecho objetivo militar y como tal deshumanizado, aquel que procede a la destrucción y a la muerte, implica un franqueamiento y, en lo esencial, compromete al sujeto trayendo consecuencias en el registro subjetivo. Desde la perspectiva de la subjetividad, todo sujeto es responsable de su acto y frente a esto habrá de ubicar la parte que le concierne.

Hay que advertir, como uno de los riesgos de la guerra, que el abandono en el reino de la muerte inhabilita el lugar de sujeto deseante, hundiendo la existencia en el juego mortífero de un goce que rehúsa entrar en la contabilidad, que se somete a la rivalidad especular e instala en la vía sacrificial.

Pero allí también se enseña el impase de la rebeldía a su vez coagulada en un colectivo militar que obliga a la sumisión, y el empuje pulsional que se enfrenta a su coartación por las prohibiciones.

La guerra, exceso permitido y ordenado, desborde de emergencias pulsionales, a la vez implica una regulación a ultranza. Al develarse esto, ante la reviviscencia de las relaciones de sometimiento y sujeción, algunos se resienten y buscan la manera de dejarla.

Así, no se augura necesariamente un gran beneficio a una organización guerrillera sobre el hecho de proceder a vincular, de manera temprana, en sus filas a los jóvenes. En unos casos, su ingreso en las lógicas de la guerra que llega a mostrarse radical y

hasta fascinante, podrá exhibir a poco su frágil vínculo, su esquiva adhesión, su errancia vital, su extravío. Cuando no hay un soporte en grandes ideales, las adhesiones son asunto del momento. Más problemático aún es enfrentarse a la pérdida de valores, en los nuevos modos del síntoma en lo social donde se eleva el goce, lo prohibido, al rango de ideal, otorgándole una primacía al empuje a la muerte y su legitimidad como soporte del lazo social. O, su otra cara, la promoción de ideales que se organizan alrededor del odio, orientando al exterminio.

Allí donde sólo se esperó liberarse del yugo familiar, el sujeto puede descubrirse sometido a los rigores de la disciplina militar, a la obediencia sin tregua, a la azotante dureza de la guerra, derivando en una queja insistente y repetida, que delata lo fallido del paso para algunos.

Los intentos de identificación a la causa, a un líder, a "ser guerrillero", no necesariamente logran poner a funcionar el ideal del yo, como aquel lugar desde el cual se mira el sujeto. Frente a esto, sólo queda lo árido de una cotidianeidad en la guerra, las rutinas, las jornadas extenuantes, los riesgos extremos, así como la inminencia de la muerte, es decir, lo prosaico de la guerra.

Cuando cae la ilusión que opera una esperanza, o en ausencia de ésta, no hay soporte que mediatice una cotidianeidad tan extrema. Ante la emergencia del sinsentido que produce el desencanto, deviene la desorientación subjetiva, un trasegar errabundo en la soledad de la pérdida y en la impotencia, el empeño de nuevas búsquedas e inscripciones, muchas veces superfluas, en el afanoso taponamiento del vacío, como modo de evitar hacerle frente a interrogantes esenciales. Puede llegarse hasta el extravío, en un nuevo retorno a las fauces de la guerra que no guarda miramientos con las antiguas fraternidades y que orienta al goce sin restricción ni límite.

Ante el paso que implica la salida de una vía guerrillera, el joven queda a la deriva, desprendido de una causa y de una institución que por un tiempo lo albergó. Enfrentado a sus incertidumbres y a sus angustias, puede dar lugar al desenfreno. Se advierte también, con frecuencia, una postura demandante que se devuelve cuestionando a otros y que busca hacerles pagar por su impase. Resta entonces al sujeto la posibilidad de asumir su acto como propio y el hallazgo de nuevos límites que permitan organizar y orientar la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Castrillón, José Darío, "Del sujeto y la responsabilidad", en: Asociación de Foros del Campo Lacaniano en Colombia, *Jóvenes, bandas y acto delictivo*, Medellín, 1999.
- Castro, María Clemencia, "De la guerra y su fin", Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2001.
- Castro, María Clemencia, *Del ideal y el goce. Lógicas de la subjetividad en la vía guerrillera y avatares en el paso a la vida civil*, Bogotá, Universidad Nacional, 2001.
- Castro, María Clemencia y Díaz, Carmen Lucía, *Guerrilla, reinsertión y lazo social*, Bogotá, Almudena, 1997.
- Cobas, Carlos, "Del héroe trágico al extravió de la modernidad", en: *Registros. Psicoanálisis y adolescencia*, Libro Verde, No. 5, Buenos Aires, s.f.
- Cottet, Serge, *Estructura y novela familiar en la adolescencia*, en: *Registros. Psicoanálisis y adolescencia*, Libro Verde, No. 5, Buenos Aires, s.f.

- Cuellar, Alberto, "Cuando mire a alguien hágalo a los ojos, para ver lo que lleva adentro", en: *Bitácora*, No. 2, Santafé de Bogotá octubre, 1996.
- Carbolino, Gladis, "El pasaje por la adolescencia", en: Rodulfo, Ricardo, *Pagar de más. Estudios sobre la problemática del cuerpo en el niño y el adolescente*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1986.
- Cómez, Gloria, "Bandas, adolescencia y grupo", en: *Letrazas. Jóvenes, bandas y transgresiones*, Cuadernos del Campo Lacaniano en Bogotá, septiembre, 2000.
- Conzález, Carlos Mario, "Un funesto destino: su majestad el joven", en: Instituto Jorge Robledo, *¿Adolescencia o adolescencias? Representaciones y contextos*, Medellín, 2000.
- González, Carmen, "Adolescencia: fenómenos y estructuras", en: *Registros. Psicoanálisis y adolescencia*, Libro Verde, No. 5, Buenos Aires, s.f.
- Queberoff, Catalina, "Que no ignora ya sus fines", en: *Registros. Psicoanálisis y adolescencia*, Libro Verde, No. 5, Buenos Aires, s.f.
- Lecourt, Bernard, "Estructura del sujeto. Clínica de la ebridad en la adolescencia", en: *Registros. Psicoanálisis y adolescencia*, Libro Verde, No. 5, Buenos Aires, s.f.
- Lombardi, Gabriel, "La adolescencia como entrada en la vía del tiempo", en: *Registros. Psicoanálisis y adolescencia*, Libro Verde, No. 5, Buenos Aires, s.f.
- Mesa, Clara Cecilia, "La adolescencia: un momento de vacilación", en: Instituto Jorge Robledo, *¿Adolescencia o adolescencias? Representaciones y contextos*, Medellín, 2000.
- Mesa, Clara Cecilia, "¿Qué ilusiones para el porvenir?", en: Asociación de Foros del Campo Lacaniano en Colombia, *Jóvenes, bandas y acto delictivo*, Medellín, 1999.
- Palacios, Luis Fernando, "Sujeto, acto y responsabilidad", en: *Letrazas. Jóvenes, bandas y transgresiones*, Cuadernos del Campo Lacaniano en Bogotá, septiembre, 2000.

- Ramírez, Marcela, "Lecturas adolescentes", en: Instituto Jorge Robledo, *¿Adolescencia o adolescencias? Representaciones y contextos*, Medellín, 2000.
- Rodulfo, Ricardo, "Funciones de superficie y funciones de corte en la adolescencia. Sus fallos a la luz de un caso", en: Rodulfo, Ricardo, *Pagar de más. Estudios sobre la problemática del cuerpo en el niño y el adolescente*, Buenos Aires, Nueva visión, 1986.
- Roldán, Carolina, "El caso de los ideales", en: Instituto Jorge Robledo, *¿Adolescencia o adolescencias? Representaciones y contextos*, Medellín, 2000.
- Sauvagnat, Francois, "El precio de una errancia", en: *Registros. Psicoanálisis y adolescencia*, Libro Verde, No. 5, Buenos Aires, s.f.
- Sotelo, Aida, "Apertura", en: *Letrazas. Jóvenes, bandas y transgresiones*, Cuadernos del Campo Lacaniano en Bogotá, septiembre, 2000.
- Szapiro, Liliana, "Acerca de la pubertad y la adolescencia", en: *Registros. Psicoanálisis y adolescencia*, Libro Verde, No. 5, Buenos Aires, s.f.
- Tujillo, Gabriel Jaime, "¿Entre el crimen y el castigo?", en: Asociación de Foros del Campo Lacaniano en Colombia, *Jóvenes, bandas y acto delictivo*, Medellín, 1999.
- Zuluaga, Beatriz, "Qué es un joven para la psicología y el psicoanálisis", en: Asociación de Foros del Campo Lacaniano en Colombia, *Jóvenes, bandas y acto delictivo*, Medellín, 1999.

La violencia juvenil en el contexto urbano

Alonso Salazar*

En alguna medida la reflexión que en un tiempo tuvimos en Colombia, sobre la llamada violencia juvenil y el sicariato, requiere ser recontextualizada, en el proceso mismo de las grandes violencias que tiene el país.

Hace poco estuve en la siempre calurosa ciudad de Barrancabermeja invitado por la Universidad de la Paz y, ante auditorio de unos trescientos jóvenes, describí, según me lo habían pedido, el proceso de la violencia juvenil en la ciudad de Medellín. Les hablé de lo que más o menos ya todos sabemos: de cómo a partir de los años ochenta, centenares de jóvenes conformaron bandas armadas, fragmentaron territorios y entraron en una carrera loca de consumo y de muerte. Pero me sorprendí cuando los jóvenes de Barrancabermeja me dijeron que lo que yo les contaba, era casi igual a lo que sucedía en su ciudad. Me sorprendí porque partía del supuesto de que la violencia juvenil de Medellín tenía el acento en la influencia del narcotráfico, es decir en el desenfreno del consumo, y que el conflicto violento de Barrancabermeja era de carácter político, es decir, que ponía en escena sobre todo ciertos ideales sociales.

* Periodista - Investigador.

Me pregunto: ¿por qué ambos tipos de violencia aparentemente diferentes producen la misma sensación de no futuro que estos jóvenes me plantearon? Quizá sea porque la violencia o las violencias que hoy vivimos en Colombia caben dentro del concepto que construyó Lipovsky de violencia hard, violencia dura, que otros han llamado violencia vacía, para referirse a la ausencia de proyecto y de futuro.

De los orígenes a la dinámica de la violencia

Se indaga permanentemente sobre las causas de las violencias y, desde luego también, de la violencia juvenil; y a mí lo que me parece es que habría que hacer el énfasis, ya no en las causas, que se pierden en un sin fin que va hasta los orígenes de nuestra patria, sino en las dinámicas de las violencias. Esa dinámica es tan fuerte que supera incluso las causas que la originaron.

Hay un aspecto que me gustaría subrayar para poder plantear con más confianza una mirada sobre ciertos asuntos culturales: El ineludible desafío que tiene Colombia de incorporar a bastos sectores de la población a una noción integradora de nación, a un sentido de pertenencia que se traduzca en ciudadanía y un sentido de justicia que les permita ser actores del desarrollo.

Las razones socioeconómicas parecen ser insuficientes para explicar la diversidad de violencias que padecemos, y la variedad de los actores vinculados a ellas. Por esta razón, es necesario adentrarse en el campo de lo político, de lo simbólico y de las dimensiones subjetivas para complementar cierta obviedad que tienen las miradas tradicionales.

En el territorio de lo político, subrayaría un Estado que históricamente ha considerado a sus ciudadanos humildes o pobres como ciudadanos de segunda. A unos partidos que privatizaron la relación de los habitantes con ese Estado y a unas fuerzas

armadas y un sistema judicial sustentados en la preferencia al poder y el atropello a la gente de escasos recursos.

Puntualicemos en el origen directo de la violencia juvenil, hablo de Medellín, en donde subsisten una autoridad y una sociedad cómplices de la limpieza social, como se llama aquí olímpicamente al asesinato. Pero al mismo tiempo, estamos hablando de una autoridad emparentada con diversas formas de delincuencia. Cuando el Estado se convierte en actor de la violencia, cuando practica con desenfado el exterminio abandona su papel de regulador y se plantea el regreso a lo premoderno.

Esa deslegitimación institucional, es el humus que el narcotráfico encontró para prender como hiedra en sectores proletarios, pero también, como se evidenció años después, para pegar en todas las paredes de la estructura social. El comercio de drogas y la violencia sirvieron como palanca de ascenso a sectores sociales marginales, que emergieron con una carga cultural no tocada por la ilustración, ni por nociones básicas de civilidad, pero sí conectadas con el vértice del consumo capitalista. Esa cultura emergente, hecha de retazos de nuestras culturas populares, tiene un fuerte centro religioso y concepciones atávicas de poder y de la justicia. Por ello hablamos de delincuentes al mismo tiempo rezanderos, de escapulario yregonadores del instante y de la fugacidad de la vida. Estos aspectos son incomprensibles desde lo seudo-occidental pero moldean nuestra cultura; de esa cultura proyectada sobre el mundo juvenil emerge el sicario. Y hablaré aquí del sicario no como el resumen del joven pero sí como un arquetipo de la violencia, y del mundo joven contemporáneo.

En un bello trabajo psicoanalítico de la profesora Marta Cecilia Vélez titulado, *Los hijos de la gran diosa*, que voy a citar aquí extensamente, se afirma que en el sicario hay una búsqueda, en la que el elemento fundamental lo constituye la urgencia de sentir la pertenencia a la vida: "Es casi una búsqueda táctil, sensorial,

sensitiva, una especie de afán por aprenderla y vivirla por fuera de los marcos racionales, metafísicos y filosóficos, en la que la cultura actual enmarca su sentido. Así pues, por un lado su búsqueda es el sentir más empírico bajo todas las formas de los placeres corporales, por otro lado, está el mismo sentir o esa misma búsqueda que indica además un intento de elevarse al más allá de la finitud, de la fugacidad mediante la superación de todos los límites¹.

Si quisiéramos atribuirle algún elemento positivo a ese amotinamiento armado de los jóvenes, podríamos decir que en algún momento contribuyó a visibilizar zonas y sujetos inexistentes para la sociedad que gobierna. Pero, el asombro y seducción que produjeron influyeron para que se abonara, desde un número significativo de investigaciones sociales, cualidades a una generación, que si bien interpela un orden social también carece de valores substanciales a la convivencia.

Cierto endiosamiento del guerrero que empata con lógicas ancestrales de la cultura fue propagado por diverso tipo de literatura y de medios. El endiosamiento conlleva una carga de justificación de las actuaciones de estos titanes y una sobre valoración de sus supuestas identidades. Podríamos ver que estos sujetos tienen, lo que la profesora Vélez llama, una fortaleza vacía; es decir, que son demasiado débiles internamente, "frágiles hasta la más onda fibra de su alma y que la supuesta identidad la expresan en un amor quimérico y nostálgico a su ciudad, o a su pueblo, o a su barrio, que son en todo caso formas despersonalizadas del amor"².

Unos sujetos que, en medio de un lenguaje trastocado, tienen grandes limitaciones para denunciarse y para construir un

sentido de vida. En palabras de Martha Vélez: «El sicario es el mimo de nuestra cultura, puro gesto vacío, actos mecánicos gestados y ejecutados por robots compulsivos en búsqueda de las sensaciones que le revelen la vida». "Ellos ganan más dinero que en un trabajo honrado y con ello muestran lo deshonrado del trabajo y de la cultura, ellos matan y gastan, asesinan y consumen, ellos son los representantes puros de nuestra cultura consumista y triunfalista, de nuestra cultura del capital, cultura que se define de consumo, pero que se niega a comprenderse en consecuencia como una cultura adictiva"³.

La raíz de su heteronimia quizá pueda estar en la ausencia de referentes de socialización que los inserten en el orden normativo de la cultura. Son ellos, los sicarios, una de las expresiones de la profunda separación entre lo femenino y lo masculino, tras lo cual se manifiesta la escisión cada vez más abismal de estos opuestos. Lo que resulta paradójico en esta problemática es, precisamente, que la cultura determinada por esa sobre valoración del hombre se caracterice por la ausencia casi total del padre y por el completo abandono de lo que, por lo menos en el ámbito cultural, constituyen sus responsabilidades. La ausencia del padre que se supone es quien representa del espíritu que pone obstáculos al instinto y quien marca los límites, nos genera un sujeto que podríamos llamar casi que un narciso o prepotente.

El sicario desde luego denuncia con su comportamiento la falacia de la ley, de la pequeña ley del hogar y de la ley social. Y hace pensar a lo profundo de la sociedad sobre su coherencia ética y sus maneras de correlación social.

La guerra urbana

Generalmente se afirma que las ciudades no son el teatro preferido del conflicto político armado que vive el país. Quizá

¹ Vélez, Martha Cecilia. 2001. *Los hijos de la gran diosa*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín. Pág. 333.

² *Ibid.*, pág. 327.

³ *Ibid.*

esa afirmación sea válida en el sentido general, pero debe por lo menos hacerse dos excepciones, la que ya hemos dicho de Barrancabermeja y la de la ciudad de Medellín, en la que en los últimos tiempos guerrilla y paramilitares se disputan palmo a palmo el territorio. Lo que parece evidenciarse con los cambios de actores en la violencia de las ciudades, con los cambios de los manejos territoriales, aparte de sus diferencias formales, es la similitud de las concepciones de fondo de eso actores armados. La guerrilla sobre todo a partir de los años noventa formó las llamadas milicias populares que tuvieron un gran protagonismo en el combate a las bandas de delincuentes. A nombre de una moral revolucionaria o comunitaria, los milicianos asesinaron centenares de jóvenes supuestamente adictos o delincuentes; asumiendo una práctica lejana de cualquier concepción democrática de sociedad y cercana en cambio a las posturas fascistas. Una labor que hizo que se escuchara con frecuencia repetir a los policías: Están haciendo lo que nosotros tendríamos que hacer.

La guerrilla, eliminando sistemáticamente a los que llaman desechables, evade el compromiso que su discurso anuncia: cambiar lo que en la sociedad es generador de tales males. En cambio empata con las tradiciones de violencia vacía de nuestra sociedad, de violencia sin futuro.

Las guerrillas no lograron generar en los milicianos una nueva conciencia sino que al contrario la cultura de los barrios, esa cultura emergente aquella que denominamos como de consuelo y muerte, se tomó incluso los mandos de las milicias. Guerrilleros veteranos que eran los comandantes actuaron entonces como capos territoriales y se involucraron en diversas prácticas delincuenciales que pusieron en evidencia la fragilidad de su proyecto ético revolucionario. En ellos fue común el uso de menores para actos delictivos a sabiendas de la impunidad que el código penal les brinda. El desencaje de las milicias, con sus respectivos abusos sobre las comunidades, conllevó a una crisis

de su poder militar que a la larga contribuyó al predominio del paramilitarismo.

Muchos conocen la historia de la famosa banda La Terraza, nacida en el mundo del narcotráfico, fortalecida por el proyecto paramilitar, tolerada y quizá hasta apoyada por las autoridades militares y de policía de Medellín. Tan endiosada en el poder otorgado que incluso osaron desafiar a sus creadores, las autodefensas. Se emergieron como una especie de gran poder de los barrios en la ciudad, incorporaron aprendizajes de los modelos milicianos y combinaron la práctica de exterminio con la promoción de diversos asuntos sociales en los que buscaban legitimarse. Cuando se distanciaron de las autodefensas y empezaron un conflicto, optaron por las mismas estrategias de guerra que ya habían aprendido, dinamitaron centros comerciales y pusieron carros bombas en los parques de la ciudad. No dirigieron los atentados contra sus enemigos sino contra ciudadanos supuestamente de estratos altos. Es una especie de ley que se ha impuesto en nuestra guerra, si se quiere vencer a un enemigo, se hostiga a la población, así lo hicieron los extraditables en la lucha contra la extradición, así lo hacen los paramilitares en la lucha contra la guerrilla.

Jesús Martín Barbero, refiriéndose a las acciones de las guerrillas contra las pequeñas poblaciones dijo alguna vez: "Que triste una guerrilla que quiere asustar a los ricos matando pobres". Así, el poder no deriva de la derrota militar del contricante sino de la imposición del terror. Por ello aunque los actores del conflicto se desplazan, no son derrotados, todos actúan a nombre de la sociedad y solo logran derrotar a la sociedad misma. La mentalidad totalitaria trasciende la apariencia de las ideologías. ¿Qué diferencias sustantivas encontramos entre los hombres del Estado que violan los Derechos Humanos, las organizaciones guerrilleras o paramilitares, que desde cualquier nivel agencia del exterminio?

Guerra contra la sociedad

Daniel Pecaut, percibe en nuestro conflicto elementos de una guerra civil. A veces sectores de la población se ven arrastrados a la confrontación. Sin embargo, él insiste en una definición que me parece digna de considerarse: "En Colombia más que una guerra civil existe una guerra contra la sociedad, los intereses propiamente militares de los actores armados se imponen sobre los deseos y los intereses de la población que en su inmensa mayoría anhela la paz y no siente ningún entusiasmo por el triunfo posible de alguno de los ejércitos en disputa".

La respuesta del Estado y las políticas públicas

En la ciudad de Medellín, a lo largo de la década de los noventa, se desarrollaron procesos de intervención con jóvenes en situación de conflicto.

Se trató básicamente de procesos de paz y convivencia, a los que el municipio aportaba recursos para la resocialización. El modelo que al inicio pudo haber sido útil para llegar a zonas donde las puertas estaban cerradas, pero terminó siendo perverso.

Al terminar el proyecto se constituyó como si hubiese sido un premio a los actores armados que han sido reconocidos como los voceros de las comunidades. Es una supervivencia de los actores armados y un detrimento de los actores pacíficos de las comunidades. Se han invertido miles de millones de pesos en la ciudad en esta supuesta reconciliación. Para mí, lo más cuestionable de las políticas públicas de hoy, por lo menos en el caso de mi ciudad, es esa forma como se han articulado respecto de la violencia de los jóvenes. Y creo que lo que hay que hacer es actuar sobre los entornos, desde luego brindarle posibilidades a los jóvenes que están involucrados en el conflicto, pero no como

miembros de banda, o jefes de banda, sino como pobladores, y darle un trato muy respetuoso y digno a quienes construyen la paz y tienen más capacidad de incorporar al conjunto de sus comunidades a un proyecto de futuro.

Nuestro desafío está, desde luego, en la construcción de una institucionalidad pública, más coherente con los dictámenes de la democracia y la justicia social, pero además en las transformaciones culturales que nos hagan más propensas las pequeñas y las grandes convivencias. Solo un proyecto cultural común nos espantará tanta muerte.

Niñez y juventud en el conflicto armado interno en Colombia

Julían Aguirre*

"Las guerras sagradas de todas las épocas siempre santificaron el asesinato de los infieles, solo que no crearon una teoría al respecto, sino solo la bendición y la absolución de los victimarios."

Dario Botero Uribe

Colombia es un país con un orden estructural violento. A lo largo de su historia se han desarrollado diferentes guerras que duran hasta el presente. Guerras económicas, políticas, sociales, étnicas, entre otras. El conflicto armado de carácter político, social y militar, en su última etapa lleva sin interrupción cuarenta años, que le han costado al país millones de muertos, pérdidas materiales incuantificables, pero sobre todo, la pérdida de generaciones y generaciones de colombianos que pudieron haber hecho de Colombia un mejor país.

Entre 1991 y 1996 hubo 16.625 muertos, resultado del conflicto armado interno discriminadas así: 7673 guerrilleros, 4.400 muertos de las fuerzas armadas, 4552 civiles asesinados, 4853 civiles secuestrados. Los costos brutos del conflicto armado medidos según el valor del peso de 1995 fueron de \$6.1 billones de pesos equivalentes al 9% del PIB, con un promedio anual de 1.5% del PIB (\$3.7 billones)¹.

La geografía del país se alteró. El carácter rural cambió por el urbano. Millones de campesinos poblaron las grandes ciudades. El país conoció de cerca la pobreza en dimensiones que nunca había siquiera imaginado, cinturones de miseria rodearon las grandes ciudades, la economía no creció tan rápido y un mundo cada vez más globalizado relegó a los llamados países del tercer mundo, y Colombia fue poco competitivo.

La oferta de fuentes de empleo, servicios públicos, educación, salud, vivienda, fue desbordada por grandes masas de la población que, además, reclamaban nuevos escenarios de participación política, un lugar en ese país que estaba en proceso de construcción. Antiguas y nuevas violencias fueron emergiendo, la violencia de los grupos insurgentes, la nueva violencia del narcotráfico, que encontró un terreno abonado en los barrios y comunas de algunas ciudades, llenas de jóvenes sin mayores expectativas laborales y educativas.

Luchas por la tierra y por nuevos controles territoriales se desataron a lo largo y ancho del país. Colombia aún no había terminado de asimilar el terror de la violencia de los años cincuenta cuando de nuevo, y con renovados bríos, se expandió por una nueva geografía del país una original violencia que aún hoy los colombianos no acabamos de descifrar.

* Asesor Dirección General Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

¹ ECHANDÍA, Camilo. 1999. "Expansión territorial de las guerrillas colombianas", en: *El dolor oculto de la infancia*. Unicef, Colombia.

En la última etapa el conflicto se agudiza a la vez que se extiende y se degrada. Éste es uno de los fenómenos más preocupantes, la proliferación y coexistencia de múltiples actores armados en el torbellino de una guerra donde, por momentos, es difícil determinar con precisión de donde salió la bala. Esto es más preocupante cuando con mayor frecuencia se ve afectada la población civil porque ha quedado en la mitad de una guerra, inermes y sin respeto.

Según cifras del Observatorio de Violencia de la oficina del alto comisionado de paz, la guerra muestra un aumento cualitativo y cuantitativo de la capacidad militar y operativa de las fuerzas insurgentes y paramilitares. Según éste organismo:

*"La guerrilla ha crecido en Colombia de forma sostenida en la última década... en 1985 tenían presencia en 173 municipios en 1995 ésta llega a 622 municipios. Las organizaciones armadas creadas a nivel rural por narcotraficantes, cumplen con la función de amparar la compra de las mejores tierras productivas, que en este momento puede aproximarse a cuatro millones de hectáreas localizadas en 409 municipios"*².

Niños y jóvenes en el conflicto armado

El siglo XX se recordará por la historia de la humanidad como el siglo de las guerras, según Vela Orbeagozo, durante la Primera Guerra Mundial murieron 9.792.000 personas de las cuales el 14 % eran personas ajenas al conflicto, la Segunda Guerra Mundial mató a 51,238.000 personas de los cuales el 67 % eran civiles.³ Según las Naciones Unidas⁴ en 1995 había en el mundo 30

² Informes de Paz, No 14, 1998. Revista Oficina del Alto Comisionado de Paz, Presidencia de la República.

³ VELA O. De la Guerra de guerrillas a la guerra irregular. Serie Textos de Divulgación, N°14, Defensoría del Pueblo.

⁴ ONU. Asamblea General. 1996. Promoción y protección de los derechos del niño. Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños. Naciones Unidas.

conflictos armados de importancia, conflictos entre naciones y conflictos internos que involucraban a la población civil. En la última década murieron aproximadamente dos millones de niños en disputas armadas y cayeron gravemente heridos o mutilados seis millones.

El documento "El dolor oculto de la niñez," de Unicef afirma que según la proyección del DANE para 1999 la población colombiana llega a 40.214.723 habitantes, de los cuales 41,5% es decir 16.722.708 son menores de 18 años. 6.500.000 viven en la pobreza, equivalente al 38,9%.

Entre 1995 y 1998, según Codhes, 835.000 personas fueron desplazadas forzosamente por la guerra. De ellos, el 65%, 542.000 eran niños y jóvenes. Según un estimativo de la Defensoría del Pueblo unos seis mil niños forman parte de los grupos armados, tres mil en los grupos guerrilleros y tres mil en los grupos paramilitares.

Las Fuerzas Militares asumieron desde julio de 1999 la decisión de retirar de sus filas a los menores de 18 años en una medida importante que debería culminar con la exclusión total de los menores de sus guarniciones. Por su parte, la policía mantiene un programa cívico dirigido a niños y jóvenes que usan uniforme de la institución, aun en zonas de conflicto, lo que representa una vinculación parcial a un grupo armado y podría considerarse una violación de sus derechos.

Se calcula que en el período comprendido entre 1995-96 las minas antipersonal han mutilado a 99 personas y producido la muerte a 29 más. De los 128 casos registrados en estos años, 44 han sido niños y niñas. Según la investigación de la ONG CINEP, más de 17 departamentos en Colombia tienen minas en sus suelos, lo que representa alrededor de 53 municipios. Aunque las minas anti-personal son causa de la mutilación y muerte de los niños en medio del conflicto, lo son también las granadas y arte-

factos explosivos dejados al azar por la guerrilla, los paramilitares y el ejército en zonas frecuentadas por la población civil.

En 1998 se presentaron 131 casos de secuestrados a niñas y niños menores de 18 años. Según la Fundación País Libre en 1999 fueron secuestradas 2.978 personas de las cuales 206 fueron menores de edad, 75 más que en 1998.

No se tienen cifras claras de cuántas escuelas se han cerrado ni de cuántos niños han desertado de la escuela, ni de cuántos niños se han dejado de atender en el sistema de salud. Este ha sido un tema poco visibilizado en su conjunto.

La preocupación por los niños que se encuentran en la guerra, en actividades logísticas y de combate, o que viven en medio del fuego cruzado es un hecho reciente. Sólo hasta este siglo, las consecuencias producidas por las dos guerras mundiales, generaron una nueva dinámica que se hizo visible en la conformación de organismos internacionales como la ONU, cuyo papel principal ha sido regular los conflictos armados entre los diferentes países, establecer una serie de límites a los horrores de la guerra y adelantar acciones con los grupos sociales periféricos o que se encuentran en situaciones de indefensión debido a condiciones de género y edad.

Dos hitos relevantes en la última década fueron la promulgación de la Convención de los Derechos del Niño y el estudio realizado de la señora Graca Machel por encargo del secretario general de las Naciones Unidas sobre la situación de los niños en la guerra en la década de los noventa, estudio que arrojó estremecedores resultados, impactando propositivamente a la comunidad internacional.

Sin embargo, esta conciencia planetaria sobre los efectos adversos de la guerra, frente a la cual parece existir un acuerdo general, no tenía las mismas características en otras épocas en que la guerra era una actividad propia del papel masculino y

fundamental en la supervivencia de los pueblos. Desde la antigüedad, la confrontación con diferentes tipos de armas, el avasallamiento o la técnica de asolar la campaña, propia de la Edad Media, caracterizaron las formas de dominación de un pueblo sobre otro o de un gobernante sobre sus gobernados. Mujeres y niños eran considerados botín de guerra, y su violación y muerte respectivas se constituían en una práctica común usada por los adversarios para destruir física, social y culturalmente al otro y para imponer sus propias formas de vida. Este hecho ocasionaba la desarticulación de los miembros de las comunidades y una progresiva modificación de sus papeles sociales.

Es decir, que si se realiza una mirada histórica del niño, lo que se encuentra no es que no haya participado en las guerras o que haya sido objeto de prácticas de protección, encontramos que los adversarios utilizaban el rapto de los hijos para presionar al rival y que a pesar de este hecho las luchas continuaban sin ningún esfuerzo de rescate por parte del padre afectado⁵.

Sólo en la época moderna, con el desarrollo de las ideas ilustradas, aparecen dos sujetos nuevos: la mujer y el niño. Nuevos en tanto son reconocidos y construidos socialmente a través de una serie de discursos en torno al hogar y la maternidad, o alrededor del cuidado, la protección y la instrucción respectivamente.

En el caso del niño, ocurrieron dos procesos fundamentales en la dinámica social. Por un lado, se transformó la familia y, por tanto, su función con respecto a las pautas de crianza hasta ese momento vigente y, por otro, se generalizaron las prácticas de escolarización con el objetivo de instruir a la población con las nuevas ideas de la modernidad y con la intención de intervenir un sector poblacional hasta el momento ausente de los registros históricos⁶.

⁵ DEMAUSE, Lloyd. 1982. *Historia de la infancia*. Madrid. Alianza Editorial.

⁶ RODRÍGUEZ A. Sandra P. 1999. "La historia de la infancia". En: *Entre Comillas*. CEDIPRO Nº1. VI. 19-23.

Es decir que en función del niño se empezó a concebir la acción de la familia y de la mujer. La infancia apareció en la documentación de los siglos XVIII y XIX, pero sin lugar a dudas, ha alcanzado su máxima reivindicación como "sujeto de derechos" en este siglo, caracterizado por cambios profundos que han convertido la niñez en bandera política o en centro de las acciones sociales adelantadas por diferentes organismos nacionales e internacionales.

1. La unidad familiar como un conjunto de relaciones variables

Los estudios sobre familia en las ciencias sociales, tienen como fundamento teórico inicialmente el estructuralismo funcionalismo desarrollado en Inglaterra. Luego el estructuralismo francés en cabeza de Claude Lévi Strauss, posteriormente, la sociología crítica, una parte de la antipsiquiatría y los movimientos de género de los ochenta, abrieron un replanteamiento de los estudios de familia en lo que consideraron la familia tradicional como la organización en la que toman cuerpo las disfunciones particulares de los individuos en sociedad, lugar en el que se reproducen las desigualdades socioculturales - de poder, etnia, sexo -.

La configuración y dinámica interna de la familia colombiana ha cambiado en los últimos 50 años de manera significativa por una serie de procesos económicos, demográficos, geográficos y comunicacionales, dinámicos y conflictivos. La adecuación y adaptación de la familia a estos procesos y problemáticas específicas llevó al replanteamiento diferencial de sus complejos procesos culturales, sus relaciones culturales, sus relaciones de poder y la distribución interna de sus papeles.

Los enfoques utilizados en la investigación social en familia en Colombia se pueden ubicar en algunos temas básicos. El primero desarrollado por la antropóloga Virginia Gutiérrez de Pi-

neda, en los años 50 (1985), sobre las características culturales de la familia en diferentes regiones del país. Esta perspectiva está orientada al análisis de los complejos culturales, generados, en parte, por la mezcla étnica que produjo la conquista europea. El estudio se centra en la divergencia o acoplamiento del comportamiento, composición y dinámica familiar frente al modelo patriarcal promovido jurídicamente por el Estado. La importancia de este enfoque radica en el acento puesto en la diversidad cultural, demostrando con ello el hibridaje cultural, que viene de siglos atrás, y que sólo muy recientemente, ha sido tomado en cuenta.

Un segundo enfoque relacionado con el anterior, está caracterizado por los estudios históricos que consideran a la familia como el producto de una evolución histórica. Una de las investigaciones más recientes es la del historiador Pablo Rodríguez denominada *Sentimientos y vida familiar en el Nuevo Reino de Granada* (1996). Señala, entre otros aspectos, que los estudios históricos sobre la familia colombiana son recientes debido a la falta de información escrita sobre los censos y empadronamientos realizados casa por casa en los siglos pasados.

Un tercer enfoque es el relacionado con la tipología familiar basada en la construcción de indicadores sociales sobre las características predominantes de la composición, estructura parentofamiliar, papeles socioeconómicos y dinámica poblacional. La investigación denominada *Las familias de hoy en Colombia*⁷, 1993, plantea en las tesis centrales, la necesidad de analizar la familia como una red de relaciones sociales, teniendo en cuenta las complejas relaciones familiares vigentes en el país, como base del establecimiento de categorías sociales que generen la interpretación de la familia como la unidad básica de reproducción de la sociedad.

⁷ Las familias de hoy en Colombia. 1993. Presidencia de la República. Consejería Presidencial para la Política Social, ICBF, UNICEF.

En último lugar, encontramos una línea de investigación reciente que acoge elementos de los anteriores enfoques a la luz de los cambios sociales ocurridos en los últimos años, caracterizada por su interdisciplinariedad. Es un tipo de investigación sobre la problemática multifactorial producida por el conflicto armado y sus consecuencias en la unidad familiar, la mujer y la niñez.

En este trabajo entendemos la familia como punto dinámico de partida y de llegada de los diferentes problemas sociales de la sociedad colombiana.

En particular, como escenario en donde al reproducirse problemáticas como la de la violencia intrafamiliar y el maltrato infantil se crean condiciones para la expulsión de niños hacia el reclutamiento como combatientes. Cuando se generan problemas como el del desplazamiento, el trabajo infantil y la violencia social se debilitan y/o rompen las familias y las redes familiares que pueden contener al niño para que no termine en la guerra.

2. Red social: fuerzas, tensiones y rupturas

La *Red Social* puede ser entendida como un campo de significación constituido por territorios y sujetos – individuales y colectivos – que asumen o fabrican múltiples papeles en diversas situaciones⁸. Al hacer referencia al “campo de significación”, se indican los sentidos culturales atribuidos por los sujetos a su mundo social. En esta medida, es el sujeto, en un campo de relaciones, quien determina qué es lo significativo, lo verídico y lo apropiado culturalmente, que le permite constituirse en ser social.

Diego Henao en su trabajo plantea los antecedentes del concepto de red en el siguiente orden: menciona inicialmente a Robert Ezra Park (1925), inspirador de la Escuela de Chicago, que propuso un análisis de las relaciones sociales a partir de estudios urbanos. Para John Barnes (1954), la Red es una forma de análisis comparativo que “supone un tipo particular de abstracción, más que un tipo particular de relación”. Barnes definió la red como “...un conjunto de puntos, algunos de los cuales están unidos por líneas. Los puntos son personas o a veces, grupos y las líneas indican qué persona interactúa con cada una de las otras. Podemos, por supuesto, pensar que todo el conjunto de la vida social genera una Red de este tipo...”.⁹ Para la investigadora Elizabeth Both (1957), *Family and social network* –Familia y red social–, quien realizó estudios sobre familia, en Londres, centrados en las relaciones matrimoniales, una Red se puede definir como “una constelación social en la cual algunos de los componentes, pero no todos, guardan relaciones entre sí. Estos elementos no constituyen una entidad social que estuviera contenida dentro de los límites comunes”¹⁰.

Both a partir de sus estudios definió la existencia de *Redes de tejido abierto* y *Redes de tejido cerrado*. Otros autores, que con enfoques y problemáticas investigativas distintas, desarrollaron el concepto de Red fueron Philippe Mayer, (1964) y Adrián Mayer (1966). El primero, con estudios sobre la formación de una ciudad africana bajo control europeo, pero con mayoría de población aborigen. El segundo, con estudios sobre una campaña electoral en la ciudad de Dewas.

La familia como Red no se observa de la misma forma que la familia como institución formal (sociojurídica). La familia como Red inmersa en el conflicto armado no se comporta como una institución, se desenvuelve como un conjunto variable de rela-

⁸ HENAO A., Diego F. 1998. *Comunicación y redes sociales*. Santa Fe de Bogotá. UNAD

⁹ Citado por Henao. Pág. 29

¹⁰ Henao. Op.Cit., pág.30

ciones interdependientes, que cambian constantemente según las presiones del medio y las necesidades internas de la unidad familiar.

Los individuos en sociedad están vinculados mediante dos tipos de conexiones principales: "a las colectividades porque de alguna manera se es miembro de ellas y a los otros individuos por sus relaciones sociales"¹¹. De esta manera, ayuda a constituir una red personal, un mapa mínimo – amigos de la vereda o el parche.- y una Red social formal y/o informal al agenciar por su conducto las unidades o grupos sociales que están vinculados a él.

Encontramos tres grupos en los que podemos clasificar las redes: redes de sociabilidad, compuestas por relaciones de vecindad, amistad o de parentesco; redes de comunicación compuesta por las relaciones que permiten la circulación fluctuante de informaciones según las direcciones propuestas por la interacción y el diálogo, y redes de transacción que implican la movilización de los recursos, la negociación, resolución de conflictos y la utilización de intermediarios.

3 La red familiar, el conflicto armado y los niños en la guerra

La familia es un grupo social que se caracteriza por una complejidad de redes de relación interpersonal, en las que la intimidad y la convivencia más o menos permanente en el tiempo, hacen de ella un grupo específico. La componen personas con vínculos de sangre o por adopción legal o ilegal, que se diferencian por su edad y género y que establecen relaciones entre sí y con el mundo externo. En ella se estructura la identidad, se protege a los miembros y se da un intercambio con la cultura¹².

¹¹ GOFFMAN, 1979. Citado por Henao, Diego.

¹² MALDONADO, María. 1995. Citada en: "Estructura familiar, niñez y conflicto armado". 1998. Informe final de investigación UNIJUS, pág. 21

Entiendo entonces la familia como un sistema que funciona dentro de un contexto social el cual, según Salvador Minuchín, está compuesto por tres características principales. La primera: la familia es "un sistema sociocultural abierto en proceso de transformación", la segunda "la familia muestra un desarrollo desplazándose a través de un cierto número de etapas que exigen

una reestructuración", la tercera, "la familia se adapta a las circunstancias cambiantes de modo tal que mantiene una continuidad y fomenta el crecimiento psicosocial de cada miembro"¹³.

La identificación de los componentes de las redes familiares permite comprender los papeles y las interrelaciones de sus miembros, con el fin de establecer las funciones de cohesión, solidaridad o protección en la familia –como grupo primario de referencia- y fuera de ella en un contexto de conflicto armado local o regional, en donde las familias en un contexto polarizado están vinculadas, de alguna manera, con un actor armado o son desplazadas que conducen a una mayor desarticulación familiar y a una mayor fragmentación social.

Esta dinámica afecta los papeles tradicionales dentro de la familia, propone otros y convierte a la familia en lugar de llegada de estos procesos y en lugar de transformaciones y sobrevivencia de las nuevas dinámicas sociales generadas por el conflicto armado. Y pone a los niños y jóvenes en el centro de estas dinámicas al convertirse en actores y sujetos, quienes a pesar de su edad 13, 14, 15 años, entran a jugar papeles de adultos y a ganar dinámicas de responsabilidad grupal - miembro de una escuadra-, que los proyectan más allá del tradicional rol de niño de su casa.

¹³ MUNICHIN, Salvador. 1982. *Familia y terapia familiar*. Barcelona. Gedisa. pág. 85

TIPOLOGÍAS DE NIÑOS SOLDADOS Y FAMILIAS EN CONFLICTO ARMADO

Encontramos algunas tipologías de familias con algunas particularidades por el entorno que presentan y los modelos y esquemas de valores que proponen. Lo que más nos llamó la atención fue que el modelo de familia nuclear y extensa se agota rápidamente y con alta frecuencia encontramos que los referentes afectivos, económicos, sociales, en valores y modelos que se deben seguir estaban en una dimensión distinta a la de la familia. Encontramos que el referente inmediato para muchos jóvenes era el grupo armado, o eran las familias de "apoyo" o "colaboradoras" del grupo armado. La herramienta conceptual para entender esta situación fue la de "Red social", algo que está más allá de la familia y no es tan general como el concepto de sociedad.

Caracterización de las familias de los niños soldados y luego desvinculados

Una vía para entender estos niños es la de entender las regiones de donde provienen y entender, además, las familias en sus nuevas características. Encontramos tres tipologías de familias que forman parte de un momento de constitución de la Red social del niño: Una, la de familias desestructuradas o recompuestas, con altos niveles de violencia y maltrato intrafamiliar, caracterizadas como expulsoras, que desde muy temprana edad le imponen al joven un modelo de relación determinado por su autosuficiencia económica. Sus redes sociales de apoyo son demasiado débiles para contenerlos y evitar su salida al mundo de la adultez precoz, donde una de las opciones es la guerra. Dos, familias que se han desarrollado en las zonas de control de la guerrilla, en donde ha sido ésta la que ha suplido la ausencia de Estado y ha entrado a normatizar el ordenamiento social, la

estructura de valores, la vida cotidiana, y el modelo de familia y tres, las familias en extrema pobreza, que en algunos casos entregan sus niños a aquellos que los quieren recibir y brindarles desde ayuda alimenticia, hasta protección.

Igualmente, encontramos tres tipologías de niños vinculados al conflicto armado interno: una, la del niño que ha nacido en un contexto de guerra en donde, por lo menos durante dos o tres generaciones, sus familiares han estado vinculados a la guerra desde su proceso inicial de socialización hasta que les es permitido entrar como combatientes. Dos, la de los niños que vienen de familias expulsoras y una, entre varias opciones, es el ingreso al mundo de la guerra con cualquier actor armado, o el ingreso a actividades de delincuencia juvenil o criminalidad común como el caso de los llamados "sicarios". Tres, la de niños que ingresan al grupo armado buscando una salida económica a su situación de sobrevivencia personal y familiar, sin una identificación clara con un proyecto armado y sin una condición de desarraigo tan marcada como la de los jóvenes sin familia.

Una característica del niño es su movilidad permanente en diferentes lugares de la Red social, compuesta por la familia en un primer momento, el grupo armado en un segundo momento y las instituciones de protección estatales en un tercer momento. En ellas permanece hasta que cumple su mayoría de edad, o cumple con la medida definida por la autoridad competente.

- El 70% niños, el 30% niñas.
- 95% de regiones rurales, 5% de zonas urbanas.
- El 80% con analfabetismo funcional.
- Un 5% consumidores de psicoactivos.
- 70% capturados, 30% entregados voluntariamente.
- 90% indocumentados.

EL NIÑO COMO SUJETO DE DERECHOS

El niño objeto de la caridad cristiana y de la beneficencia estatal del siglo XVIII y el niño objeto de la preocupación social a principios del siglo XX, no son sujetos idénticos, pues en su momento eran otras las preocupaciones que surgían por la infancia abandonada: un niño abandonado sin bautizar era un alma menos para el cielo o un ciudadano útil menos en el censo poblacional.

Cualesquiera de estas dos visiones con un siglo de diferencia, tienen algo en común, una preocupación externa al niño, ajena a su naturaleza y mirada en proyección de su futuro no en términos de su presente. El hoy no existe para el niño, porque es un momento de preparación para "ser alguien en la vida", para valerse por sí mismo y para moldearse de acuerdo con la representación de la época de futuro ciudadano de bien.

Hoy puede decirse que es el surgimiento del presente del niño, éste empieza a importar para las acciones de ayuda y atención en un presente que no percibe al niño como futuro potencial, sino como un sujeto con una vida propia y, por tanto, con una historia que lo constituye y lo presenta en un hoy, en una realidad concreta, caracterizada por lo que ha vivido, por lo que desea, por lo que considera que debe ser por él mismo. Un reconocimiento de presente que es a la vez un reconocimiento de su historia personal.

Este tipo de niño exige otro tipo de atención, que viene siendo reconocida por la sociedad y por los organismos internacionales como vigente y propio del niño de la actualidad. El niño sujeto de derechos, y ya no sólo objeto de la acción aparece en la legislación de los países y en las directrices internacionales ocu-
padas de asuntos sociales.

En Colombia la Constitución Política hace aparecer al niño como sujeto de derechos en el artículo 44 que establece que

ellos tienen como derechos fundamentales: la vida, la integridad física, la salud y seguridad social, la alimentación equilibrada, el nombre y la nacionalidad, tener una familia y no ser separado de ella, el cuidado y el amor, la educación y cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión.

Además, la niñez debe estar protegida contra toda forma de abandono, de violencia física o moral, del secuestro, la venta, el abuso sexual, la explotación laboral o económica y los trabajos riesgosos. Los niños también gozarán de los derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales que deben ser asistidos y protegidos por la familia, la sociedad y el Estado para garantizarles el desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos.

Adicionalmente, el artículo 45, consagró que el adolescente tiene derecho a la protección y formación integral y que el Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en la protección, la educación y el progreso de la juventud.

Entenderemos por niño todo menor de 18 años: Niño soldado. Menor de 18 años que desarrolla acciones de combate, logísticas, información o espionaje, que impliquen una ventaja militar para el grupo al que pertenece.

Niño desvinculado. Menor de 18 años que de manera voluntaria, por captura o negociación, ha dejado de formar parte de un grupo armado y desempeñar actividades propias de la guerra.

LA APARICIÓN DEL NIÑO EN EL ÁMBITO JURÍDICO: ACUERDOS Y CONVENCIONES

Bajo la perspectiva de protección, como práctica cultural, en relación con la infancia, la mujer y la familia, la sociedad occidental desde los presupuestos jurídicos de alcance nacional e

internacional, ha diseñado en el presente siglo todo un conjunto de instrumentos legales que buscan regular y hacer real el ejercicio de la protección a la familia y en particular al niño.

La Primera y Segunda Guerra Mundial, la Guerra del Vietnam, la Guerra Fría, los conflictos regionales, las persecuciones raciales, los conflictos étnicos, los bloqueos económicos y la invasión a otras naciones por parte de las potencias, se convierten en el inventario parcial de las confrontaciones ocurridas en el presente siglo. Los horrores causados por las mismas promovieron la promulgación de tratados, declaraciones y acuerdos que buscaban evitar la guerra, a partir de la formulación de dos instrumentos que se convierten en ramas del derecho internacional conocidas como *Derecho Internacional Humanitario* y *Derecho Internacional de los Derechos Humanos*.

Es necesario aclarar que el derecho internacional establece una clara distinción entre "los tratados como instrumentos obligatorios y las declaraciones como no obligatorias", así como la distinción entre "instrumentos internacionales y regionales, y entre los instrumentos que consagran los derechos fundamentales del ser humano en forma global y los dedicados a un solo derecho o aspecto de los derechos humanos"¹⁴. Esta claridad, que es importante, permite realizar una valoración de los alcances de los mismos al momento de analizar casos particulares de su aplicación, como el de los niños desvinculados de conflictos armados.

Para el caso del derecho internacional humanitario (DIH), se pueden encontrar sus orígenes en las costumbres de los pueblos, que introdujeron límites en el uso de la violencia, aún en tiempo de guerra. Pierre Delacoste, miembro del CICR (Comité Internacional de la Cruz Roja) lo define como "una rama del

¹⁴ Comisión Andina de Juristas. 1998. *Manual de protección internacional de los derechos humanos*. p.15.

Derecho Internacional Público" que encuentra su primera forma escrita en acuerdos bilaterales y multilaterales¹⁵.

Sus antecedentes para el presente siglo los encontramos en *El derecho de La Haya*, creado por las conferencias internacionales de paz de 1899 y 1907, *El derecho de Ginebra*, desarrollado en 1906 y actualizado en 1929, luego de la Primera Guerra Mundial. Con el ánimo de "preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra", tal como lo expresa el preámbulo de la carta de las Naciones Unidas (p. 12).

En 1949, y luego de las atrocidades de la Segunda Guerra Mundial, se promueven los cuatro acuerdos de Ginebra de 1949 para "aliviar la suerte que corren los heridos y los enfermos de las fuerzas armadas en campaña" (Convenio uno), "aliviar la suerte que corren los heridos, los enfermos y los náufragos de las fuerzas armadas en el mar" (Convenio dos); sobre "el trato debido a los prisioneros de guerra" (Convenio tres) y sobre "la protección de personas civiles en tiempo de guerra" (Convenio cuatro). Los cuatro convenios mencionados tienen su ámbito de aplicación para el caso de conflictos de orden internacional. En los mismos se encuentra el artículo tres común, que se aplica a conflictos armados no internacionales.

Dadas las características de los conflictos internos se hace necesaria la promulgación de nuevas reglamentaciones y en la conferencia diplomática adelantada en 1974 y 1977, se adoptan los dos protocolos adicionales a los convenios de 1949:

- ❖ El protocolo uno, aplicable en conflictos armados internacionales, completa y desarrolla las disposiciones de los convenios de Ginebra, extendiendo su ámbito de aplicación material a las guerras de liberación nacional, ocupación extranjera y regímenes racistas.

¹⁵ DELACOSTE, Pierre. *El Comité Internacional de la Cruz Roja como instrumento de aplicación del derecho internacional humanitario*. Pág. 33.

❖ El protocolo dos sobre conflictos armados no internacionales completa y desarrolla el artículo tres común. Su ámbito de aplicación material está restringido a aquellos conflictos armados internos que hubiesen alcanzado un determinado grado de intensidad. En la actualidad 136 estados son partes del protocolo uno y 126 del protocolo dos (p. 13).

En lo que tiene que ver con el derecho internacional de los derechos humanos, encontramos que “surge como una nueva rama del derecho internacional, después de la Segunda Guerra Mundial, destinado a establecer una suerte de orden público entre los estados, en beneficio de la persona humana”¹⁶. Dentro de los instrumentos que consagran globalmente los derechos civiles y políticos, encontramos: la Declaración Universal de Derechos Humanos, de 1948 en París, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre de Bogotá de 1948, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, de 1966, y la Convención Americana sobre Derechos Humanos o Pacto de San José, de 1969.

En lo relacionado con los niños vinculados a conflictos armados las reglamentaciones internacionales aún son muy limitadas. La protección para menores, en caso de conflictos armados de carácter nacional e internacional, están contempladas en el artículo 24 del cuarto convenio de Ginebra sobre protección de personas civiles en tiempos de guerra y en el artículo tres común, que cobija los conflictos de carácter no internacional. Una ampliación de esta protección se hace más explícita dentro de los protocolos adicionales a los convenios de Ginebra de 1977, en particular a los protocolos uno, relativo a la protección de víctimas de los conflictos armados internacionales, y dos, relativo a la protección de víctimas en conflictos armados sin carácter internacional y la prohibición de la participación de los menores de quince años en conflictos armados.

¹⁶ Op. Cit., p. 16

Es necesario recordar que frente al tipo de acuerdos pactados por los estados están los que firmados por los mismos tienen carácter contractual. Es decir, son de cumplimiento obligatorio y, por otro lado, las declaraciones a las cuales los estados se acogen sin que los mismos tengan un carácter de obligatoriedad por sí mismas.

Para el caso de los niños hasta el momento no existen tratados firmados, lo que hay son declaraciones, las cuales corresponden a la segunda categorización expuesta aquí. La más conocida e importante es la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas mediante resolución 1386 (catorce), del 20 de noviembre de 1959.

Si la legislación internacional para reglamentar la guerra y proteger la infancia, se encuentra en proceso de elaboración, es muy poco lo que se puede esperar de las legislaciones internas de los países que atraviesan por conflictos armados internos. Inicialmente porque la suscripción a los mismos implica que los estados reconozcan la existencia de confrontaciones de carácter bélico en el territorio, lo que presupone la adopción de reglamentaciones de carácter extraordinario, entre las que está contemplado el reconocimiento de las fuerzas que enfrentan a los estados como fuerzas beligerantes.

En lo que respecta a Colombia, entre los tratados, convenciones y declaraciones a los cuales se ha acogido se encuentran: los Convenios de Ginebra de 1949 y los protocolos adicionales de 1977 (Protocolo uno) han sido ratificados por la legislación interna. En cuanto a esta última legislación vale la pena mencionar la ley 104 en su artículo 48 de 1993 y el Decreto 1385 del 30 de junio de 1994, que establece la ley de indulto que cobija a los menores vinculados al conflicto.

TABLA # 1
Convenios, tratados, reglamentaciones y leyes promulgadas para la protección de los niños y niñas en caso de conflictos armados¹⁷.

| DISPOSICIONES | NOMBRE |
|--|--|
| IV Convenio de Ginebra de 1949. | Dan protección especial a los niños y jóvenes, como personas civiles que no participan en las hostilidades. |
| Protocolos adicionales de 1977. | Contempla mayor protección contra los efectos de las hostilidades y reglamenta su participación directa en el conflicto. |
| Protocolo adicional uno, Art. 77, párrafo dos. | Fija el límite en quince años para reclutar a niños menores de quince años. Aunque el menor desee incorporarse, los actores armados deben abstenerse de hacerlo. |
| Protocolo dos, Art. 4, párrafo tres c. | Los niños menores de quince años no serán reclutados en las fuerzas o grupos armados y no se permitirá que participen en las hostilidades. |
| III Convenio de Ginebra, Art. 4 ^a , apartados 1 a 16. | Los niños combatientes que caigan en las manos de su contendidor, en el conflicto armado internacional, tienen la condición jurídica de combatientes y se benefician del estatuto de prisionero de guerra. |

17

Fuentes:

- Documento: *Promoción y protección de los derechos del niño*, Naciones Unidas, 26 de agosto de 1996.
- *Revista Iene* 1996 Nº 2, Septiembre.
- *Revista Sindical de Profesores Universidad Autónoma*, noviembre de 1997, año 1, Nº 3, Conocimiento y humanismo.
- *La niñez: un arma más en la guerra. La participación en el conflicto armado colombiano*, 1998, Javier Ignacio Niño Cubillos. Político. Universidad de los Andes.
- *Conflicto armado y derecho humanitario*, 1997, Delacoste Pierre y otros. TM Editores, IEPRI UN, Comité Internacional de la Cruz Roja, Bogotá.

| DISPOSICIONES | NOMBRE |
|---|--|
| Protocolo uno, art. 77, párrafo uno. | Los niños prisioneros deben ser privilegiados, en su trato, en razón de su edad. Los niños serán objeto de un respeto especial y se les protegerá contra cualquier forma de atentado al pudor, y que las partes en conflicto les proporcionarán los cuidados y la ayuda que necesiten, por su edad o por cualquier otra razón. |
| Artículo 78. | Evacuación de niños a un país extranjero en caso de imperiosa necesidad. |
| Protocolo dos de 1977 (adicional a los convenios de Ginebra de 1949), Art. Seis. | No se dictará pena de muerte contra las personas que tuvieren menos de 18 años de edad en el momento de la infracción ni se ejecutará en las mujeres en cinta ni en los niños de corta edad. |
| Protocolo dos, artículo 6, párrafo cuatro. | No debe aplicarse la pena de muerte a una persona menor de 18 años. |
| Principios generales sobre los Derechos del Niño y la Familia: De la protección del niño y la mujer en estados de emergencia o de conflicto armado. (Asamblea General de la ONU, 14 de diciembre de 1974, Res. 3318). | <ol style="list-style-type: none"> 1. Quedan prohibidos y serán condenados los ataques y bombardeos contra la población civil, que causan sufrimientos indebidos particularmente a las mujeres y los niños, que constituyen el sector más vulnerable de la población. 2. Se considerarán actos criminales todas las formas de represión y los tratos crueles e inhumanos de las mujeres y los niños, incluidos la reclusión, la tortura, las ejecuciones, las detenciones en masa, los castigos colectivos, la destrucción de viviendas, el desalojo forzoso, que cometen los beligerantes en el curso de operaciones militares o en territorios ocupados. 3. Las mujeres y los niños que formen parte de la población civil y que se encuen- |

| DISPOSICIONES | NOMBRE |
|--|--|
| | tren en situaciones de emergencia y en conflictos armados en la lucha por la paz, la libre determinación, la liberación nacional y la independencia, o que vivan en territorios ocupados, no serán privados de alojamiento, alimentos, asistencia médica ni de otros derechos inalienables. |
| Principio ocho de la declaración de los Derechos del Niño. | El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y socorro. |
| Constitución Nacional. | Son derechos de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y su nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y el amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. |
| Ley 104 de 1993. | Beneficios de amnistía e indulto, para quienes abandonen voluntariamente la organización. |
| Decreto 1385 del 30 de junio de 1994. | Beneficios socioeconómicos de reinserción. |
| Artículo 48 de la ley 104 de 1993. | Beneficio de amnistía e indulto a quienes después de ser capturados y condenados por delitos de rebelión, sedición, asonada y conspiración, demuestren su voluntad de reincorporación a la vida civil. |
| Ley 418 de 1998. | Política de atención a niñez y familia víctima de la violencia. |

LÓGICAS DE GUERRA Y MODELOS DE INTERVENCIÓN

Para intervenir en una población afectada por la guerra, vemos necesario entender la lógica de la guerra misma, en el mundo encontramos cuatro lógicas de guerra: las guerras religiosas, territoriales, en donde podríamos identificar el conflicto árabe-israelí. Las guerras étnico, religiosas territoriales, en donde podríamos identificar el conflicto entre Bosnia, Serbios y Croatas. Las guerras tribales, en donde podríamos identificar el conflicto entre Utus y Tutsis en África. y las guerras sociopolíticas y culturales, en donde podríamos ubicar el conflicto armado interno colombiano.

Lo común a cualquier modelo de intervención en el mundo sería lo siguiente:

Una estrategia de atención diferenciada por etapas: recepción, diagnóstico, estabilización, tratamiento y reubicación.

En caso de ubicación institucional un modelo de institución acorde con la particularidad de la población y en correspondencia con la normatividad interna e internacional.

Un modelo pedagógico específico.

Un modelo terapéutico.

Un modelo de trabajo con la familia.

Un modelo de generación de ingresos y reintegración familiar y social.

El reto planteado en Colombia es, según la identificación de las características del conflicto armado interno, la lógica de la guerra y los componentes básicos de un modelo de intervención, construir un modelo propio, cuidándose de no copiar modelos de intervención que respondan a otras lógicas de la guerra o a otras dinámicas del conflicto.

Lo relevante de la lógica del conflicto armado colombiano, definido por aspectos sociopolíticos y culturales, radicó en que

el conflicto está enmarcado en un grave fenómeno de violencia en el ámbito de lo privado y en el ámbito de lo público. En el mundo de lo privado, la violencia intrafamiliar expresada en el maltrato infantil, el abuso sexual, la violencia doméstica entre cónyuges, la descomposición familiar, son factores relevantes que se deben tener en cuenta al momento de abordar la población. Es evidente que esta dinámica de violencia intrafamiliar tiene íntima relación con las dinámicas de reclutamiento voluntario, en especial, para jóvenes que provienen de familias que hemos caracterizado como expulsoras. En el ámbito de lo público, la violencia de carácter social ligada a fenómenos como el homicidio, el hurto, el narcotráfico, tienen una relevancia de mucho mayor impacto que las acciones mismas del conflicto armado.

La particularidad del fenómeno del conflicto armado colombiano es la síntesis de las dos anteriores dinámicas de violencia con la expresión agravada de algunos fenómenos como el homicidio, el homicidio múltiple, las masacres, la sevicia con que se comete el homicidio, el ejercicio del terror como arma de guerra y de control territorial y social actuando como fenómeno aglutinador de la dinámica social, política y militar. En la dinámica cultural es relevante el arraigado sentido de ausencia del Estado en algunas regiones del país, ligado a la permanencia durante largos períodos de tiempo de actores armados irregulares, que han ganado la legitimidad y legalidad para esas comunidades. Se han convertido en instituciones reconocidas por las comunidades que regulan la vida económica, social, cultural, expresado en la vida cotidiana misma. A través de organizaciones armadas irregulares que tienen presencia viva en las regiones, con estrategias de guerra definidas, una estructura organizativa definida y ligada a las dinámicas sociales locales y regionales.

Capítulo 2

POLÍTICAS DE ATENCIÓN

Niño moreno frente a carpa, Fundación Dos Mundos



Autor:
Leonardo Becerra

Niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado: una prioridad para el Estado

*Rafael Orduz Medina**

Buena parte del territorio colombiano está seriamente afectado por el conflicto armado interno, cuya expansión progresiva ha generado una profunda crisis de derechos humanos, que extiende cada vez más sus efectos hacia la población civil.

Demasiados niños, niñas y jóvenes en Colombia son objeto de las acciones y estrategias de los diferentes actores de la confrontación armada. Objeto de sus acciones porque cada vez son más los menores asesinados, secuestrados, desplazados, desaparecidos, torturados y lesionados con minas antipersonales; objeto de su estrategia porque son, en buena parte, quienes la libran.

El Estado colombiano ratificó la Convención sobre los derechos del niño desde hace una década, sin embargo, la realidad es estremecedora, ya que el conflicto afecta a los niños, niñas y jóvenes de diversas maneras, violando todos sus derechos fundamentales:

* Senador de la República.

- ❖ Desplazamiento forzado: Desde 1985 hasta 1999 se han desplazado 1.100.000 niños y niñas, y se calcula que en el 2000 el 54,34% de los desplazados son niños y niñas que, además, sufren graves desmejoras de sus condiciones de vida y de sus derechos a la salud y a la educación¹. Además, entre las razones de las familias para desplazarse, el 36% lo hace por amenazas directas contra sus vidas o de reclutamiento de sus hijos.
- ❖ Violaciones al derecho a la vida: Según la Comisión Colombiana de Juristas entre octubre de 1996 y septiembre de 1999, cada 6 días un niño fue víctima de atentados contra la vida, es decir, que hubo 185 víctimas. Algunos fueron torturados antes de morir y otros fueron torturados y dejados con vida.
- ❖ Secuestro: Entre 1995 y 1999 fueron secuestrados 834 niños y niñas y 106 de enero a mayo de 2000, de acuerdo con los datos de la Fundación País Libre.
- ❖ Cultivos de uso ilícito: ante la situación de pobreza y de falta de oportunidades aproximadamente 200.000 niños y niñas están vinculados a trabajos en cultivos de uso ilícito.
- ❖ Muertos o mutilados por efecto de las minas antipersonales o artefactos explosivos abandonados: En lo que ha transcurrido del 2001 se habla de un niño herido o muerto por esta circunstancia cada cinco días.
- ❖ Niños vinculados a grupos amados ilegales: En relación con el número de niños y niñas que se encuentran en las filas combatientes, existen diversas fuentes que, a pesar de la dificultad de elaborar un censo, hablan de que entre 5.000 y 7.000 hacen parte de las filas de grupos armados ilegales. El informe al Congreso 1999 - 2000 presentado por el defensor

¹ Según cifras de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento CODHES.

del pueblo dice que "se calcula que aproximadamente 6.000 niños y niñas colombianos están vinculados a la guerra". Y agrega que es preocupante la aproximación que se tiene, según la cual, de cada 10 guerrilleros 7 son menores de edad entre 13 y 17 años. Por su parte el Proyecto Niñez Familia y Conflicto Armado, adelantado por el ICBF, estima en cerca de 2.000 los niños y niñas que están en las filas de la guerrilla y en 3.000 los que se encuentran vinculados con paramilitares. Según el informe de los Grupos de Investigadores y Organizaciones No Gubernamentales de Colombia al Comité de los Derechos de los Niños, elaborado por la Universidad Nacional, en la guerrilla "se calcula que entre sus 20.000 integrantes hay un número aproximado de 6 mil niños/as particularmente del grupo de edad de 15 a 17 años, pero también menores de 15 años, en los grupos paramilitares o grupos de derecha ... se estima que de sus 4 mil a 6 mil integrantes, el 15% son menores de 18 años".

Estas cifras denotan la incapacidad del Estado para evitar la violación de los más mínimos derechos de la población infantil, razón por la cual todos estos niños y niñas deben ser considerados como víctimas y, por ende, el Estado, a través de sus políticas, debe asumir la responsabilidad de su protección y atención integral.

Por ello es fundamental la gestión del gobierno nacional para impulsar acuerdos humanitarios con los grupos armados ilegales que impliquen el cese inmediato de las hostilidades y secuestros contra la población civil, el reclutamiento de niños y niñas en sus filas, además, de permitir que todos los menores actualmente vinculados regresen a la vida civil.

De otra parte, el Estado debe otorgar a la niñez un lugar prioritario y trazar políticas públicas para mejorar la calidad de vida de todos los niños, niñas y jóvenes colombianos, prevenir su afectación en la guerra y atender integralmente a quienes resulten afectados.

INICIATIVAS Y PROPUESTAS EN CURSO:

I. Foros y seminarios

Desde hace un tiempo se vienen realizando foros, seminarios y conversatorios sobre los múltiples temas relacionados con la niñez y juventud como víctima del conflicto armado, dentro de los cuales vale la pena destacar, además del presente seminario, organizado por la Universidad Nacional de Colombia, los foros realizados por el Convenio del Buentrato sobre «Infancia y Conflicto Armado» y sobre «Infancia y Desplazamiento».

Es claro que estos han permitido que los fenómenos se conozcan más a profundidad y que la sociedad civil se apropie de los temas, por ello se reconoce su valor y se insta a que estas iniciativas continúen.

II. Debates de control político

En debates realizados en el Congreso, a los cuales convocó en el primer semestre de este año, se evidenció la falta de política pública en temas fundamentales, relacionados con el tema de los niños víctimas del conflicto armado interno.

En el primero, sobre desplazamiento forzado, se vislumbró que el carácter asistencial de la atención del Estado, no ha permitido ni la prevención del fenómeno (que día tras día aumenta), ni el adecuado restablecimiento de los derechos vulnerados a la población en situación de desplazamiento.

En líneas generales se encontró que la atención tiene los siguientes problemas:

- ❖ El Consejo Nacional para la atención integral a la población desplazada por la violencia, encargado de fijar la política nacional, no ha ejercido su labor.

- ❖ El observatorio y los programas de alerta temprana no están funcionando.
 - ❖ No ha operado la garantía de los derechos de propiedad y posesión de los desplazados, que lo pierden todo al abandonar sus tierras.
 - ❖ Se aplica una visión de corto plazo, que se centra en el apoyo asistencial y de emergencia.
 - ❖ En los casos en que ha habido reubicación de la población en situación de desplazamiento no se han implementado proyectos productivos que permitan su sostenimiento, ni se les ha dado formación para ello.
 - ❖ No se toma en cuenta la parte psicológica y por esta razón fracasan múltiples proyectos, en la medida en que la población en situación de desplazamiento no logra el equilibrio necesario para salir adelante.
 - ❖ Los comités municipales y departamentales, cuando existen, no son operativos, pues los funcionarios que asisten no tienen capacidad de decisión. Se requiere mayor participación departamental y local, pero los funcionarios a veces prefieren no colaborar porque entonces su región o municipio se vuelve atractivo para los desplazados.
 - ❖ Existe dispersión de competencias entre las 19 entidades públicas involucradas y falta de coordinación.
 - ❖ No se canalizan los recursos en forma equitativa entre las regiones.
 - ❖ La ausencia de mecanismos de alertas tempranas no permite prevenir el desplazamiento, o preparar y movilizar a la población en alto riesgo
- Desde la expedición de la Ley 387/97, una de las recomendaciones de sectores de la sociedad colombiana y de la comuni-

dad internacional al gobierno fue la reglamentación de la Ley para evitar dispersión de responsabilidades y lograr una atención adecuada. Tres años después se produce la reglamentación parcial con varios problemas de fondo, como dejar por fuera del registro de la Red de Solidaridad Social a quienes salieron de sus tierras hace un año, y por ignorancia o temor, no lo han hecho, y no establecer fuerza vinculante a las decisiones de la Red de Solidaridad Social como entidad coordinadora. No regula aspectos de prevención (como el Observatorio y el sistema de alertas tempranas).

En el segundo debate, sobre niños y niñas vinculados y desvinculados de los grupos armados ilegales, efectuado el 30 de mayo del año en curso, se encontraron varias situaciones de importancia en este tema:

- ❖ Se evidenció una gran dificultad en su prevención debido, de un lado, a la gran inequidad en la distribución de la riqueza que implica que el 41% de los menores de 18 años vivan en condiciones de pobreza y el 15.3% en miseria absoluta² (además de los cerca de tres millones que están por fuera del sistema educativo), y de otro a la marcada relación entre el maltrato a los niños y niñas y su vinculación a la guerra³.

² Carel de Rooy, director de Unicef, en su artículo "Niñez: la comunidad de paz prioritaria para Colombia", afirma que esta cifras "... colocan a Colombia como el tercer país más inequitativo de América Latina, que es a su vez el área geográfica que denota mayor desigualdad en la distribución en el mundo".

³ UNICEF en su libro *Cartas para los nuevos gobernantes* dice que dos millones de niños y niñas son maltratados anualmente en Colombia y 870.000 los son en forma severa. En el 38% de hogares colombianos se golpea a los niños y niñas, se golpea más a los niños que a las niñas y más en las zonas rurales que en las urbanas. En el 26% de los hogares los niños y niñas presenciaban actos de violencia física entre los miembros de la familia. Constanza Ardila en su libro *"La cosecha de la ira"* sostiene que:

"El modelo psicocultural, con sus **pautas de crianza**, observado en la población en situación de desplazamiento, nos da razones para decir que es este modelo el que **ha generado los hijos de la guerra, los seres violentos que conforman uno u otro bando**. Con esto no queremos negar los factores económicos y políticos,

- ❖ Se encontraron una serie de vacíos legales, que en la práctica han traído como consecuencia la falta de criterios unificados de los jueces para remitir a los jóvenes al programa de reinserción o al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la ausencia de un término para que las fuerzas militares o de policía los entreguen al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la falta de igualdad en el tratamiento a los capturados o a los que provengan de grupos sin reconocimiento político, y la ausencia de regulación de la gestión del defensor de familia en lo que tiene que ver con el acompañamiento en la definición de su situación y los beneficios que otorga la ley a los niños y niñas que se desvinculen de los grupos armados.

- ❖ Se detectaron limitaciones en materia de seguridad, que se refieren básicamente a la incapacidad del Estado para brindar seguridad a los niños y niñas que han optado por desvincularse de los grupos armados y a sus familias, así como a la ausencia de un trabajo psicológico que les permita salir del estado de temor y zozobra en el que permanecen después de su desvinculación.

- ❖ Existen también limitaciones serias en la atención que presta la Dirección para la Reinserción adscrita al Ministerio del Interior, debidas a la falta de articulación con las diferentes

sino resaltar que unidos a ellos van de la mano los factores sociales (relaciones de poder interactuando) y los psicológicos marcando una forma de reaccionar ante determinados estímulos...

"Por lo tanto, la tesis que plantea este libro es que el origen de la **violencia en Colombia** no se halla en la guerra misma, sino que ésta vive porque **sus protagonistas, de una u otra forma, están formados para nutrirla**".

La cultura de la violencia se transmite de generación en generación, se cría a los hijos para introyectarla. El hijo repite compulsivamente la historia del padre y, cuando es adulto, tiene el potencial no sólo para transmitir esa violencia a su descendencia, sino también para desfogar su venganza en la guerra, donde lo importante no es el enemigo, sino la posibilidad de desquitarse por lo que ha soportado desde la niñez."

instituciones que trabajan en la defensa y protección de los menores desde diferentes espacios, al desconocimiento de que la función de protección está y debe estar en cabeza del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, y porque no permite el seguimiento y control de la atención que presta a los niños y niñas.

- ❖ Reconociendo los avances en la atención a los jóvenes que se han desvinculado de los grupos armados en los centros del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, en la medida en que ya no se les trata como menores infractores de la Ley penal, siguen existiendo aún cuestiones para mejorar. En la reintegración se ha dejado de lado la reconstrucción del vínculo afectivo de los niños y niñas con su familia, no se permite la participación del menor en las decisiones que lo afectan, faltan recursos para trabajar con las familias, los centros de familia no son suficientes para asumir adecuadamente la protección de estos niños y la centralización del programa dificulta su reintegración pues los aleja de su entorno, de su cultura y de su misma familia.

En estos dos debates se instó a los funcionarios citados, responsables en la actualidad, tanto de la población infantil en situación de desplazamiento, como de los niños y niños vinculados y desvinculados de los grupos armados ilegales, a fijar verdaderas políticas públicas y a tomar medidas para pasar de la atención de emergencia a una atención integral y especializada, que permita la recuperación y reintegración de nuestros niños a la sociedad.

III. Proyecto de ley en curso

Como respuesta a los vacíos evidenciados en el debate sobre niños y niñas vinculados y desvinculados de los grupos armados ilegales, así como a recomendaciones nacionales e internacionales, en días pasados presenté un proyecto de Ley, que se de-

sarrolló en la Unidad de Trabajo Legislativo a mi cargo, con la colaboración de la Defensoría del Pueblo, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la Comisión Colombiana de Juristas, en trabajo llevado a cabo desde junio de este año.

Se trata de una legislación integral para la protección y atención integral de los niños, niñas y adolescentes reclutados u obligados a participar en hostilidades o acciones armadas o que se hayan desvinculado de los grupos armados que participan en el conflicto armado interno.

En la guerra se violan todos los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes: se ven obligados a dejar de lado su condición de niño o niña, la posibilidad de disfrutar los juegos, la educación, y deben asumir tempranamente una postura adulta y estar dispuestos a matar, a esconderse y a olvidarse de la familia y los amigos. Pierden por completo el respeto a la vida y reciben rencores, odios e intolerancias acumuladas por generaciones.

Por ello, con el proyecto de Ley se busca, además, cumplir el mandato de los 2.700.000 niños y niñas que el 26 de octubre de 1996 votaron por el respeto prioritario de los derechos a la vida, a la paz, al amor y a la familia (mandato que mereció la postulación al premio Nobel de la paz de 1999), pues es la única manera de pensar en Colombia como un país viable, ya que los efectos de la guerra está acabando con el capital humano de nuestro presente y futuro. Aunque los niños y niñas no votan en las elecciones de los adultos, es nuestro deber gobernar para ellos y con ellos.

Por su parte, la Oficina de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en su informe de 1999 recomendó armonizar la normativa interna con la Convención sobre los Derechos del Niño, tal como lo había señalado en su informe de 1994 el Comité de los Derechos del Niño, órgano

de la ONU que recibe y evalúa los informes de los gobiernos sobre la situación de la niñez.

En su informe del año 2000, la Alta Comisionada reitera la recomendación en los siguientes términos: "La Oficina ha observado con preocupación el incremento de la violencia contra los menores. Éstos han sido víctimas de ataques en el marco del conflicto armado, de muertes, secuestros (efectuados en su mayoría por las guerrillas) y desplazamientos. También han sido afectados por el maltrato intrafamiliar y el abuso sexual.... La Alta Comisionada lamenta que continúen sin hacerse efectivos programas de atención integral a niños desvinculados de las hostilidades. Tampoco se procedió a la armonización de la legislación interna con la Convención sobre los derechos del niño... " (negrilla fuera del texto).

Precisamente teniendo en cuenta la recomendación aludida, el proyecto de Ley presentado, en términos jurídicos, pretende ajustar la legislación Nacional a la Convención sobre los Derechos del Niño, a su protocolo facultativo, relativo a la participación de niños en los conflictos armados, y a nuestra Constitución Política, consagrando instrumentos para proteger, en un plano de igualdad, a todos los niños, niñas y jóvenes reclutados en los grupos armados ilegales, así como a quienes se hayan desvinculado y se lleguen a desvincular de tales grupos.

De igual manera, en el proyecto se fijan mecanismos y se establecen las responsabilidades respectivas de las instituciones estatales para prevenir el fenómeno del reclutamiento de población infantil y atender integralmente a las víctimas, evitando su retorno a la guerra.

Todos los niños, niñas y jóvenes del país tienen derecho a desvincularse de los grupos armados y por ello lo primero es buscar que conozcan la existencia de este derecho y lograr que el gobierno en el marco de las negociaciones de paz compro-

meta a los grupos armados en este sentido. Además, tienen derecho a que su vida e integridad sean protegidas por las autoridades una vez se desvinculen de los grupos armados ilegales.

En el Proyecto de Ley se determina que todos los niños, niñas y adolescentes menores de 18 años que hayan sido reclutados u obligados a participar en hostilidades o acciones armadas, con ocasión o en desarrollo del conflicto armado interno, tienen la calidad de víctimas. Esta norma es pilar y fundamento del resto de proyecto, puesto que en virtud de esta calidad se señala la responsabilidad del Estado para garantizar su atención y protección integrales.

En realidad los niños y niñas que ingresan a los grupos armados ilegales no tienen una verdadera capacidad de autodeterminación, si se tiene en cuenta que muchas veces media el engaño, se les ofrece dinero (y no tienen más opción) o causados del maltrato y de la falta de oportunidades deciden utilizar un arma para sentirse poderosos y reconocidos por primera vez. Si el Estado les brindara alternativas y los protegiera del maltrato de sus familias seguramente nunca ingresarían a grupos armados, donde su vida no es particularmente fácil, ni feliz.

Algunas de sus normas obedecen a los vacíos del *Código del Menor* vigente, que dentro de las nueve situaciones irregulares en las que pueden encontrarse los niños y niñas que requirieren intervención del Estado, la sociedad o la familia para su protección, no contempla la situación de los menores vinculados y desvinculados del conflicto armado, a pesar de que en la fecha de su expedición ya llevaba más de un cuarto de siglo el conflicto armado. Por esto hay que modificarlo para que se ajuste tanto a la realidad del país, como a la Convención sobre los Derechos del Niño.

En el proyecto se reproduce el artículo 2º de la Ley 548 de 1999, que establece que los menores de 18 años no serán in-

corporados a filas para la prestación del servicio militar por la fuerza pública. La razón de retomar esta norma tan importante, contemplada por primera vez en la Ley 418 de 1997, se debe a que su vigencia está limitada por la misma Ley hasta el 23 de diciembre del 2002 y debe ser una obligación permanente.

Se contempla en el capítulo de competencias cuáles son las entidades y autoridades que deben velar por la protección y atención integral de los niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales.

La responsabilidad de diseñar e implementar un programa especial y especializado para estos niños se deja en cabeza del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), toda vez que la protección del menor le corresponde al Sistema Nacional de Bienestar Familiar, cuyo órgano rector es el ICBF. De él dependen los defensores de familia, con amplias competencias, que incluyen la de dictar medidas de protección.

El proyecto crea un grupo de defensores de familia que deberán formarse, capacitarse y sensibilizarse en relación con el tema de niños, niñas y adolescentes que se hayan desvinculado de los grupos armados ilegales. Por todos es conocido que, debido al gran volumen de trabajo, la cantidad actual de defensores no alcanza a realizar adecuadamente sus funciones y por ello hay que crear defensorías de familia que asuman esta problemática.

El apoyo al programa especial y especializado para la atención integral de los niños, niñas y adolescentes que se hayan desvinculado de los grupos armados ilegales, sin el cual el mismo no podrá funcionar adecuadamente, se deja a cargo de diferentes entidades que hacen parte del Sistema Nacional de Bienestar Familiar. Esto porque el ICBF por sí solo no puede asumir obligaciones de educación, salud, formación y seguridad, cuya responsabilidad corresponde a otras entidades.

Se hace gran énfasis en el componente de salud mental, en el convencimiento de que sólo logrando la recuperación sicoemocional del niño o niña vamos a terminar con el círculo de violencia que agobia al país.

El capítulo de procedimiento tiene que ver con el método práctico por seguir desde el momento de la desvinculación de los niños, niñas y adolescentes, incluidas las autoridades que intervienen, los términos para los actos del proceso y las disposiciones relativas al derecho de defensa.

La claridad de cada detalle del proceso se hace indispensable, toda vez que en el pasado los vacíos legislativos han dado origen a que el tratamiento para cada niño o niña que se haya desvinculado de los grupos armados ilegales sea diferente.

El proyecto establece que la única medida procedente para niños y niñas desvinculados de los grupos armados ilegales es la de protección que dicte el defensor de familia, y esto tiene su razón de ser en que algunos jueces están enviando a estos niños a instituciones de reeducación, en donde se les daba un tratamiento como a cualquier otro menor infractor de la ley penal, con graves perjuicios para todos, puesto que las problemáticas son diferentes y especializadas.

En la misma norma se establece la necesidad de practicar a cada niño y niña un examen de salud mental en el cual se establezca su estado sicoemocional y el grado de afectación.

Se considera este examen de especial trascendencia para determinar el tratamiento de cada niño o niña, que debe ser particular y especial en cada caso, así como su duración. No puede pensarse en tener una duración igual para todos, pues no todos tienen el mismo grado de afectación. Habrá que estudiar cada caso concreto, pues paradójicamente puede estar más afectado un niño o niña que se haya entregado voluntariamente y que ha durado un lapso considerable en la guerra teniendo que

ejecutar o presenciar atrocidades, que un niño o niña aprehendido que lleva poco tiempo en el grupo.

Por ello, circunstancias como la forma de desvinculación no son pauta suficiente para determinar el tratamiento por seguir. Lo importante es, entonces, que cada niño salga del centro especializado recuperado plenamente, tanto en su parte física, como en su parte mental y emocional, pues es la única manera de garantizar que no regresarán a nutrir la guerra.

Los niños, niñas y adolescentes que se hayan desvinculado de grupos armados ilegales tendrán derecho a que, una vez sea demostrada su edad y su desvinculación de los grupos armados, se les otorguen los beneficios contenidos en el proyecto de ley, que son jurídicos y socioeconómicos.

Se trata de beneficios que en la actualidad se otorgan a los adultos reintegrados que se han entregado voluntariamente y que pertenecían a un grupo armado con reconocimiento político por parte del gobierno nacional.

De acuerdo con el parágrafo 2° del artículo 50 de la Ley 418 de 1997, estos beneficios se extienden a los menores de edad; sin embargo, con esta legislación se viola el derecho a la igualdad, consagrado en el artículo 13 de la Constitución Nacional, puesto que los beneficios se otorgan sólo a los niños y niñas que provengan de grupos con reconocimiento político, dejando por fuera a los niños desvinculados de los grupos de autodefensa.

Por ello en el proyecto de Ley se contemplan los beneficios para todos los niños y niñas sin distinción sobre el grupo del cual provengan, ni sobre la forma de desvinculación, ya que esto no es pauta del grado de afectación del menor, ni puede ser la base para sustraerlo de los beneficios.

En realidad si a esos niños se los trata como a delincuentes comunes y no se les brindan alternativas productivas es bastante

probable su regreso a la guerra. La opción de enviarlos a cárceles o a instituciones de reeducación no soluciona en nada la problemática. Por ello, lo importante es el énfasis en un tratamiento que les permita una verdadera reintegración a la sociedad.

Se resalta la importancia del beneficio socioeconómico consagrado en el proyecto, ya que es la manera de otorgar a los niños y niñas desvinculados la posibilidad real de encontrar una forma de subsistencia. Se habla en la norma de un proyecto productivo para el cual recibirán la asesoría y capacitación adecuadas.

Parte fundamental, dentro de las herramientas que el proyecto de Ley busca otorgar, es el capítulo relativo al Comité Técnico Interinstitucional de Política para la Atención de Niños, Niñas y Adolescentes que se hayan desvinculado de los grupos armados ilegales, que tendrá la función de fijar las políticas nacionales en este tema.

El capítulo de prevención consagra normas de gran importancia, ya que es fundamental evitar que los grupos armados ilegales se sigan nutriendo con niños y niñas.

El artículo 162 de Código Penal es un antecedente importante, en la medida en que tipifica el reclutamiento de menores y los castiga con una pena de prisión más alta que la contemplada en la Ley 418 de 1997; sin embargo, esto no es suficiente y por ello el proyecto en su artículo 31, crea, además, un nuevo artículo en el *Código Penal* que aumenta en una tercera parte las penas que se impongan a los adultos cuando, en el marco del conflicto armado, utilicen menores para cometer delitos de alta gravedad.

En efecto, se busca lograr con esta norma desestimular la utilización de niños y niñas en la comisión de delitos como el genocidio, la desaparición forzada, el secuestro, la tortura, el des-

plazamiento forzado, el terrorismo, así como los delitos relativos a las personas y bienes protegidos por el Derecho Internacional Humanitario. En todos estos casos se aumentará la pena de quienes tomen como instrumento para su comisión a menores de edad.

Además, se establece la obligación para el Ministerio de Educación de elaborar el currículo de una cátedra obligatoria sobre los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes, en la cual se informe y prevenga a los niños sobre las causas e implicaciones de involucrarse en un grupo armado ilegal. Resulta de la mayor importancia que esta información sea difundida para generar en los menores un grado de conciencia más alto.

El proyecto menciona, además, varias acciones puntuales de prevención, dentro de las cuales vale la pena destacar la creación de un sistema de alertas tempranas y los procesos de formación en pedagogía para la paz y resolución pacífica de los conflictos.

En el proyecto se determina que el gobierno nacional asignará recursos para los programas de protección y atención integral de los niños, niñas y adolescentes reclutados u obligados a participar en hostilidades o acciones armadas, o que se hayan desvinculado de grupos armados ilegales, así como para programas de prevención.

Esto obedece a que, de acuerdo con los artículos 43 y 44 de la Constitución Nacional, el Estado debe dar prioridad, dentro del gasto público social, al que beneficie a la niñez, entendiendo que no se trata de un gasto sino de una inversión en el presente y el futuro del país.

Es fundamental invertir con criterios de justicia social y equidad para dar oportunidad de una vida digna a los 6 millones y medio de niños y niñas que viven en situación de pobreza y al

millón de infantes que vive en situación de miseria. Lograr que todos tengan la posibilidad de acceder a tiempo a los sistemas educativo y de salud debe ser una prioridad.

Por su parte, los municipios y departamentos deben tener proyectos específicos y presupuestos asignados para la infancia en los planes de desarrollo municipales o departamentales.

Se incluyen normas que promueven la cooperación internacional para obtener el apoyo técnico y financiero en la elaboración y ejecución de programas y proyectos relacionados con el tema de niños y niñas vinculados y desvinculados de los grupos armados ilegales. Este apoyo se considera vital para lograr que Colombia sea un país sin niños soldados.

En síntesis, las obligaciones esenciales que contiene el proyecto están destinadas a perseguir el objetivo mundial de proteger los derechos fundamentales de los niños, niñas y jóvenes reclutados o forzados a participar en hostilidades o que se hayan desvinculado de los grupos armados ilegales, a través de una normativa que se constituya en una herramienta de utilidad para acabar con los múltiples y nefastos efectos de la violencia contra la población infantil, al convertirlos en "instrumentos de guerra". Si los programas que se ofrecen no son una verdadera alternativa, los niños, niñas y jóvenes que se han desvinculado de los grupos armados continuarán deseando regresar a la guerra, como manifiestan muchos hoy en día. Evitar que regresen a la guerra debe ser un propósito de todos los que tenemos una visión de futuro en este país.

La intención de compartir con ustedes este análisis del proyecto de Ley, es comenzar su difusión y ganar el mayor apoyo posible al mismo, ya que sabemos que por múltiples intereses, el debate que tendrá que darse para su aprobación en el Congreso de la República no va a ser fácil.

Sin embargo, no debemos olvidar que es un imperativo ético del Estado y la sociedad dar prioridad a los derechos de la

infancia aún en medio de la guerra, en un momento en el que se buscan soluciones políticas y negociadas al conflicto armado, para evitar que sigan estos niños nutriendo la guerra.

Finalizo mi intervención agradeciendo la oportunidad de participar en este Seminario, en un panel tan importante como el de políticas de atención a la niñez y la juventud víctimas del conflicto armado, por sus repercusiones en materia de la paz que todos anhelamos.

Política para la atención a la población escolar desplazada

*Gloria Helena Henao**

1. Justificación

En los últimos cuatro años fueron desplazadas por causa violenta alrededor de un millón de personas, lo que da un promedio de cerca de 250 mil personas por año. Del total de estas personas, se estima que por lo menos la tercera parte corresponden a niños, niñas y jóvenes entre los 5 y los 17 años de edad.

Las condiciones para acceder a la educación en Colombia están diferenciadas por regiones y por grupos poblacionales. Las zonas habitadas por población indígena, negra y campesinos pobres, son las que tienen menor nivel educativo y tasas más altas de analfabetismo. Estas zonas, en términos generales, coinciden con lugares de expulsión violenta de personas. Por otra parte, se conoce que el 61% de las mujeres jefes de hogar y el 56% de los hombres jefes de hogar desplazados han completado la primaria y que menos del 5% presentan algún tipo de educación superior o técnica. Esto permite asegurar que por lo

* Ministerio de Educación Nacional

menos el 35% de la población adulta desplazada no ha recibido ningún tipo de instrucción.

El fenómeno del desplazamiento genera desintegración familiar, madres jefes de hogar, ausencia de afecto y comunicación y desarrollo geográfico, cultural y social, con consecuencias y disfunciones psicosociales en niños, niñas y jóvenes que dificultan el desarrollo pleno de su personalidad. Las necesidades de primer orden, que deberían ser cubiertas a través de la asistencia humanitaria de emergencia, escasamente alcanzan a ser satisfechas, toda vez que la magnitud de los desplazamientos desborda la capacidad de las entidades encargadas para atender a los grupos desplazados.

Ante ese panorama, los planes y programas gubernamentales que propenden por la asistencia integral a la población desplazada y por el retorno o reubicación, dan prioridad a necesidades y derechos afectados por el desplazamiento sobre aquellos que no demuestran igual urgencia y gravedad. Tal es el caso de la educación, derecho afectado directamente por el desplazamiento de las familias que, por disposición del gobierno nacional, debe ser satisfecho mediante la incorporación de los niños, niñas y jóvenes a las escuelas públicas donde se hayan asentado las poblaciones que fueron obligadas a abandonar su lugar de origen por causa violenta. Esta disposición, justa y oportuna, implica, sin embargo, grandes dificultades para su ejecución.

Al Ministerio de Educación Nacional le corresponde el cumplimiento de la Carta Constitucional que establece el derecho a la educación de todos los colombianos. Por su parte, la Ley 115 establece la obligatoriedad de la educación por lo menos en las etapas de educación básica primaria y media, y la Ley 387 establece, en su artículo 19, las competencias del MEN frente a la educación de la población en situación de desplazamiento. En esa perspectiva, le corresponde al Ministerio de Educación definir la política y orientar las acciones para asegurar el derecho a

la educación de la población escolar en situación de desplazamiento.

2. Marco legal

A partir del escalonamiento del conflicto interno armado desde 1995 en adelante y del incremento subsecuente de desplazamientos masivos, el Estado reconoció de manera explícita el problema y empezó a diseñar y ejecutar políticas orientadas a su tratamiento. En septiembre de 1995, aprobó el documento CONPES 2804 que estableció el «Programa Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada», convertido después, mediante documento CONPES 2924 de mayo de 1997, en el «Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada». En 1997 fue creada la Consejería Presidencial de Atención a la Población Desplazada, cuyas funciones fueron posteriormente trasladadas a la Red de Solidaridad Social. Luego, en julio de 1997, se promulgó la Ley 387, «por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado, la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia».

Después, en 1998, se dictó el Decreto 173, «por el cual se adopta el Plan Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia», y en noviembre de 1999, se aprobó el documento CONPES 3057 sobre el mismo tema, en el cual se realiza un diagnóstico de la situación y se propone el «Plan de Acción para la Prevención y Atención del Desplazamiento Forzado».

El 30 de agosto de 2000 la Corte Constitucional dictó la sentencia SU-1150/2000 donde señala que «la atención a los derechos de los desplazados será prioritaria», y le ordena al gobierno que «de manera inmediata adopte las medidas pertinentes para darles protección efectiva a los derechos al alber-

que o alojamiento que consagra la Ley 387 de 1997, a la salud, a la educación y a los demás derechos vulnerados, con un plazo máximo de 6 meses». A partir de la sentencia de la Corte Constitucional se elaboró un nuevo decreto reglamentario de la Ley 387, en reemplazo del Decreto 173, que se encuentra listo para la firma del Presidente de la República.

En materia de Educación, la Ley 387 decreta, en su artículo 19, numeral 10, que el Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación departamentales, municipales y distritales, deben adoptar programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por la violencia, programas que «podrán ser de educación básica y media especializada, (y que) se desarrollarán en tiempos menores y diferentes a los convencionales para garantizar su rápido efecto en la rehabilitación y articulación social, laboral y productiva de las víctimas del desplazamiento interno por la violencia».

Por su parte, el Decreto 173, reglamentario de la Ley 387, establece que al Ministerio de Educación Nacional y a las entidades del sector les corresponde atender a la población escolar desplazada en las etapas de atención humanitaria de emergencia, de retorno y de reubicación o consolidación.

Otras disposiciones que hacen parte del marco legal de soporte para la atención a la población en situación de desplazamiento, están contempladas en la Ley General de Educación 115 de 1994, que establece la obligatoriedad de la educación entre los 5 y los 15 años, en el Decreto 2231 de 1989 por el cual se crean beneficios en el sector educativo para apoyar a los familiares de las víctimas de la violencia, y en el Plan Nacional de Desarrollo 1998 - 2002 «Cambio para Construir la Paz». Este propone un sistema de financiación de la educación como instrumento de equidad, ampliación de oportunidades para el acceso y permanencia, profundización de la descentralización y exigibilidad social de la calidad educativa. Es en este marco

legal donde el Ministerio de Educación inscribe su política y sus estrategias, focalizando en la población escolar en situación de desplazamiento el Plan de Emergencia de Ampliación de la Cobertura Educativa.

3. Antecedentes: el Ministerio de Educación y la atención a la población escolar desplazada.

A partir de los desplazamientos masivos ocurridos en Urabá y en Carmen de Bolívar durante los primeros meses de 1997, los campesinos desplazados asentados en los campamentos de Pavarandó, municipio de Mutatá, y en el coliseo del municipio de Turbo, empezaron a demandar servicio educativo para sus hijos, adicional a la atención solicitada en salud y vivienda. El Ministerio de Educación Nacional inició entonces un programa de atención a la población escolar desplazada en dichos asentamientos. El programa se realizó capacitando docentes, líderes y voluntarios de la comunidad, en metodología de Escuela Nueva, lecto-escritura, matemáticas, ciencias, ciencias sociales y atención psicoafectiva. Además, se dotó de textos escolares a todos los niños y niñas de los campamentos, lo que permitió iniciar clases en ausencia de infraestructura mínima y a pesar de las difíciles condiciones psicosociales en que se encontraba esta población.

Posteriormente el Ministerio de Educación y la Corporación para el Desarrollo Humano, HUMANIZAR, adelantaron una investigación participativa con una comunidad desplazada asentada transitoriamente en Bocas del Atrato (Turbo- Antioquia) y con docentes desplazados del Carmen de Bolívar (Bolívar), con el objeto de formular una propuesta de formación de docentes que trabajen con población desplazada. La investigación demostró la necesidad de construir respuestas pedagógicas de

emergencia que le den a los docentes herramientas para actuar apropiadamente frente a los efectos del desplazamiento y para fortalecer el desarrollo humano integral.

Con base en los resultados de la investigación se formuló la propuesta pedagógica Escuela y Desplazamiento, que ha sido socializada por el Ministerio de Educación en 24 talleres donde se han capacitado 700 docentes que trabajan con población escolar desplazada y que en la actualidad se encuentran reasentados o en proceso de reubicación en diferentes regiones del país. Dicha propuesta está consignada en el libro *Escuela y desplazamiento*, una propuesta pedagógica, editado por el Ministerio de Educación en 1999.

El Ministerio además, ha realizado otras varias acciones en cumplimiento de la obligación que le compete de asegurar atención educativa a la población escolar en situación de desplazamiento. Es ese sentido, realizó convenios en 1997 y 1998 por valor de \$ 1.600 millones provenientes del Fondo Educativo de Compensación, con los departamentos y municipios identificados como mayores receptores de población desplazada. Dichos convenios se realizaron con el fin de disminuir el impacto del desplazamiento en el sector educativo y compensar, de alguna manera, la inequidad en la distribución de los recursos del sector.

Así mismo, el Ministerio de Educación viene prestando asistencia técnica sobre el tema a las secretarías de educación departamentales, distritales y municipales.

Por otra parte, el Ministerio se ha ocupado de la movilización de recursos nacionales e internacionales para atender a la población escolar en situación de desplazamiento, elaborando proyectos concretos para ser gestionados a través de agencias de cooperación técnica. Además, participa continuamente en foros y eventos que abordan el tema de la población desplazada, emite instructivos a las secretarías de

educación y se ocupa de facilitar la dotación de equipamiento educativo, en la medida de las posibilidades, a aquellas instituciones educativas que atienden población escolar en situación de desplazamiento.

Finalmente, participa en el seguimiento de compromisos pactados con las comunidades, como en el caso de Riosucio, Chocó, donde el gobierno adquirió compromisos para el retorno de las comunidades de Cacarica. Estos antecedentes dan cuenta de los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación Nacional para atender la emergencia educativa ocasionada por el incremento acelerado de desplazamientos forzados en todo el país. Así mismo, evidencia los desarrollos y experiencia logrados para cumplir con los mandatos de ley y con los requerimientos de la Corte Constitucional.

4. Objetivos

- ❖ Asegurar servicio educativo oportuno, pertinente y de calidad a la población escolar en situación de desplazamiento, en las etapas de emergencia y de retorno o reubicación.
- ❖ Contribuir a la recomposición del tejido social y a la construcción de la paz.

5. Problemas que debe atender la política

La magnitud del desplazamiento forzado durante el último lustro le ha generado responsabilidades adicionales al sector educativo, y ha puesto en evidencia la necesidad de realizar esfuerzos sostenidos de racionalización del gasto y para optimizar los recursos, en la perspectiva de satisfacer las necesidades normales de ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad de la educación, y de asegurar servicio educativo oportuno, pertinente y de calidad a los escolares desplazados.

La situación de desplazamiento ha ocasionado nuevos problemas y ampliado los existentes, en razón de su magnitud y circunstancias. Pero, además, ha puesto de manifiesto un conjunto de dificultades para ejecutar la política nacional de atención a la población desplazada. En primer lugar, ha evidenciado que no se cuenta con una tipología de municipios receptores, que permita establecer prioridades y focalizar la inversión. Luego, que existen deficiencias de coordinación interinstitucional e insuficiencia e imprecisiones en la información disponible sobre número de desplazados, tendencias del desplazamiento, programas existentes y recursos disponibles. A pesar del tiempo transcurrido en la ejecución de programas para atender a la población en situación de desplazamiento, aún se evidencia ausencia de sistemas de alerta temprana, de indicadores de gestión y de sistemas de seguimiento y evaluación, e imprecisión en los sistemas de incentivos.

Los entes municipales, por su parte, han demostrado pobre capacidad para identificar, diseñar y ejecutar políticas propias para atender a la población en situación de desplazamiento, bien por desconocimiento del problema, por no reconocimiento del mismo, o por falta de voluntad política y compromiso. También pueden señalarse como causas de la baja capacidad de los municipios para abordar las condiciones nuevas provocadas por la llegada de población desplazada, la escasez de recursos y la falta de entrenamiento de equipos municipales para diseñar propuestas de atención con base en información veraz.

De otro lado, los sistemas educativos municipales presentan falencias y debilidades para asegurarle a la población escolar en situación de desplazamiento servicio educativo que responda a sus características particulares, como son la extraedad, las diferencias culturales, el nivel educativo bajo, la carencia de documentación y certificados, la situación económica precaria que obliga a las familias a vincular a los niños y niñas a actividades

laborales y les dificulta adquirir materiales educativos y uniformes, los bloqueos emocionales que agudizan las dificultades de aprendizaje, el desconocimiento de los requerimientos para acceder a cupos y el desconocimiento general del medio receptor.

Por otra parte, los sistemas educativos municipales encuentran una serie de dificultades para incorporar a las nuevas cohortes de población escolar en situación de desplazamiento. Por un lado, su oferta de cupos suele ser superada por la demanda escolar y las posibilidades de ampliar cobertura se ven limitadas por la capacidad instalada disponible o por la deficiente dotación de equipamiento educativo. Además, no cuentan con programas portadores de currículos flexibles y de pedagogías apropiadas para las circunstancias de los escolares desplazados, sus niveles educativos y diferencias de edades, sus particularidades culturales, modos de comunicarse y temores; ni cuentan con componentes vocacionales que los capaciten en labores prácticas que les permitan incorporarse rápidamente al mercado de trabajo.

Con frecuencia los escolares en situación de desplazamiento encuentran prevenciones en los establecimientos educativos, cuando no son discriminados abiertamente por compañeros y maestros habidas las circunstancias y los modos en que se ven obligados a vivir. Finalmente, la formación actual de los docentes carece de conceptualizaciones, estrategias y metodologías que permitan asumir, al interior del sistema educativo, los retos que le impone al país la situación actual del desplazamiento.

G. lineamientos estratégicos:

Los lineamientos estratégicos hacen referencia a los énfasis que pone el Ministerio de Educación para lograr los objetivos, enfrentar los problemas señalados, y fortalecer la capacidad resolutiva de los entes territoriales, particularmente de las secretarías de educación, para atender a la población escolar en situación de desplazamiento.

1) Focalización. El Ministerio de Educación focalizará la inversión y dará prioridad en el apoyo a los municipios receptores de población desplazada, con base en los siguientes criterios:

- Cantidad de población en proceso de desplazamiento, según el sistema único de información (SUR), de la Red de Solidaridad Social.
- Necesidades básicas insatisfechas, de acuerdo con información del Departamento Nacional de Planeación.
- Cobertura educativa bruta en municipios focalizados por el SUR como mayores receptores de población en proceso de desplazamiento.
- Presencia de actores violentos en el municipio receptor.
- Municipios identificados por el SUR como mayores receptores de familias desplazadas con menores.

2) Revisión y ajuste de alternativas pedagógicas y curriculares.

Se identificarán y seleccionarán, en consideración con las condiciones de la población escolar en situación de desplazamiento, las diferentes alternativas pedagógicas validadas a nivel central y regional que presenten aportes al mejoramiento de la calidad de la educación, que puedan ajustarse a contextos diversos, sean flexibles y de fácil utilización. Ejemplos de estas

alternativas lo constituyen la Escuela Nueva, aceleración del aprendizaje para niños, niñas y jóvenes en extrarredad, Telesecundaria, Sistema de Aprendizaje Tutorial, SAT, y posprimaria rural.

Así mismo, se adoptarán propuestas como Escuela y Desplazamiento, y otras como Habilidades para Vivir, que hacen énfasis en el desarrollo psicoafectivo y en la recuperación emocional de los escolares, víctimas del desplazamiento forzoso.

3) Capacitación de docentes y agentes educativos

Las condiciones particulares de la población escolar en situación de desplazamiento exige la utilización de alternativas curriculares y pedagógicas, así como de materiales educativos, que sean apropiados para atenderlas debidamente. Esta circunstancia obliga a capacitar docentes en su manejo, en la aplicación de modalidades educativas y pedagogías no convencionales que respondan a la naturaleza del problema. Cuando sea pertinente, el Ministerio de Educación realizará alianzas estratégicas con instituciones de reconocida idoneidad y competencia en la aplicación de alternativas pedagógicas para el desarrollo de actividades de capacitación de docentes.

4) Subsidios

El Ministerio de Educación adelantará un programa de subsidios en los municipios focalizados que aseguren la asistencia y permanencia en educación básica secundaria de la población en edad escolar en situación de desplazamiento.

5) Asistencia técnica.

El Ministerio de Educación, de acuerdo con sus posibilidades, ofrecerá a los municipios focalizados asistencia técnica orientada a fortalecer la capacidad de los entes territoriales, particularmente de las secretarías de educación departamentales, distritales y municipales, para asegurar el servicio educativo de

calidad, oportuno y pertinente para las condiciones y circunstancias de la población escolar en situación de desplazamiento. Énfasis particular se pondrá en el desarrollo de la capacidad local para identificar y ejecutar soluciones racionalizando la utilización de recursos disponibles y maximizando su efectividad e impacto.

Se establecerán mecanismos que permitan desarrollar acciones de equipamiento escolar a través de la modalidad de cofinanciación. También, en el mejoramiento de la coordinación intersectorial e interinstitucional, y en la capacidad para realizar seguimiento y evaluación aplicando adecuadamente indicadores de gestión. El Ministerio de Educación Nacional elaborará indicadores de gestión y velará porque los entes territoriales incorporen el componente de seguimiento y evaluación a los programas que ejecuten para atender población escolar desplazada. El Ministerio realizará, cuando sea pertinente, alianzas estratégicas con Organizaciones No Gubernamentales que tengan experiencia en cooperación técnica para el desarrollo de actividades orientadas a fortalecer la capacidad local.

6) Comunicación y divulgación

Se coleccionará periódicamente información de los entes territoriales sobre población atendida, problemas en la aplicación de las estrategias educativas, necesidades de apoyo técnico y avances en el desarrollo de los programas. El Ministerio divulgará al sistema interinstitucional la información pertinente y realizará actividades de comunicación dirigidas a sensibilizar a la población, en general, y en particular a los entes territoriales, sobre la importancia de la solidaridad con la población en situación de desplazamiento.

Retos de la Defensoría del Pueblo frente a la niñez y juventud colombiana víctimas del conflicto armado

*Beatriz Linares Canillo**

1. El reto de la Defensoría del Pueblo

La Defensoría del Pueblo nació con el mandato popular de 1991, como una institución del Estado colombiano, responsable de impulsar la efectividad de los derechos humanos en el marco de un Estado Social de Derecho, democrático, participativo y pluralista.

La Defensoría se ha impuesto entonces, el reto ético de impulsar la realización de los derechos humanos de los ciudadanos, reto que se materializa mediante tres acciones concretas:

- Aprendizaje de los derechos humanos,
- Realización e impulso de los derechos humanos,
- Defensa y protección de los derechos humanos.

* Defensora Delegada para los Derechos de la Niñez, la Juventud y la Mujer.

En ese orden, la Defensoría del Pueblo tiene como principio y fin, la protección de los derechos humanos de los sujetos o grupos más vulnerables de la sociedad. Dentro de dicha población objetivo, se encuentran los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes, en particular aquellos de especial vulnerabilidad, bien porque son víctimas directas de acciones u omisiones de la familia, de la sociedad y del Estado, o bien porque se encuentran en circunstancias especialmente difíciles, como la carencia de sus necesidades básicas.

2. La Constitución política y el Estado social de derecho

Con la promulgación de la Carta Política de 1991, se genera un cambio sustancial en la visión de Estado. Dicha Constitución avanza de un Estado de derecho que imperaba antes de su expedición, a un Estado social de derecho, que informa todos los principios contenidos en ella.

Dicho cambio trae consigo una transformación profunda que implica la superación de la importancia suprema que antes se le otorgaba al texto de la norma, para dar paso a la realización material de los derechos humanos de las personas, bajo el imperativo de la dignidad humana.

En otras palabras, el fin esencial del Estado es la persona, a quien se le debe garantizar el ejercicio pleno de sus derechos, tal como lo describe el artículo 2° de la Constitución al decir: *“Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan...”*

De otra parte, y en el marco del Estado social de derecho, la Constitución política de 1991 también dio un paso trascendental en el reconocimiento de los instrumentos internacionales de derechos humanos, esto es, que abre el espacio para que aquellos tratados, convenciones y pactos, que el Estado colombiano ha ratificado, prevalezcan en el orden interno y adquieran rango constitucional, máximo imperativo dentro de la pirámide normativa nacional.

Lo anterior significa que los derechos reconocidos en la Constitución, deben interpretarse de conformidad con dichos instrumentos internacionales que reconocen derechos humanos, que prohíben su limitación en estados de excepción, y que han sido ratificados por el Estado colombiano.

3. Los niños y niñas víctimas del conflicto armado colombiano

La Defensoría del Pueblo desde 1996, y en desarrollo del Sistema de Seguimiento y Vigilancia de los Derechos de la Niñez; programa apoyado por UNICEF, ha hecho algunas aproximaciones al tema de la vinculación de los niños y niñas con los grupos alzados en armas, a través de diferentes investigaciones de campo, a partir de las cuales se ha podido sistematizar la siguiente información:

- ❖ El 18% de los adolescentes vinculados con los grupos alzados en armas que fueron entrevistados ha matado por lo menos 1 vez.
- ❖ El 60% ha visto matar,
- ❖ El 78% ha visto cadáveres mutilados,
- ❖ El 25% ha visto secuestrar,
- ❖ El 13% ha secuestrado,
- ❖ El 18% ha visto torturar,

- ❖ El 40% ha disparado contra alguien alguna vez,
- ❖ El 28% ha sido herido.

Aproximadamente el 83% de los menores de 18 años que ingresan a los grupos armados, lo hace en forma "voluntaria".

- ❖ De ellos, el 17% dice que la pobreza y la falta de alternativas los obligó a optar por la lucha armada.
- ❖ El 8.3% afirma que la venganza los llevó a ingresar al grupo armado.
- ❖ El 34% dijo haber ingresado al grupo, para adquirir estatus y reconocimiento.
- ❖ De los encuestados se pudo establecer que: ninguno terminó el bachillerato, y los más avanzados hicieron hasta séptimo grado.
- ❖ Otra modalidad de vinculación, son los niños y niñas informantes, espías, guías, mensajeros o sapeadores.

Otra investigación permitió conocer que los niños y las niñas vinculados con grupos alzados en armas:

- ❖ Son utilizados como escudos humanos,
- ❖ Han quedado atrapados en medio de bombardeos,
- ❖ Mueren a causa de minas dejadas al azar,
- ❖ Son obligados a sembrar minas antipersonal y a participar en tomas guerrilleras.

Veamos ahora cuál es la situación de los niños y las niñas víctimas de esta clase de violencia:

En cuanto al derecho a la vida, el Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses reportó para el año 2000 la muerte, en forma violenta, de 2.960 niños y niñas en todo el país, discriminados así: 8 niños muertos en promedio al día durante el año, de los cuales 3 fueron asesinados, 2 perdieron la vida en accidentes de tránsito, 1 se suicidó cada tres días y 2 más murieron en otros accidentes.

Por infracciones al Derecho Internacional Humanitario, tenemos:

- ❖ Niños vinculados al conflicto armado. El informe de UNICEF para el año 2000 calcula que en Colombia hay cerca de 6.000 niños y niñas vinculados directa e indirectamente con los grupos alzados en armas, es decir, que Colombia participa con el 2% de todos los niños soldados del mundo.
 - ❖ Niños y niñas desplazados por la violencia. Según CODHES, en los últimos 15 años, se han desplazado como consecuencia del conflicto armado, cerca de 1.100.000 niños y niñas (El 7.3% del total mundial para el año 2000).
 - ❖ Niños víctimas de minas antipersonal. De acuerdo con el Observatorio de Derechos Humanos de la Vicepresidencia de la República, en Colombia hay sembradas cerca de 70.000 minas antipersonal en 105 municipios. En los últimos ocho años han muerto 5.250 niños y niñas como consecuencia de ellas.
 - ❖ Niños desvinculados del conflicto armado. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ha atendido, desde 1997 y hasta julio de 2001, 500 niños que se han desvinculado de los grupos alzados en armas. En promedio, 40% han sido capturados y 60% se ha entregado voluntariamente. De estos últimos, ninguno ha recibido los beneficios socio-económicos de que trata la Ley 418 de 1997.
 - ❖ Niños y niñas vinculados con cultivos ilícitos en zonas de conflicto armado. Un estudio realizado en el año 2000 por la Fundación Servicio Amazónico, sostiene que hay más de 200.000 niños y niñas vinculados con los cultivos ilícitos.
- La última investigación realizada por la Defensoría del Pueblo, con el apoyo de UNICEF, está en proceso de edición, y será presentada por el Defensor del Pueblo. Dicho estudio se produ-

jo mediante la entrevista a 96 niños y niñas que se encuentran en las instituciones de protección especializadas para niños desvinculados del conflicto armado. Sin embargo, un dato que debe ser mencionado, es que el reclutamiento de estos niños provino de 18 departamentos del país.

4. El fundamento jurídico en el tratamiento de los niños y niñas víctimas del conflicto armado interno

Desde 1997, y a partir de los estudios realizados, la Defensoría del Pueblo, junto con otras instituciones, abrieron el debate jurídico y político, en cuanto a la necesidad de garantizar a los niños y niñas que se desvincularan de los grupos alzados en armas, una protección especializada diferente a la que se ofrece para atender otras problemáticas.

Hasta ese entonces, los niños y las niñas que se entregaban en forma voluntaria ante cualquier autoridad del Estado, o que eran entregados por grupos alzados en armas para la protección del Estado, eran internados en instituciones de reeducación, dado que de una parte, hay un vacío normativo para su atención, y de otra, no se contaba con un programa que ofreciera la recuperación social y afectiva que su particular problemática demandaba.

Además de ello, el Código del Menor vigente, no contempla dentro de las nueve situaciones irregulares, aquella en la que puedan ser incluidos los niños y niñas que se desvinculen del conflicto armado, aún cuando para la expedición del Código – 1989 – ya el país llevaba un cuarto de siglo sumido en una profunda violencia.

Si bien existe un vacío expreso en el Código del Menor, por vía de interpretación, hay algunos artículos del mismo, que pueden ser aplicados por la autoridad judicial en estos casos, tal como aquel que le señala al Juez que de no encontrar mérito

para abrir una investigación penal, deberá poner al niño o niña a disposición del defensor de familia, por considerar que el niño o la niña se encuentra en situación de peligro.

Sin embargo, en 1997 fue expedida la Ley 418 o Ley de Orden Público, que de alguna manera llena el vacío del Código del Menor, estatuto que ordena:

- Al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, en desarrollo de sus programas de prevención y protección, prestar asistencia prioritaria a los menores de edad que hayan quedado sin familia, o por que ella no esté en condiciones de cuidarlos por razones de orden público (Artículo 17).

❖ Que gozarán de especial protección y serán titulares de todos los beneficios contemplados en dicha ley, los menores que en cualquier condición participen en el conflicto armado interno (Parágrafo del artículo 17).

❖ Cuando se trate de menores de edad vinculados a organizaciones armadas al margen de la ley, a las que se les haya reconocido carácter político, las autoridades judiciales enviarán la documentación al Comité Operativo para la Dejación de las Armas, a efecto de que ellos puedan adquirir los beneficios jurídicos y socioeconómicos a que tienen derecho por el hecho de la desvinculación (Parágrafo 2° del artículo 50).

En la Ley de Orden Público, se incorpora, en el artículo 14, la penalización de quienes con ocasión del conflicto armado interno, reclutaran a menores de 18 años para sus filas. Esta norma fue reemplazada por el artículo 162 del nuevo Código Penal que ordena:

“ Reclutamiento ilícito. El que, con ocasión y en desarrollo de conflicto armado, reclute menores de 18 años o los obligue a participar directa o indirectamente en las hostilidades o en acciones armadas, incurrirá en prisión de 6 a 10 años...”

Por otra parte, y dentro de la legislación colombiana, encontramos la Ley 12 de 1991, mediante la cual el Estado colombiano ratifica la Convención Internacional de los Derechos del Niño, ley que incorpora el Estatuto de la Convención en la normativa interna, como parte del bloque de constitucionalidad. Dicha Convención es ratificada por nuestro país, con la imposición de una reserva sobre su artículo 38, en el cual se señala la prohibición de reclutar en las fuerzas regulares a personas menores de 15 años. Este artículo fue tomado del Protocolo II, adicional a los Convenios de Ginebra, normativa humanitaria que permite el reclutamiento en las fuerzas regulares e irregulares de personas mayores de 15 años.

Sin embargo, el Estado colombiano, como ya se anotó, reserva el citado artículo 38 y señala: "El Gobierno de Colombia, de conformidad con el artículo 2, numeral 10, literal d de la Convención de Viena sobre los tratados, suscrita el 23 de mayo de 1969, declara que para efectos de las disposiciones contenidas en los numerales 2 y 3 del artículo 38 de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, se entiende que la edad a la que se refieren los numerales citados es la de 18 años, en consideración a que el ordenamiento legal de Colombia establece la edad mínima de 18 años para reclutar a las Fuerzas Armadas el personal llamado a prestar el servicio militar".

Ahora bien, aun cuando la normativa interna se encuentre dispersa, y en algunos casos existan vacíos que deben ser corregidos en forma prioritaria, los niños y niñas desvinculados del conflicto armado, si tienen un derecho claro y cierto a ser protegidos como víctimas de la violencia.

Bajo esta premisa, la de que *los niños y niñas son víctimas del conflicto armado*, es necesario retomar el planteamiento inicial, cual es el de la prevalencia en el orden interno de los instrumentos internacionales que reconocen derechos humanos, para sus-

tentar, que así un niño o una niña hayan sido o sean capturados, deben recibir por parte del Estado el tratamiento de niños y niñas que requirieren de la máxima protección del Estado y como consecuencia de ello, de la garantía de todos sus derechos.

Pero la protección a que se hace referencia, no es el internamiento en instituciones para niños infractores a la ley penal, se trata de una atención especializada que en verdad permita que esos jóvenes puedan ejercer una ciudadanía y una identidad propia que el conflicto armado les sustrajo, que sus familias les negaron y que el Estado **debe** devolverles.

Dicha protección se sustenta en la ya mencionada Convención Internacional de los Derechos del Niño, que ordena a cada Estado parte adoptar las medidas legislativas, judiciales, políticas y administrativas para proteger a todos los niños víctimas de los conflictos armados.

Existen, además, en trámite de ratificación por parte del Estado colombiano, dos instrumentos de carácter internacional, que ya fueron suscritos por el país, y que sustentan al niño y a la niña como víctimas directas de los conflictos armados, incluidos aquellos que han participado activamente en las hostilidades.

Se trata de una parte del Protocolo Facultativo Adicional a la Convención Internacional de los Derechos del Niño, que en forma contundente dispone:

"Los grupos armados distintos de las fuerzas armadas de un Estado no deben en ninguna circunstancia reclutar o utilizar en hostilidades a menores de 18 años".

"Los Estados parte adoptarán todas las medidas posibles para impedir ese reclutamiento y utilización, con inclusión de la adopción de medidas legales necesarias para prohibir y tipificar esas prácticas".

"Los Estados parte adoptarán todas las medidas posibles para que las personas que están bajo su jurisdicción y hayan sido reclutadas o utilizadas en hostilidades en contradicción con el presente protocolo sean desmovilizadas o separadas del servicio de otro modo..."

Nótese que dicho Protocolo, da un paso significativo al hablar del reclutamiento y utilización de los niños y niñas por parte de los grupos armados. La Convención, se queda corta al señalar que los niños víctimas de los conflictos armados serán protegidos por el Estado, pero no señala su alcance, mientras que el instrumento citado, define sin equívocos, lo que significa un niño víctima de la confrontación armada, es decir, que un niño o niña víctima del conflicto armado es aquel que ha sido reclutado, aquel que es utilizado en las acciones armadas, o aquel a quien se le ha permitido la vinculación, supuestamente de manera voluntaria.

De otra parte, tenemos el Convenio 182 de la OIT, sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación, instrumento que está en trámite de ser ratificado por el Congreso de la República, y que señala en el artículo 3 lo siguiente: "A los efectos del presente Convenio, la expresión "las peores formas de trabajo infantil" abarca: ...todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas, como la venta y el tráfico de niños... y el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados".

A su vez, dicho Convenio, ordena que: "Todo miembro que ratifique el presente Convenio deberá adoptar medidas inmediatas y eficaces para conseguir la prohibición y la eliminación de las peores formas de trabajo infantil con carácter de urgencia".

Finalmente, existen instrumentos tanto internacionales como nacionales que consagran imperativos categóricos para el Estado colombiano, unos de aplicación directa y otros por vía de interpretación, pero todos ellos coincidentes, en el sentido de establecer, que así los niños y las niñas participen en la confrontación armada, y se desvinculen de ella en cualquier condición, esto es, se entreguen voluntariamente, sean capturados incluso

en flagrancia, o sean entregados al Estado por los grupos alzados en armas, tienen el carácter de víctimas, por lo que es obligación del Estado en su conjunto, garantizarles todos los dispositivos necesarios para que sean por fin sujetos titulares de derechos humanos, tal y como lo ordena la Constitución Política de 1991.

Ahora bien, ello no quiere decir que no sea necesario contar con una legislación especializada, que recoja y reformule la normativa interna nacional, a la luz de los instrumentos internacionales de derechos humanos suscritos o ratificados por el Estado colombiano, a efecto de dar a los operadores de las normas, herramientas claras y organizadas que proscriban la interpretación discrecional de quien las aplique.

Pero sobre todo se requiere una legislación especial, que responda a los principios de igualdad de todos ante la ley, y de no discriminación. La ley de Orden Público, si bien permite la consideración de menores como titulares de los beneficios jurídicos y socioeconómicos, es discriminatoria y va en contra del mandato del artículo 44 de la Constitución política, en el sentido de que dicha Carta ordena la prevalencia de los derechos de los niños, y esta ley, sólo prescribe beneficios para aquellos niños que se desvinculen de grupos alzados en armas que tengan reconocimiento político, lo que quiere decir, que niños y niñas que en realidad quieran regresar al mundo de donde fueron arrancados, pero que pertenecan a grupos de autodefensa o a grupos que carecen de reconocimiento político, no pueden acceder a los beneficios establecidos en la ley, hecho que es a todas luces discriminatorio, y que debe ser solucionado.

Aún cuando no me corresponde hacer referencia a las recomendaciones de las agencias de Naciones Unidas en materia de niñez, es necesario recordar el informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, pu-

blicado por la Oficina en Colombia en el mes de abril de 2001 y que dice:

C. Derechos del niño y la niña

76. Durante el período del informe continuó profundizándose el deterioro creciente de los derechos del niño y la niña. La población infantil colombiana padece con mayor rigor las consecuencias del conflicto armado interno.

79. Cabe señalar que persiste la falta de atención integral a los niños desvinculados del conflicto tras haber participado en las hostilidades. Existe un tratamiento discriminatorio entre los menores que se entregan voluntariamente y los que son capturados; los primeros pueden acceder a la protección del Estado, mientras que los segundos reciben un trato penal punitivo.

E. Principales infracciones al derecho internacional humanitario

5. Niños víctimas del conflicto armado y del reclutamiento:

109. La Oficina recibió testimonios acerca de niñas víctimas de abusos sexuales al interior de la guerrilla, generalmente por parte de comandantes de mando medio. Recibió también numerosas quejas indicando que los diferentes grupos de guerrilla siguieron incorporando a menores de 15 años en sus filas. Las FARC persistieron en esta práctica, aún contraviniendo sus reglas internas, y aunque este grupo devolvió algunos niños a sus familias en la "zona de despeje".

Aumentaron los casos de niños que abandonaron las filas de la guerrilla con grave riesgo para sus vidas, dado que la pena para los "desertores" es el fusilamiento y que ésta se aplica independientemente de la edad. Cabe destacar que la participación de niños en las filas de las guerrillas es importante.

Elementos para un análisis de las políticas públicas de atención a la niñez y la juventud víctimas del conflicto armado

*Ernesto Durán Strauch**

Marco general

En el tema de políticas para los niños víctimas del conflicto armado se entrelazan dos áreas de la política pública: los niños y las niñas y el conflicto armado, que a su vez se enmarcan en dos núcleos principales de la política pública en el país: la política social y la política de orden público.

En el taller de Políticas Públicas e Infancia en América Latina, realizado en México en 1998, se planteó que en la región están claramente delimitados cinco núcleos principales de formulación de políticas públicas¹:

1. "Las políticas económicas hacia el exterior, que llevan la prioridad más alta en todos los países de la región.

* Observatorio sobre Infancia - Profesor Universidad Nacional de Colombia Bhattacharjya, S. *Infancia y política social*. UNICEF. México. 1999.

2. Las políticas de "régimen interior y orden público", cuya composición varía de uno a otro país.
3. Las políticas económicas internas, que esencialmente siguen el esquema de ajuste y se aplican en toda la región con un impresionante grado de homogeneidad.
4. Las políticas de infraestructura.
5. Finalmente, en último lugar de prioridad, la política social, que existe no como una política integrada y comprensiva, sino como una colección de políticas sectoriales que pocas veces alcanzan grados de articulación y de tratamiento en conjunto".

Esta situación contrasta con lo que se señaló en el mismo evento, de que la política social indiscutiblemente tiene una importancia crítica para el desarrollo de estos países.

Luis Maira señaló en ese taller tres grandes ámbitos de disputa en torno a la política social, de los cuales quiero resaltar dos, que son pertinentes en la discusión que hoy nos reúne:

1. Espacio/autonomía. "En nuestros países, son los ministros de hacienda y directores de presupuesto quienes fijan las prioridades sociales, mientras los ministros del área social son figuras pasivas que no tienen un papel en la asignación de recursos". Llamado a que se construya una instancia de coordinación, priorización y toma de decisiones que incluya la asignación de recursos.
 2. La construcción de consensos. Lo cual supone el establecimiento de escenarios donde los actores sociales puedan discutir la temática, buscando llegar a acuerdos sobre los recursos, los mecanismos para la participación social, las pautas de descentralización, etc.
- Hay un punto de debate que es necesario mirar ¿qué es una política pública?. En la definición más aceptada y la que está

más cerca del imaginario común sobre el tema "una política pública se presenta bajo la forma de un programa de acción gubernamental en un sector de la sociedad o en un espacio geográfico"², sin embargo, hoy se trata de dar un marco más amplio al tema y se proponen nuevas definiciones como la que plantea el ICBF en su documento sobre atención a víctimas de la violencia: "La articulación de las acciones del Estado, el Gobierno, la Sociedad Civil y la Comunidad Internacional, en la resolución de una dinámica que considera de común interés"³, los debates de fondo son sobre si se puede construir una política pública consensuada y cuál es hoy el papel del Estado cuando, por ejemplo, gran parte de las acciones en el tema que nos convoca hoy, son desarrolladas por las ONGs o las entidades internacionales. Si llama la atención que estas definiciones de articulación estado-sociedad civil en la construcción y desarrollo de la política pública se plantean para las políticas sociales, no para las económicas o las de orden público.

Quiero señalar varias dificultades que se presentan al analizar las políticas públicas, que son relevantes en el tema que nos ocupa:

1. La dificultad para delimitar la especificidad y los límites de una política pública ¿dónde comienza y dónde se acaba una política pública?
2. Una política pública se compone de lo que se decide hacer, pero también de lo que se decide no hacer, siendo lo segundo mucho más difícil de reconocer y corriendo siempre el riesgo de atribuir a un actor *no-actos* que no ha elegido o considerado.

² Meny, I. y Thoenig, J.-C. *Las políticas públicas*. Ariel Ciencia Política. Barcelona. 1992.

³ ICBF. *Política de atención de la niñez desvinculada de los grupos armados y a la prevención del reclutamiento de niños y niñas por los actores armados*. Bogotá. 2001.

3. La brecha entre la teoría política, la práctica política y la actividad pública, representada esta última en planes, programas, proyectos y acciones, los cuales no están necesariamente articulados. Es más frecuente en el caso de las políticas de infancia en nuestro país, que se encuentran bastante desarticulados, siendo difícil encontrar una coherencia entre esta diversidad de elementos que componen la política.
4. La intervención de múltiples instituciones y actores en la toma de decisiones y en el desarrollo de las políticas, generándose un entramado complejo de intencionalidades, intereses y cuotas de poder.
5. La poca trayectoria de trabajos de evaluación de política pública en el país, donde lo que se hace con mayor frecuencia son autoevaluaciones, generalmente sesgadas por el interés de mostrar resultados.

Por último, es importante considerar como lo plantea Alejo Vargas (1999) que: "Política pública no es una decisión aislada sino un conjunto de tomas de posición que involucran una o varias instituciones estatales (simultánea o secuencialmente). Pero igualmente significa la materialización de las decisiones tomadas en términos de acciones que producen resultados sobre la situación problemática y los actores involucrados con la misma"⁴.

Las políticas públicas comprenden varios aspectos: Identificación del problema, formulación de una solución, toma de decisiones, aplicación de la acción y evaluación de los resultados, lo que quiere decir que el documento o documentos públicos en los cuales se expresa una intencionalidad de gobierno o de Estado, o la norma o normas que rigen una acción son sólo una parte de la política pública, la cual tiene sentido si se ve reflejada en acciones y resultados.

⁴ Vargas, A. *El estado y las políticas públicas*. Almudena Editores. Bogotá. 1999.

Las políticas públicas de infancia

El marco político normativo general relacionado con los niños y niñas en el país es bastante insuficiente, como lo señala la Defensoría del Pueblo en su último informe al Congreso.

El documento de las recomendaciones del Comité Internacional de los Derechos del Niño al Estado colombiano, plantea que no existe una política integral de infancia, se cuestiona la falta de coherencia y de sostenibilidad de los planes y, por lo tanto, recomienda el desarrollo de un plan nacional coherente e integral para la aplicación de la Convención. El Comité, además, expresa su preocupación en relación con la legislación colombiana sobre los derechos del niño, la cual no es plenamente compatible con las normas y el espíritu de la Convención, pues los intentos por reformar el *Código del Menor* que se han llevado a cabo desde 1995 no han prosperado.

Es importante resaltar que las políticas y programas dirigidos a la infancia son más políticas y programas de gobierno que de Estado. Cuando ocurren cambios de gobierno o se fijan otras prioridades dentro de un mismo gobierno, las políticas y programas dirigidos a la infancia desaparecen o cambian, sin tan siquiera una evaluación de su impacto.

Políticas públicas, niñas, niños y conflicto armado

Dado que el problema de la niñez y el conflicto armado sólo empieza a visibilizarse en el país a mediados de la década del 90, es en ese momento que empiezan a aparecer como problema para las políticas públicas dos situaciones: las niñas y niños vinculados al conflicto y los niños y niñas desplazados. Es importante considerar que es en esa década que se plantean, a partir de los compromisos de la Cumbre Mundial por la Infancia, los programas nacionales de acción en favor de la infancia y el tema de una política pública de infancia.

Una vez reconocido el problema, empiezan a aparecer una serie de acciones de respuesta a situaciones coyunturales, a momentos críticos o a presiones internacionales, acciones que se transforman en programas de uno u otro sector del Estado, los que a su vez se van constituyendo en los elementos de una política pública.

Al confrontar la dinámica de esta respuesta del Estado con la gravedad del problema, en la que se ha llamado la peor crisis humanitaria de occidente, la respuesta estatal ha sido bastante insuficiente aunque en el proceso se han dado avances⁵:

En el tema del desplazamiento (con referencia a toda la población desplazada, no sólo a las niñas y niños) se diferencian dos fases en la intervención estatal: una primera hasta antes de 1997 en que se inician acciones difusas que involucran a varios organismos estatales, presionados por organismos religiosos, no gubernamentales y por la misma gravedad del problema; y una segunda que se inicia en 1997 con la expedición del documento CONPES 2994 y la expedición de la Ley 387, en la que se plantea una mayor articulación de las acciones del Estado, la articulación de un sistema nacional de atención y un plan nacional de atención a la población desplazada.

En los últimos años se empieza a plantear una atención diferenciada para niños y niñas, que contempla acciones sobre todo en lo referente a la atención humanitaria y psicosocial.

Respecto a la atención en salud para los desplazados, la Ley 387 establece que el Sistema de Seguridad Social en Salud implementará mecanismos expeditos para que la población afectada por el desplazamiento acceda a los servicios.

⁵ UN Observatorio sobre Infancia-Convenio uel Buen Trato. Niños, niñas y conflicto armado en Colombia: Una aproximación al estado del arte 1990-2001. En prensa. Bogotá. 2001.

La Ley 387 decreta que el Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación departamentales, municipales y distritales, deben adoptar programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por la violencia. En este marco legal el Ministerio de Educación inscribe su política y estrategias, con el Plan de Emergencia de Ampliación de la Cobertura Educativa, enfocándose en la población escolar en situación de desplazamiento.

La Ley 387 de 1997 prevé también que el ICBF dará prelación en sus programas a la atención de los niños lactantes, a los menores de edad, en especial los huérfanos, y a los grupos familiares, vinculándolos al proyecto de asistencia social familiar y comunitaria en las zonas de asentamiento de los desplazados.

El ICBF atiende a los niños y niñas desplazados en la fase de restablecimiento por medio de sus programas tradicionales: hogares comunitarios de Bienestar Familiar y de Atención Nutricional al Escolar y Adolescente.

De otra parte, se adelantan acciones conjuntas entre el sector no gubernamental y los programas oficiales para la atención de la población desplazada, en particular de los niños y niñas, en este proceso se hacen convenios en los cuales el sector estatal contrata al sector privado para la implementación de programas muy específicos.

En el tema de los niños y niñas desvinculadas existe un Proyecto de Atención de Niños y Niñas Desvinculadas del Conflicto Armado, llevado a cabo por el ICBF, el cual hace parte de la «política de atención de la niñez desvinculada de los grupos armados y a la prevención del reclutamiento de niños y niñas por los actores armados» del ICBF, la cual está en construcción.

El Ministerio de Educación también ha iniciado procesos de reinserción de esos niños y niñas a la vida escolar, existiendo un sistema de becas del ICETEX para la financiación de la educación de los desvinculados.

Dentro de las políticas de orden público existen una serie de incentivos para las personas (adultos o niños) que entreguen las armas, así como también existe una política de reinserción, que en los últimos años ha establecido algunas particularidades para la reinserción de los menores de 18 años.

En otros temas, como en el de los niños que viven en las zonas de confrontación armada, no existen documentos de política pública y hay muy pocos programas estatales. La política pública parece ser la del no hacer o hacer poco.

El último gobierno ha planteado y empezado a desarrollar la Política Nacional para la Construcción de Paz y Convivencia Familiar-HAZPAZ. Si bien esta política está centrada en la violencia intrafamiliar, tiene como marco general la idea de la construcción de paz en el trabajo con los niños, que sería otra forma de asumir desde las políticas públicas el tema de niñez y conflicto armado.

En los programas y proyectos dirigidos a los niños y niñas víctimas del conflicto armado, juegan un papel fundamental las acciones de las instituciones no gubernamentales, las cuales con dineros propios, del Estado o de ayuda internacional han realizado importantes acciones en varias áreas: atención humanitaria de emergencia, atención jurídica, psicosocial, pedagógica, estudios sobre situación, denuncia y gestión en proyectos productivos.

Como se puede ver es una política pública centrada en la atención, no se enfrentan las causas de los problemas y se trabaja muy poco en la prevención de los mismos.

La política es la suma de una serie de medidas de contingencia, poco articuladas e inmediatistas, que parecen responder más al interés de crear una imagen ante la opinión pública nacional e internacional, que a solucionar problemas de fondo. Hay como en todo el campo de las políticas de infancia, un pro-

blema en la articulación de las diferentes políticas sectoriales, así como de los planes, programas y proyectos en una política integral unificada.

Se presenta en el desarrollo de la política una confrontación entre los niveles nacional, departamental y municipal, quedando por lo general los últimos con las responsabilidades más grandes en la aplicación de la política, lo que no va paralelo con la descentralización de los recursos. Así el problema es el de la poca capacidad de respuesta de los municipios ante la gravedad y magnitud de los problemas.

La burocratización, el papeleo, la corrupción y los otros vicios de la administración pública en el país, afectan la ejecución de las políticas y limitan mucho la agilidad de la respuesta ante los problemas, lo cual es un elemento crítico en la atención de las víctimas del conflicto.

Vale la pena anotar que hay una preocupación y un esfuerzo importante dentro de los responsables de la política social en buscar alternativas de respuesta a la problemática. Lo cual de por sí no es fácil dada la variabilidad y complejidad de la misma. Situación que contrasta con las prioridades generales de la inversión y de la política del Estado y de los diferentes gobiernos.

Finalmente, quiero resaltar que el tema central de la política es, sin discusión, la construcción de una paz con justicia social, que el dolor y la sangre deben cesar, que este país no necesita más guerreros y sí muchos pensadores y constructores.

En este nuevo siglo deberíamos estar trabajando en la cicatrización de todas las heridas que nos han dejado estas guerras atávicas y no en la reparación de nuevas heridas, nuestros niños y niñas no tienen porque pagar las consecuencias de la imposibilidad de los adultos de solucionar las diferencias.

Faint, illegible text from the reverse side of the page, appearing as bleed-through.

Niñas corriendo con flor amarilla en sus manos, Fundación Dos Mundos

Capítulo 3

EDUCACIÓN Y CONFLICTO ARMADO



Autor:
Jesús Abad Colorado

Educación y conflicto armado

*Jiovani Arias, Liz Arévalo y Sandra Ruiz**

El conflicto armado en Colombia exhibe una dinámica de la que participan múltiples actores, en cuya lógica se busca resolver los conflictos de forma violenta, en abierto desconocimiento del marco de derechos humanos fundamentales o de normas básicas del derecho internacional humanitario. La agudización del conflicto armado, visible en un aumento de las acciones bélicas, el ascenso en la capacidad de combate de los grupos paramilitares, la dinamización de la guerra a partir del flujo de ingresos provenientes del narcotráfico, así como de sectores de la economía amenazados por las guerrillas izquierdistas, y la respuesta insuficiente del Estado frente a éstos, tiene como telón de fondo lo que es sin duda la más grave crisis humanitaria en la historia del país desde la segunda mitad del siglo pasado.

Una perspectiva no suficientemente analizada en torno al conflicto armado colombiano es la de las repercusiones emo-

* Fundación Dos Mundos.

cionales que está dejando entre sujetos y comunidades expuestas de manera más directa –aunque no exclusivamente–, a las diferentes manifestaciones a través de las cuales se expresa la guerra. Pese a que cada vez se está más de acuerdo en cuanto a los estragos que a nivel psicosocial suscitan las diferentes experiencias con hechos –en muchos casos expresión de extrema violencia, como los que atraviesan a vastos sectores de la población–, el tema está muy lejos de tener algún tipo de prioridad en las diferentes agendas. Esto limita las posibilidades de intervención y hace prácticamente impensables acciones de prevención a este nivel. De la misma manera, ocurre frente al desconocimiento de la implicación emocional que tienen las graves formas de desconocimiento a los derechos humanos y al derecho internacional humanitario, presentes en la mayoría de expresiones del conflicto armado colombiano.

El hecho de que ningún sector escape al conflicto armado, muestra al educativo como uno de los que con mayor frecuencia –y acaso con mayor impacto en algunas regiones del país–, está expuesto a tener que adelantar sus labores en medio de la confrontación. En aquellos lugares en que se vive con mayor intensidad el conflicto armado, las escuelas están lejos de ser espacios respetados o neutrales para los actores armados. Al contrario, los espacios escolares han sido involucrados dentro de la lógica de guerra y esto se expresa en que algunas son ahora escenario directo de confrontación armada, sitio escogido como trinchera, espacio para velar combatientes, o como punto estratégico para promocionar diferentes ideologías por parte de los grupos armados, lo que, a la postre, les permite identificar potenciales adeptos, entre otros.

Pese a que a nivel internacional desde las metas propuestas por “Educación para Todos”¹ y que, con base en las observaciones de la década anterior en las que se evidenció una importante disminución de la tasa de escolaridad en el nivel de la educa-

ción primaria en los países afectados por conflictos armados², quedó establecido el reconocimiento de la importancia de garantizar una educación permanente en situaciones de conflicto armado, desde etapas tempranas en la asistencia humanitaria de emergencia³ y que más recientemente en el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, abril de 2000), en su sesión estratégica paralela sobre la educación en situaciones de emergencia y crisis se logró introducir esta cuestión en el marco de acción de Dakar⁴, en el medio colombiano tales lineamientos no son res-petados por los actores armados en conflicto.

En Colombia estamos muy lejos de tener políticas efectivas que garanticen la protección a la educación en el marco del conflicto, prueba de ello es que en el período comprendido entre 1997 y 2001, FECODE⁵ denunció el asesinato de 465 maestros en diferentes partes del país, y que más de 900 han sido desplazados por la situación del conflicto armado. Por otra parte, se estima desde la Defensoría del Pueblo que alrededor de 1.100.000 niños no acceden a la educación por causas relacionadas al conflicto.

La Fundación Dos Mundos desarrolla su quehacer de acompañamiento emocional a personas y comunidades en el marco del conflicto armado colombiano desde una perspectiva psicosocial, describe una forma de comprensión de los fenómenos humanos en una perspectiva relacional, en lo referente al sujeto y a su entorno afectivamente relevante, en donde se constru-

¹ Education for all – EFA. Conferencia Mundial Jomtien, Tailandia. *World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*, Informe Final, Comisión Interinstitucional, Nueva York, 1990.

² D. Berstecher y R. Carr-Hill, *Primary Education and Economic Recession in the Developing World since 1980*, UNESCO, París, 1990.

³ M. J. Pigozzi, *Education in emergencies and reconstruction*, UNESCO, París, 1998.

⁴ Marco de Acción de Dakar, abril de 2000.

⁵ Comisión Colombiana de Juristas, *Panorama de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario en Colombia*, Informe de avance, abril – septiembre de 2001.

yen los símbolos, significados y significantes de manera interactiva. Lo psicosocial denota, igualmente, la forma de comprensión de fenómenos desde lo subjetivo y desde lo social a tiempo que permite delinear unas formas de acción que en la práctica se expresan a través de herramientas que igualmente abordan estas dos dimensiones.

En este sentido, la perspectiva psicosocial implica una aceptación de que los hechos violentos -como los que ocurren durante un conflicto armado-, son capaces de causar consecuencias de orden emocional en colectivos y sujetos relacionamente considerados.

Este enfoque trasciende la esfera individual y, por lo mismo, demanda un tipo de abordaje y unas herramientas coherentes con los diferentes contextos que rodean a un sujeto o comunidad, en donde lo emocional toma lugar, en este caso el escolar, como uno de los más privilegiados.

Así las cosas, un trabajo psicosocial puesto en el espacio escolar, tampoco es entendido desde la dicotomía entre lo psíquico y lo social, donde cabrían unas acciones orientadas a cambiar al sujeto (consulta individual, terapias, fármacos, etc.), y otras acciones para cambiar la "realidad" social que el individuo percibe (proyectos productivos, organizaciones comunitarias, reuniones para establecer fórmulas frente al miedo, etc.), sino como una posibilidad de describir y abordar desde el lenguaje, como una realidad que se alimenta e impacta dos dimensiones interdependientes. La perspectiva psicosocial configura una forma de comprender y abordar esta realidad desde un enfoque integrador.

Lo psicosocial al mediar por unas relaciones más democráticas, más atentas al sentir de niños, maestros y comunidad escolar, puede ser también una forma de dar respuesta a una de las preocupaciones actualmente esbozadas en la reunión de Pana-

má⁶, en donde se señala a la deserción escolar como la principal consecuencia inmediata de los conflictos armados. Se entiende, entonces, que la comunidad escolar al ser parte de los entornos contextuales relacionales más próximos a los niños es una prioridad de atención. Aquí es importante tener en cuenta que todas las actividades comunicativas son simultáneamente parte de muchos sistemas, cada uno con su lógica de significado y acción (Barnet Pearce).

En las escuelas con las cuales la Fundación Dos Mundos adelanta procesos de acompañamiento emocional desde una perspectiva psicosocial, (Villavicencio, Bogotá, Barrancabermeja, Yondó, Sabana de Torres, San Pablo, Puerto Wilches, Cúcuta y Quibdó), es evidente que toda la dinámica relacional de maestros y alumnos está atravesada por la manera como se expresa el conflicto en cada región, enfrentando a unos y otros a una realidad que desborda su capacidad de respuesta, en donde los maestros cuentan con herramientas pedagógicas que han sido pensadas para un contexto distinto al que el conflicto les muestra y en la que resulta imposible el seguimiento de los programas curriculares en medio de continuas interrupciones de actividades cuando hay confrontación.

Por otra parte, el hecho de interactuar con niños que han sido expuestos a hechos violentos, enfrenta a los maestros con un mayor número de escolares como consecuencia de fenómenos como el del desplazamiento; o por el contrario, escuelas sin estudiantes por la misma situación; también a tener que asumir las asimetrías en la edad para el nivel escolar, así como en el desarrollo de destrezas y aptitudes; a cambios emocionales en el niño y en las relaciones de los escolares y de sí mismo como maestros e incluso a tener que adelantar la labor educativa sin el

⁶ Lanzamiento Regional del "Estado Mundial de la Infancia 2001", América Latina y Caribe: En marcha hacia la inversión en el Desarrollo de la Infancia Temprana. Panamá, diciembre de 2000.

mínimo de condiciones locativas cuando el conflicto ha provocado la destrucción de las escuelas.

Lo anterior obliga a los maestros a introducir cambios en su propuesta pedagógica, para que resulte coherente con la realidad que enfrentan, en la que ahora sumas y restas o clases de geografía, se deben combinar con espacios para hablar sobre el conflicto, el miedo, la última balacera o sobre el niño muerto o sobre el colega que tuvo que irse. Deben ahora debatirse con los estudiantes planes de contingencia en situaciones límite, ocasionados por la cercanía con el conflicto. En algunos casos la guerra hace que la escuela se cierre en su relación con el espacio comunitario, aquí los ejercicios de educación física, por ejemplo, resultan un riesgo cuando se hacen en los parques y ahora deben hacerse en el salón de clase.

Por otro lado, también se le plantea al maestro el reto de "disputar" a los niños contra las distintas variables que el conflicto les ofrece (valores, presiones, estereotipos, prebendas, "oportunidades de vida"), de modo que puedan mantenerlos en las aulas y, además, interesados en los temas de las distintas materias, ejemplo de ello es la situación en algunas escuelas de la zona rural del municipio de San Pablo⁷, en donde el grupo armado irregular presente en la región exhibe sus armas en el recreo de los niños, permitiendo su manipulación o entrada a las clases para impedir posturas de maestros/as y niño/as sobre el conflicto. Según ellos otra forma de violencia de la que son objetos es la "competencia" frente a la comunidad en lo que tiene relación al hecho que el actor armado financia las fiestas, bazares, celebraciones o los rituales de la comunidad quedando ellos excluidos. Algunos expresan su impotencia y decepción al no distinguir que la intención del actor armado es la coacción y la dominación, la cual es totalmente contraria

a la que anima a maestros, orientada a los valores implícitos de su labor formativa.

Estas violaciones al derecho de los niños a la educación se corroboran en las afirmaciones de Naciones Unidas en su informe del año 2000⁸, en el cual subrayan que el derecho a la educación se vulnera básicamente por la violencia ejercida contra los profesores, quienes son los más frecuentemente afectados por muertes, amenazas y desplazamientos; adicionalmente la misión social PNUD señala que en los últimos dos años el progreso educativo se ha resentido y el índice se ha disminuido en el país. De igual forma, la Defensoría del Pueblo afirma que 2.9 millones de menores en edad escolar están fuera del sistema educativo (21.5% del total de la población infantil) y se presenta una deserción del 35% en los tres primeros años. Estos datos, desde luego, conocidos por todos aunque son la evidencia de la realidad educativa, no reflejan aspectos de fondo respecto al papel de la educación y de la formación que dispensa, en la construcción de modelos culturales patriarcales⁹ en el manejo del poder y de la competencia que avalan el uso de la fuerza, la dominación y el castigo como formas aceptadas para corregir al otro siendo elementos constituyentes de las diferentes formas de violencia.

La interacción con diferentes grupos de profesores y profesoras en las zonas de mayor conflicto del país ha resultado fructífera en más de un aspecto en el marco de la atención psicosocial. Uno de ellos la constatación de la escuela como espacio que por excelencia recrea las particulares formas de relación que entretejen lo social de un grupo humano específico y a su

⁸ Informe Colombia - Naciones Unidas 2000.

⁹ Para Maturana (1993), la cultura patriarcal constituye una red de conversaciones caracterizada por un modo de coexistencia que valora la guerra, la competencia, la lucha, las jerarquías, la autoridad, la apropiación de Recursos y la justificación racional del control y de la dominación de los otros. En "Amor y Juego" Ed: Instituto de Terapia Cognitiva

vez de un país. Elementos, tales como los roles de hombres y mujeres, las formas aceptadas de castigo y de competencia, los criterios morales desde los cuales la comunidad educativa explica los sucesos del mismo conflicto, son en conjunto referentes para comprender y explicar la misma violencia así como vías para no seguir perpetuándolo.

Otro aspecto es la importancia, que aún con los cambios que ha vivido nuestra sociedad, sigue ocupando el maestro para la comunidad de la que hace parte, sus posturas y explicaciones respecto a los sucesos de la guerra son observados y tomados en algunos casos como un ejemplo a seguir, lo cual permite entender la importancia de apoyarlos con nuevos elementos para el análisis de sus realidades en el contexto de la confrontación. Por último la escucha por parte de los profesores de las narraciones de niños, y jóvenes sobre sus miedos, incertidumbres, preguntas y explicaciones sobre la guerra de la cual son testigos permanentes, se constituye desde nuestra experiencia en una forma de apoyo psicosocial.

Un último aspecto es reconocer que los espacios de expresión de los niños y niñas sobre sus emociones y explicaciones están generalmente vedados en sus espacios familiares, prejuicios de los adultos como: "ellos no entienden" o "es mejor que no sepan lo que pasó" construyen escenarios emocionales para los niños donde se construye y fortalece el miedo, convirtiéndose en el principal compañero sin tener otra voz para entenderlo y resignificarlo. Adicionalmente la realidad emocional de los adultos que rodean el niño esta igualmente afectada, sintiendo que no tiene elementos para apoyar al niño, su propio drama los invade. Por ello la escuela puede llegar hacer el único espacio donde el niño se sienta escuchado y validado en su sentir.

Maestros en medio del conflicto

Partiendo de la claridad que no es posible establecer desde lo emocional definiciones uniformizantes respecto del conjunto de maestros que adelantan su labor en áreas con una intensa dinámica de conflicto, algunas observaciones permiten destacar cómo el ejercicio de su profesión muestra a un grupo de seres humanos presa de una enorme sobrecarga emocional y con muy pocos elementos prácticos para enfrentarla. En muchos casos ejercer de maestros con niños expuestos a diferentes hechos violentos propios de la guerra genera profundas confrontaciones con su propio "guion de vida", es decir con las experiencias que desde el maestro o sus seres queridos se han vivido en relación con el conflicto, con la consecuente aparición de múltiples emociones como la impotencia, el miedo, la frustración, la desesperanza, la tristeza, la rabia, entre otros.

Para otros significa a su vez confrontar los elementos de su formación con una realidad que les es extraordinaria pero cada vez más cotidiana y que les lleva a enfrentarse a situaciones como la tristeza, aislamiento, comportamientos agresivos, ideas de venganza, rabia y dolor, de niños que han sufrido eventos violentos y frente a los cuáles no se sabe qué hacer. Por otro lado, los maestros que desarrollan su trabajo en zonas de conflicto se mueven en una paradoja que está dada por dos situaciones: por un lado su deseo, legítimo, de salvaguardar la vida y por ello, su querer irse de zonas que implican riesgo, para lo cual se hace solicitud de traslado y de otro su vocación de maestros, que les invita a no "abandonar" a estos niños que difícilmente contarían con maestros que quieran asumir las plazas en "zonas rojas".

Esa paradoja provoca que muchos maestros "intelectualicen" la situación como un apostolado que desconoce su propio estado emocional y que les alimenta una postura más centrada en el sacrificio y quizá por ello surjan nuevos elementos que frustran

más que aquellos que les permite disfrutar la labor que desarrollan.

Por otro parte, la dificultad por cambiar la realidad que les rodea y que resulta abrumadora lleva a que por un lado los maestros mantengan unos fuertes niveles de impotencia que se traduce en cansancio en el hacer, menos tolerancia frente a comportamientos de los niños, mayor irritabilidad frente a las situaciones cotidianas que deben resolver, más vulnerabilidad para ideologizaciones, mayor tendencia a posturas caritativas frente a la situación de los niños o por el contrario, desesperanza que les impide buscar formas de solución y de transformación de la realidad.

También, por supuesto, hay maestros que motivados por la situación de conflicto, optan por compromisos de transformación y acompañamiento de los niños con altos costos en los que a veces se incluye la vida misma.

Papel de los maestros en el marco del conflicto: pedagogo de emociones

Desde una mirada psicosocial, los maestros se constituyen en un punto de apoyo fundamental, en un proceso de acompañamiento para los niños que estudian en medio del conflicto. Al maestro este reto le implica hacer parte de nuevas formas de aproximación a la situación emocional del niño lo cual demanda el conocimiento de su realidad social, de su contexto familiar, comunitario y aún político; todo en relación con los significados que la violencia cobra tanto para sí mismo o para el niño, así como para la familia y la comunidad.

Un primer paso lo constituye el hecho de reconocer su propia situación emocional por los hechos del conflicto. Esto permite la posibilidad de reconocerse como una persona que puede

mostrar cambios emocionales que influyen en su relación con los niños. Este paso muy importante para disminuir la influencia del emocionar de los maestros en los niños.

La formación de los maestros frente a una realidad como la que vive el país, exige de su parte una preparación para asumir el reto de educar en el conflicto y en la que su postura de sensibilidad, entendimiento y comprensión del contexto en el cual se desempeña, le invita a integrar aspectos académicos, sociales, emocionales, entre otros en el enfoque de formación para niños y jóvenes. Esta mirada integradora podría favorecer una mayor coherencia entre su labor pedagógica y la realidad que le rodea.

De manera particular, en el caso del acompañamiento psicosocial, el maestro se convierte en un verdadero continuador del proceso. En primer lugar, porque es en el medio escolar donde el niño comparte gran parte de sus vivencias y en segundo lugar, por ser la escuela uno de los espacios más importantes en el proceso de socialización.

Este proceso en mucho estará marcado por la comprensión y apoyo del maestro, el cual surge en buena medida, del entendimiento que él tenga sobre el fenómeno del impacto emocional y el conflicto armado. Al contrario, de las actitudes, posturas y entendimientos que el maestro tenga alrededor del niño y de sus emociones, puede no sólo truncar el proceso terapéutico sino, además propiciar otras dificultades en las relaciones del niño con sus pares.

Una utilidad de la comprensión por parte del maestro del fenómeno violento al que ha sido expuesto el niño, es que se convierte en un instrumento que evita segregar a los niños que lo han sufrido de quienes no. En últimas, promueve la idea de mirar a los niños en su condición esencial: la de ser niños en medio de otros niños más allá de su antecedente doloroso.

De ésta manera, aproximarse al niño que ha sido expuesto a situación de desplazamiento implica ser capaz de reconocer en su comportamiento "aislado", "agresivo", "retraído", "mañoso", "mentiroso", "violento", "manipulador", "insolidario", "triste", "melancólico", "vengativo", entre otros, ver más allá de éstos "síntomas" la complejidad de información que con éstas posturas el niño está aportando.

Un quehacer del maestro como complementador del proceso terapéutico implica un autoexamen de sus experiencias previas, de cara a evitar rotular al niño en situación de desplazamiento, basado más en sus propios prejuicios. Una herramienta podría ser abstenerse de calificar al niño desde sus comportamientos o desde su historia: "Este niño es violento, esa niña es agresiva, ese niño es desplazado, ese niño es huérfano", todas estas calificaciones promueven ver al niño en el estrecho marco del adjetivo y por lo mismo puede llevar a una aproximación desde una actitud lastimera, que no sólo paraliza sino que deja de lado la exploración de otras múltiples riquezas relacionales del niño y que al haber sido previamente etiquetado se pierden.

Una consecuencia directa de actitudes como ésta de rotular al niño es, que de entrada define el punto desde donde el maestro se aproxima en su relación con el niño. Lo cual no para ahí, ya que: es seguramente el patrón que asumirá el propio niño en respuesta a su maestro, patrón que a su vez repetirán los pares frente al niño en situación de desplazamiento y que él responderá frente al resto de la comunidad escolar.

Para el maestro es útil reconocer lo que trae de sí mismo, de su experiencia, de su quehacer, de la forma de ver la vida, de su compromiso; esto le permite, al reconocer sus propios prejuicios, evitar atribuir significados al comportamiento del niño a la luz de éstos y por el contrario reconocerlos puede generar una postura más desde la relación actual maestro-niño con toda la

riqueza de posibilidades que ofrece una relación por fuera de los prejuicios.

Un elemento de gran utilidad en el proceso de acompañamiento emocional que se sigue con estos niños es que, gracias a un cambio en la mirada del maestro y en razón al liderazgo que éste cobra para la comunidad, es más fácil involucrar a otros adultos que rodean al niño. De manera que no siendo el niño un elemento aislado constituye también, un reto para el maestro el trascender los espacios de interacción con el niño más allá del aula escolar: la familia y la comunidad.

Maturana (1993) describe que el educar ocurre todo el tiempo de manera recíproca, como una transformación contingente al convivir en el que las personas aprenden a vivir de una manera que se configura de acuerdo al convivir de la comunidad donde viven. Bruner (1988)¹⁰ por su parte señala que la educación estructura los mundos posibles para los niños y niñas, mundos que delinean formas de pensamiento particulares de acuerdo al creado por ese sistema educativo del que se forma parte.

Esta perspectiva fundamental, que puede abordarse en el proceso de formación, imprime un sello característicamente psicosocial y es el de favorecer la reflexión en maestros sobre sí mismos y las formas de relación que construyen entre ellos y los niños en varios aspectos:

Reflexión en torno al mundo emocional de niños y jóvenes:

La línea de reflexión a la cual la Fundación Dos Mundos invita a los profesores está orientada a comprender las emociones como rasgos constitutivos no de los individuos sino de las relaciones de la manera que propone Gergen¹¹, para quién la rela-

¹⁰ Bruner G. (1988). "Realidad Mental y Mundos Posibles". Editorial Gedisa

¹¹ Gergen, K (1996). Realidades y relaciones, editorial Paidós. Barcelona

cionalidad antecede a la individualidad en una perspectiva distinta a la que tradicionalmente las ubicaría como algo que surge en el interior de los individuos. La formación sobre la comprensión de la afectación emocional de niños en medio del conflicto se basa en el análisis de lo relacional, teniendo en cuenta los diferentes ámbitos contextuales del ser humano: Cultural, político, familiar, comunitario, hechos, acciones y el guión de vida. Un marcador de contexto importante para el análisis psicosocial de la confrontación armada, son los diferente hechos violentos que afectan a niños a mujeres y hombres en tanto que se convierten en referentes fundamentales de su hacer y sentir.

Los seres humanos tienden construir "relatos dominantes", es decir, historias expresadas a través del lenguaje que no solo describen las vivencias personales, sino que revelan una actitud hacia ellas, las interpretan y trazan de alguna manera derroteros para la acción. En las personas afectadas por hechos de violencia en el marco del conflicto a menudo tales narrativas privilegian el dolor, las pérdidas, la añoranza, el miedo, la rabia, etc., que en su conjunto resultan paralizantes. Las diferentes emociones presentes en fenómenos como el desplazamiento forzado acompañan de manera recurrente a los sujetos que atraviesan dicha situación, y se expresan en facetas de tipo político, económico, social, emocional, etc.

Durante un abordaje psicosocial debe evitarse en lo posible caer en la construcción de narrativas que refuercen la posición de víctimas que adoptan las personas en situación de desplazamiento. Con los maestros hacemos hincapié en la utilidad de conocer y comprender las narrativas de los niños, dado que en ellas es posible ubicar como les es permitido "mostrar" sus emociones. En este sentido, se hace énfasis en que sentir miedo impotencia y rabia y odio no es el problema sino la forma que toma a partir del escenario relacional, tanto en el que surge como en el que evoluciona. Por ejemplo, en la perspectiva de obser-

var el marco relacional en el que se construye y/o se mantiene el miedo¹² hemos encontrado diferentes escenarios en los que la interacción puede posibilitar encuentros, apoyo emocional o todo lo contrario. Los maestros encuentran en esta reflexión sobre el mundo emocional de los niños el papel crucial que pueden cumplir en la transformación e incorporación de nuevas narrativas más agenciadoras respecto a sus capacidades para afrontar por la solidaridad y el apoyo.

La importancia de reconocer la propia situación emocional en la interacción con los niños y jóvenes:

En los procesos de formación en atención psicosocial, es necesario apoyar y escuchar la situación emocional de maestros, estos tienen la tarea de "estar y ser" para los estudiantes en medio de un drama humano que comparten y que es generado por la misma confrontación armada. La mayoría de ellos al iniciar los talleres piden espacios terapéuticos para "calmarse un poco y controlar el miedo". Para la Fundación esta solicitud adquiere además sentido en tanto no concebimos una atención psicosocial sin la reflexión por la propia. De esta forma acompañamos a los profesores en un sentido terapéutico de manera colectiva e individual, en la apuesta de que esto les permite también nuevos entendimientos sobre la importancia de reconocer la dimensión emocional presente en la interacción y como esta define la posibilidad de escucha y reconocimiento de los otros.

Desde la perspectiva de algunos de los grupos de maestros que han vivido tal experiencia, resaltan como al observar lo emocional, les ha permitido reconocer más su responsabilidad y sus posturas en las decisiones que toman frente a los jóvenes y niños y como estos de acuerdo a la pauta impuesta por el adulto

¹² Fundación Dos Mundos. (Ruiz, Millán, Arévalo) "Niños y niñas en medio del conflicto, puntuando desde el miedo -perspectiva psicosocial". Ponencia Convencio del Buen Trato. Abril de 2001

construyen o no-confianza. Es decir relativizan la idea de que los niños son de una forma u otra por su "naturaleza" o porque son "brutos" o "agresivos" observándose más de que forma contribuyen a ello.

Así mismo los análisis como la expresión misma de las emociones se lleva a cabo de manera colectiva privilegiada, lo cual favorece deconstruir pautas que la misma guerra impone, como son el aislamiento, la impotencia y la soledad. Construyendo en el proceso confianza cada grupo de maestros se convierte en fuente apoyo para cada participante, en un intento por salvaguardar tejido social, buscando alternativas y soluciones comunes, para enfrentar las situaciones.

El uso del lenguaje:

"Los sistemas humanos son sistemas que generan lenguaje y significado en forma simultánea y a su vez este significado es construido social e intersubjetivamente" Anderson y Coolishian¹³ en los procesos de formación en la atención psicosocial se propone desarrollar la habilidad en maestros de observar las descripciones que hacen de los problemas y del compartimiento de los niños y como éstas construyen realidades que influyen en la construcción de sus identidades. Un elemento común que se ha evidenciado en este proceso es que los maestros advierten como en la mayoría de los casos la educación se basan en identificar lo "negativo" o lo que "no es normal" y pocas veces la habilidad y el recurso; parte de este reto está en la capacidad para destacar aprendizajes, experiencias y desafíos de alguna utilidad que han surgido a partir de los hechos violentos. Ello implica propender por aprender a reconocer el valor de las cosas, las personas y los contextos que ahora los rodean, en el sentido que lo propone O'Hanlon (1993), lo cual, en parte, es sus-

¹³ Anderson y Coolishian 1998, op. Cit.

ceptible de alcanzar desde una perspectiva que enfatiza menos en el déficit y da lugar a reparar también en el recurso y experiencias positivas con que los sujetos y comunidades también cuentan en medio de la situación posterior al desplazamiento. Es claro que reconocer cambios positivos producto de la situación actual, en modo alguno puede dar lugar a aceptar o justificar la existencia del mismo. Sin embargo, cuando una persona o comunidad puede reconocer que no todo ha sido "malo", se da lugar a un punto de partida en lo emocional para la posibilidad de cambio en el significado de la experiencia violenta, a partir de lo cual es más probable su empoderamiento, es decir, el que la persona asuma una posición de control, de ser capaz de cambiar su presente y futuro, aun en medio de condiciones adversas.

La construcción de los derechos humanos

En este aspecto es útil retomar la idea de Coddu (1997) quien señala que para entender la violencia es necesario preguntarse por la epistemología que encarna, es decir, sobre las explicaciones que revelan una manera de entender el mundo y que orientan el actuar. Un patrón de relación que observamos en la dinámica social de la violencia, es la negación del otro distinto (ideas, raza, cultura) como legítimo y desde allí la necesidad de controlarlo y/o dominarlo; la lógica entonces delinea la siguiente paradoja: *La creencia social de que es reprochable el uso de la fuerza para relacionarse con el otro, sin embargo, parecería ser que ante otro distinto que piensa o hace cosas "reprochables", desde un juicio de valor individual y/o colectivo, se hace necesario su control o dominación, siendo legítimo el uso de la fuerza y/o la intimidación.* Esta lógica de la(s) violencia(s), toma forma en diferentes escenarios: las relaciones familiares, laborales, vecinales, de pareja y de estudio, entre otros, y toma su más burda expresión en la guerra.

Además de fortalecer las disposiciones jurídicas para la protección del acceso a la educación en situaciones de conflicto armado, el derecho internacional humanitario juega un papel en la definición del contenido de la educación básica. Cabe sostener que el aporte del derecho humanitario al conocimiento, las habilidades y las actitudes que constituyen el contenido indispensable de aprendizaje de la educación básica es inigualable. Según la definición de la educación básica establecida por la Conferencia Mundial de 1990 sobre la Educación para Todos¹⁴, ésta comprende tanto «las herramientas esenciales del aprendizaje (tales como la capacidad de leer y escribir, la expresión oral, las nociones aritméticas y la resolución de problemas), como el contenido básico del aprendizaje (que incluye conocimientos, habilidades, valores y actitudes) requeridos por los seres humanos para poder subsistir, desarrollar plenamente sus capacidades para vivir y trabajar con dignidad, participar activamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y seguir aprendiendo».

Aparte de brindar las «herramientas de aprendizaje esenciales» o competencias primordiales - tales como la capacidad de leer y escribir y las nociones aritméticas -, así como los aspectos específicos de la educación básica para cada situación en particular, el derecho humanitario puede contribuir a proporcionar los elementos críticos que conforman el núcleo común de la educación básica. A través de una serie de indagaciones éticas relacionadas con la experiencia humana común del conflicto armado, la educación sobre el derecho humanitario es un aporte importante para el logro de un cambio positivo de actitud alimentado por ideas tales como el respeto por la vida y la dignidad humana, la responsabilidad cívica y la solidaridad.

La anterior reflexión, en el marco de la atención psicosocial, promueve cambios significativos de pensar respecto a la formación en derechos humanos, en el sentido de que es necesario, además de informar sobre ellos a los maestros, establecer que es en la construcción de la relación con los otros donde se debe hacer real y visible la presencia del otro, es decir solo si lo aceptamos. Por ello los discursos éticos fundados en la razón caen al vacío si en la educación no se construyen escenarios emocionales en los que jóvenes y niños aprendan a respetarse a sí mismos dado que de esta forma aprenderán a aceptar y respetar al otro. Por lo tanto, el lugar del maestro en la construcción de dicha posibilidad es vital.

La escuela, otro elemento que cuenta en el desplazamiento

Un gran número de niños y jóvenes en los sitios de llegada no tienen acceso a la educación por falta de cupos o de recursos económicos. Si se adicionan los cambios familiares descritos, la única opción que resulta para la socialización es la calle. Ésta, puede constituirse en un entorno favorable si se trata de una comunidad que acoge a las familias en situación de desplazamiento y les ayuda en el proceso de construcción de la nueva vida. Es así, como hay vecinas que cuidan a los niños de otras mujeres mientras éstas salen a trabajar, o hay hombres que se constituyen en figuras paternas que dinamizan posibilidades de diálogo y afectos. Sin embargo, estos casos son excepcionales y lo que predomina es un ambiente hostil en el que la comunidad receptora se muestra recelosa y desconfiada con los recién llegados, empeorando las condiciones de socialización para grandes y pequeños.

Aquellos que tienen acceso a la educación, están expuestos a varias situaciones: por un lado, a llegar a un ambiente nuevo, muchas veces con un trayecto de año escolar avanzado, que los

¹⁴ Education for All - EFA- Conferencia Mundial Jomtien, Tailandia. World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs, Informe Final, Comisión Interinstitucional, Nueva York, 1990.

ubica en un nivel de inferioridad con el resto del curso. Por otro lado, a un proceso de estigmatización de manera casi automática por parte de maestros y los otros estudiantes. Se comienzan entonces a construir desde el lenguaje dos tipos de niños y jóvenes en las escuelas que les reciben: los “desplazados” y los que no lo son. Esta rotulación tiene un efecto muy grande desde lo emocional. ¿Qué significa en la escuela ser un joven desplazado? Significa que no se pertenece a ese lugar, desde este punto, ya se está remarcando una diferencia de pertenencia. Significa, además, que viene de un lugar donde el conflicto está presente y eso le marca de manera inmediata como un joven violento. Desde la experiencia de trabajo de la Fundación Dos Mundos, hemos encontrado maestros que ligan la agresividad y la violencia con los niños y jóvenes en situación de desplazamiento.

Ser rotulado como desplazado, además, pone al joven en una postura de inferioridad, de dificultad, como joven problema, aun cuando apenas está llegando. Este rótulo de desplazado, da el marco para la relación con otros jóvenes y con los maestros. Son infinitas las situaciones a las que se ven expuestos desde ese marco del rótulo así, por ejemplo, una maestra decía a una niña: “Usted debería agradecerme que la recibí, porque usted es una desplazada”, por su puesto, la niña no quería volver a la escuela. Otra maestra amablemente decía: “es que pobrecitos, los desplazados no pueden rendir como los otros, son más brutos”.

Los jóvenes expresan su malestar frente a esta situación. Usualmente manifiestan su poco deseo de volver a la escuela y es inevitable para ellos hacer comparaciones con las escuelas de sus sitios de origen. La añoranza, el dolor, la pérdida, la tristeza, resultan emociones con las que deben asistir a la escuela y que dan unas condiciones particulares frente al aprendizaje. Los jóvenes que han sufrido situación de desplazamiento vienen de ritmos y formas metodológicas de aprendizajes distintas y esto

hace que se choquen con nuevas exigencias, ritmos y emociones que no les permiten un rendimiento académico similar al de los demás. Esto quiere decir, que si las condiciones generadas por el maestro favorecen un proceso de cambio progresivo en el aprendizaje y se les desrotula, en medio de un ambiente afectivo favorable, no habría razón para esperar un rendimiento académico sustancialmente distinto al de los demás jóvenes.

Es importante recordar que los jóvenes en sus sitios de origen vivencian el espacio escolar como formador, pero también como el espacio de construcción de afectos creado con sus maestros y pares. La nueva escuela debe generar unas condiciones similares, lo cual evitaría que estén permanentemente en un proceso de comparación.

Es usual que los maestros expresen formas de comportamiento distintas con los niños y jóvenes que han sufrido la situación de desplazamiento respecto de los que no, lo cual puede obedecer por un lado, a que el rótulo lleva a que los maestros los perciban con mayores carencias y que den más énfasis a sus expresiones comportamentales, por lo demás comunes en los niños y jóvenes. También puede ocurrir que éstos traen unas situaciones emocionales, afectivas, familiares y colectivas distintas a quienes no han sufrido eventos violentos y esto hace que cuando se encuentran en espacios de socialización con otros y en un medio extraño para ellos, su comportamiento no resulte coherente con la lógica que han construido quienes siempre han estado allí, los que no han tenido que sufrir la situación de desplazamiento.

Es importante tener en cuenta cómo era la socialización que los jóvenes tenían en su sitio de origen: en muchos casos estaba reducida a su familia y su entorno ambiental. Por eso, cuando llegan al nuevo espacio escolar hay otras dinámicas de socialización que le son desconocidas y que requieren de tiempo para aprender, no sólo en la lógica de funcionamiento, sino también

de aprendizaje de cómo él o ella deben engranar allí. Si se cuenta con el tiempo y el apoyo adecuado, cuando reconozca la dinámica, la aprenderá y hará parte de ella, sin embargo, la lógica está viciada por el rótulo y por el comportamiento estigmatizado de maestros y pares, eso hace que quien llega no cuente con las mínimas condiciones para esa socialización, se dé como *proceso* y se le exige que se adapte, se comporte y rinda como los demás; eso no lo podrá hacer hasta tanto no se favorezca un *proceso de cambio* de su experiencia escolar previa a la nueva, *proceso de cambio* de su experiencia escolar previa a la nueva, *proceso de socialización* previo a un proceso de construcción socializador nuevo, que incluya el afecto y la confianza. Aún cuando existiera la posibilidad, muchos jóvenes rehuyen asistir a la escuela, porque deben ayudar económicamente a sus familias.

Los fenómenos hasta aquí descritos podrían enmarcarse dentro de las dos primeras fases del impacto emocional, a las que se denominarán fase de *impacto inicial* y fase de *confrontación con la realidad del desplazamiento en el sitio de llegada*. Puede desarrollarse luego una fase de *estabilización*.

Aunque el nombre de esta última fase resulta esperanzador, en ella pueden ocurrir situaciones no sólo de estabilización hacia la elaboración y superación de las consecuencias del desplazamiento, sino también de estabilización hacia cierta cronicidad de tales efectos.

En el primer caso se empiezan a encontrar algunos aspectos no necesariamente negativos de la experiencia: pareciera que las personas afectadas por el desplazamiento puedan ponerse en una *posición meta* para ver su situación de una manera diferente; la pueden evaluar como *proceso*, pueden reconocer el cambio, modifican las emociones, pueden hacer autorreflexión, logran analizar el proceso de relación con otros, hay motivación para el cambio propio y de otros.

Es cuando se dan permiso para rescatar de la nueva situación elementos positivos, como no estar expuestos de manera directa a hechos de extrema violencia como los que pudieron motivar el desplazamiento, o las posibilidades de enviar a los niños a la escuela, vivir en un medio urbano, entrar en relación con nuevas personas, etc. En general se les observa menos atrapados en los relatos de dolor de un principio. Es un buen momento para que el acompañamiento pase a una fase de capacitación. En el segundo caso, vemos que es también durante esta fase cuando desde lo emocional puede darse una situación de mayor deterioro, que guarda relación con el tiempo que ha transcurrido entre el desplazamiento y el no encuentro de alternativas, en el que fácilmente se asumen posturas crónicas de desesperanza, aislamiento, dependencia, carencia de iniciativa, incredulidad, todo lo cual se cristaliza en una concepción del porvenir como un futuro sin sentido, que se expresa en comportamientos de mendicidad, abuso de psicoactivos, violencia u otras conductas lesivas.

Una de las determinantes claves para guiar la elaboración de la experiencia del desplazamiento hacia la primera de las posibilidades descritas, además de la solución de las condiciones objetivas de subsistencia, es la posibilidad de contar con acompañamiento psicosocial. Idealmente éste debería ser ofrecido desde el inicio del proceso de desplazamiento forzado, tanto a las personas, familias y comunidades que se han visto obligadas a huir, como a las comunidades receptoras y equipos de agentes de apoyo social (personas que brindan ayuda humanitaria).

Algunas pistas para el acompañamiento psicosocial de maestros y otros agentes sociales

El drama de la atención a las personas víctimas de la violencia no sólo se limita a la escasez de recursos y a la severidad de los daños ocasionados por el conflicto sobre sus damnificados, sino

que involucra también a los agentes encargados de su atención; quienes se encuentran en posición de prestar ayuda deben soportar sentimientos de dolor, impotencia, miedo, rabia, etc., que conjugadas con situaciones como la sobrecarga de trabajo, presiones desde su familia, su entorno laboral o desde los mismos actores armados y la confrontación de sus propias opiniones políticas, terminan generando sentimientos y actitudes que pueden resultar en el establecimiento de relaciones no constructivas con las personas que atiende, con su entorno o consigo mismos.

El modelo propuesto para la formación de agentes sociales incluye al menos dos espacios diferentes, aunque puede enriquecerse de otros recursos de acuerdo con el sitio y condiciones en que se realice (por ejemplo, talleres terapéuticos si se capta la pertinencia de ellos). En primer término están los talleres de formación psicosocial para la prevención y disminución de las secuelas emocionales derivadas de la exposición a hechos violentos; en segundo lugar, se cuenta con los llamados conversatorios pedagógicos.

Los talleres de formación

Tienen como función aportar elementos, tanto teóricos como prácticos, en la perspectiva psicosocial a los agentes sociales de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que brindan atención a población en situación de desplazamiento, para desarrollar habilidades que les permitan identificar tanto la situación emocional de ésta, como las técnicas de apoyo emocional útiles para propender por su bienestar socio - emocional.

La metodología de los talleres de formación contempla atención sobre la propia situación emocional de los agentes sociales frente al trabajo que realizan y al contexto del conflicto armado que comparten en algunos casos con la misma población, para que de este modo les sea favorable reflexionar sobre sus postu-

ras, prejuicios y creencias en relación con los hechos de violencia en el marco del conflicto armado.

El proceso de formación se adelanta mediante la realización de talleres que impliquen la construcción colectiva de saberes que reflejen las experiencias de los participantes, a la vez que incorporen la experiencia y conocimiento de los profesionales facilitadores, con actividades participativas y dinámicas en las que los asistentes con la orientación del equipo de la Fundación, hacen un reconocimiento y comprensión de los fenómenos en su contexto; permiten la construcción de manera conjunta de alternativas de solución y manejo de problemas particulares.

Los conversatorios pedagógicos

El proceso de formación debe trascender el énfasis en los elementos teóricos acerca de los contenidos de un acompañamiento psicosocial, hasta desarrollar habilidades en los agentes sociales para identificar en los comportamientos de las personas en situación de desplazamiento forzado y las relaciones que establecen, indicativos de su situación emocional. La formación lograda en los talleres requiere un espacio de refuerzo, seguimiento y apoyo, que permita, además, la construcción de nuevos cocimientos y estrategias en torno a los nuevos problemas que surgen en la práctica diaria de los agentes sociales.

En Villavicencio se comenzó a observar como algunos docentes al finalizar los talleres comenzaban a formular inquietudes alrededor de casos que captaban en sus cursos a partir de las habilidades adquiridas, pero ante los cuales no encontraban alternativas de acción, por lo que solicitaban apoyo del equipo psicosocial. De allí surgió la idea de crear espacios de discusión y construcción conjunta de soluciones para problemas concretos que se encontraban en el quehacer de los agentes sociales. A estos espacios se les denominó originalmente clínicas pedagógicas, pero a partir de la crítica al término clínica que da la

impresión de una visión médica y patológica del problema, se decidió asignar el nombre de conversatorios pedagógicos. Estos encuentros permitieron a los maestros retroalimentar sus impresiones y las acciones que adelantan para dar apoyo a los niños con la asesoría de los profesionales del equipo de la Fundación, todo lo cual garantiza una mayor habilidad para ser soporte en el proceso de acompañamiento emocional de los niños.

El conversatorio pedagógico es un espacio en el que a partir de las experiencias concretas (casos detectados con problemas emocionales por parte de los docentes, pacientes que requieren atención psicosocial captados por los trabajadores de la salud, etc.), en lugares como la escuela, la casa, el trabajo o el barrio, se adelanta un análisis y se proponen soluciones. Como en todos los espacios propuestos dentro del modelo, las alternativas de acción son producto de la reflexión con los agentes sociales, y no lineamientos impuestos por el facilitador. De nuevo éste actúa como generador de espacios, canalizador de esfuerzos interpretativos y de propuestas de intervención y promotor de la participación antes que como protagonista central y omnisapiente.

El conversatorio pedagógico permite la participación de un número de personas que se sugiere no supere las diez. En general se conforma de una parte introductoria donde se contextualiza la actividad, se leen las memorias de anteriores sesiones, se revisan las tareas asumidas, (como el seguimiento de casos vistos en encuentros previos) y se sondean los casos con el fin de agrupar aquellos que sean similares. A continuación se analizan aquellos que se consideren relevantes (pueden ser todos incluso) y en conjunto se proponen alternativas de acción. Al final se fijan tareas y se concertan futuras reuniones.

La experiencia de la Fundación Dos Mundos en conversatorios pedagógicos ha estado básicamente ligada al quehacer de los profesores. En ellos temas como la rotulación (desplazado

(a)), el castigo, la impotencia, la desconfianza, la agresividad, los hechos violentos, la venganza, el miedo, entre otros, deben motivar una comprensión diferente de la situación, las personas en situación de desplazamiento y realizar cambios importantes en su papel de educadores, expresados en cambios de actitud tales como: mostrar menos rigidez en su hacer, dar más importancia a aspectos no tan formales de su rol de maestros, esto es decir, excediendo el espectro puramente académico y favoreciendo una mayor escucha, mayor sensibilidad frente a la situación emocional propia y de sus estudiantes, mayor habilidad para favorecer la expresión verbal, lúdica y creativa, más intercambios de experiencias entre los colegas y más motivación y claridad de los resultados favorables, al entrelazar el trabajo de la escuela con el de los padres, mayor empoderamiento y conciencia de su capacidad de influencia en la vida de las personas en situación de desplazamiento y, por tanto, su crucial papel en la prevención de la participación en el conflicto armado.

Por otra parte, cabe resaltar el compromiso de los maestros al final del proceso, por tratar de consolidar equipos de apoyo para los niños a partir de la reflexión de que en la medida en que puedan transmitir confianza y seguridad se operan cambios en los niños que facilitan su labor de educadores.

Los conversatorios también ayudan a superar la sensación de impotencia de los agentes sociales al permitirles expresar sus tensiones y centrar sus responsabilidades y dárles otras posibilidades de acción antes no contempladas. Otros agentes sociales que han participado del proceso de formación han expresado su deseo de conformar, junto con miembros de la comunidad y padres de familia, "comités de apoyo psicosocial", que permitan a partir de los elementos adquiridos durante el proceso de formación involucrar esta perspectiva en sus acciones cuando sus comunidades deban ser receptoras de nuevas familias afectadas por los hechos de violencia que lleguen al sector. Al poten-

ciar la capacidad de acompañamiento de actores que se mueven directamente en el plano de las actividades cotidianas de las personas y comunidades en situación de desplazamiento se refuerzan, en gran manera, las posibilidades de recuperación psicosocial.

Pensamiento histórico, educación y conflicto armado

*Jorge F. Larreamendy-Joerns, Ph. D.**

En una reciente conferencia sobre valores y educación, el profesor Rodrigo Romero (2001), del Departamento de Filosofía de la Universidad del Valle, formulaba, parcialmente basado en la obra de Hannah Arendt, una hipótesis que es al tiempo arriesgada y provocadora: el origen del mal está en que pensamos mal. No en que pensemos malos pensamientos, sino en que la sofisticación de nuestro pensamiento se queda corta si la comparamos con la complejidad propia de la realidad. Es arriesgada en la medida en que concibe la cosa moral de una manera asépticamente racionalista; pero es, al tiempo, provocadora en tanto que allana el camino a una solución de las cuestiones morales que no recurre a argumentos esencialistas o, en su defecto, a un relativismo o contextualismo que, como diría Thomas Mann, por comprenderlo todo, termina justificándolo todo.

Habría que decir que si damos el salto, no menos arriesgado, y reemplazamos mal por violencia, la hipótesis del profesor Romero resulta, incluso, optimista, porque el pensamiento, aunque inercial en sus formas y modales, es transformable. De he-

* Profesor Asociado Universidad Nacional de Colombia

cho, de eso se trata, justamente, en la educación. La educación no se agota en la adquisición de conocimiento, sino que implica, en un escenario ideal, una transformación de las modalidades de pensamiento.

La tesis que quisiera adelantar es que una de las tareas prioritarias de la educación, de cara al conflicto armado que vivimos en Colombia, es la promoción en las jóvenes generaciones de formas elaboradas de pensamiento histórico. No se trata de una estrategia educativa que tome el toro por los cuernos de manera inmediata, como sí lo harían, por ejemplo, los programas educativos que enfatizan explícitamente la creación de valores como la convivencia y la tolerancia. Sin embargo, es una alternativa de mediano y largo plazo que, en mi opinión, podría permitir que los jóvenes desarrollaran lecturas de la realidad que se distancien de las esquematizaciones que a menudo dan lugar a las vías de hecho. Para argumentar mi posición voy a recurrir a cuatro expedientes. En primer lugar, quisiera hacer una crítica (en el sentido kantiano del término) a los programas de educación para la tolerancia, que se han propuesto como respuesta educativa al conflicto armado. En segundo lugar, me referiré a los resultados de una investigación preliminar que se llevó a cabo para indagar la manera como niños y jóvenes adultos explican el origen de la violencia guerrillera en Colombia. En tercer lugar, desearía mostrar cómo el pensamiento histórico puede constituirse en una potente crítica a la racionalidad de la violencia como acción regida para el logro de metas sociales. Finalmente, a manera de conclusión, abordó la pregunta de para qué enseñar historia en el contexto educativo colombiano.

Más allá de la tolerancia como abstracción

La Convención Internacional de los Derechos de la Infancia estipula en una de sus provisiones substantivas el derecho de los niños a una educación que los prepare para una vida responsa-

ble en la sociedad, en un espíritu de entendimiento, paz y tolerancia. Desde luego, como es propio de la retórica de los derechos, es difícil, sino imposible, disentar respecto a las bondades éticas y humanas de tal propósito. De hecho, no pareciera existir, en las actuales circunstancias, un imperativo más importante en una nación como Colombia que ha vivido, desde su instauración como república, en medio de un carnaval de intolerancia y guerra.

Pero si el acuerdo es consensual en relación con el propósito, dista mucho de serlo en relación con las estrategias necesarias para alcanzarlo. No es, por ejemplo, inmediatamente obvio qué implica educar para la paz y la tolerancia, como no sea educar en el contexto y por medio de formas de relación interpersonal que respeten y valoren la emergente identidad de los niños, sus diferencias culturales y su dignidad como seres humanos. Dicho de manera laconica, y a riesgo de opacar el análisis, educar para la paz significa simplemente educar bien. Esta perspectiva, aunque plausible no es empero particularmente satisfactoria, cuando menos en condiciones como las que vive Colombia, en las que la inventiva de la violencia y los violentos se sobrepone a los efectos esperables de la educación en tiempos de paz.

Condiciones de excepcionalidad social (por más típicas que nos parezcan a quienes estamos inmersos en ellas) imponen esfuerzos educativos excepcionales. Por una vez, el derrotero educativo no es transmitir o reproducir una cultura ciudadana, una cultura de la libertad enteverada en las normas, una cultura del respeto y del entusiasmo por las diferencias, sino contribuir a constituiría allí donde nunca ha existido o bien lo ha hecho de manera tímida e incipiente. Si la paráfrasis es permitida, no se trata pues tan sólo de garantizar el derecho de los niños a una educación que los habilite responsablemente para la vida social, sino de construir, a través de la educación, el mismo entramado

social en el que los niños tendrán que demostrar su competencia.

La pregunta es nuevamente qué hacer. Para empezar, habría que interrogarse con el escepticismo del caso si es pedagógicamente factible y, aún más importante, psicológicamente plausible enseñar a alguien a ser tolerante y comprensivo *in abstracto*. Es claro que la comprensión y la tolerancia no son disposiciones subjetivas vaciadas de contenido y objeto. Se es comprensivo de algo y se es tolerante respecto a algo. En tal sentido, tanto la comprensión o el entendimiento como la tolerancia son fenómenos de dominio específico; es decir, están determinados por su objeto de referencia.

A este respecto, es esclarecedor examinar la experiencia de lo que se ha dado a conocer en años recientes como educación para la paz (Cairns, 1996; Reardon, 1999). Los programas de educación para la paz desarrollados en Europa del Este y África han sido explícitamente diseñados para fomentar habilidades para resolver conflictos sin recurrir a la violencia, para expresar las ideas propias y escuchar las de los demás, para empatizar con otros y cooperar con ellos en tareas que implican una meta común. En algunos casos, cada vez más frecuentes, dichos programas incorporan también enseñanza básica acerca de asuntos constitucionales, derechos humanos y derecho internacional.

En su mayoría, los programas de educación para la paz promueven comprensión y tolerancia a nivel interpersonal, bajo el entendido de que la tolerancia frente a las acciones o decisiones de los demás puede transferirse de la esfera de lo personal al terreno de la vida política y más ampliamente social (Cairns, 1996). Naturalmente, aunque todos deseáramos que una tal transferencia se produjera, también sabemos cuán consistente puede ser la placidez de nuestras relaciones más próximas con la barbarie, respecto a quienes no nos sentimos tan familiares, en particular cuando la condescendencia interpersonal germina

en el seno de identidades grupales exaltadas. Dicho de otra manera, es perfectamente plausible que la moral más límpida en el terreno interpersonal coexista con la intolerancia más rígida en el ámbito intergrupal. Desde luego, podría argüirse que todo cambio social comienza por una transformación del registro, si se quiere, íntimo de la experiencia, pero habría que ser cautelosos para no confundir los primeros pasos con la trayectoria completa.

Un primer corolario es pues que la comprensión y la tolerancia no son valores o disposiciones de los que uno pueda hacerse cargo indiscriminadamente. Su anclaje en la educación, cualquiera que sea, debe contar, por lo tanto, con el recurso de la especificidad, cuando menos si se quiere ir más allá de las bondades puramente retóricas del discurso pedagógico. Por ello, conviene referirse no tanto a lo tolerancia en general, es decir en tanto valor positivo, como a la tolerancia política. Al respecto, desearía adelantar una hipótesis más puntual: la tolerancia política de los ciudadanos, incluidos los niños, depende en buena medida de la representación que los individuos se hagan de las condiciones sociohistóricas en las que viven.

Tolerancia política y comprensión de la historia

Es ya un *dictum* en psicología cognitiva que la resolución de un problema, o en general la selección de un curso de acción, depende de la representación del problema que la persona pueda construir o, de manera más general, de la forma como concibe lo que técnicamente se denomina el ambiente de la tarea (Hollnagel, 1995; Simon, 1999). Una representación enriquecida, en términos de las entidades que la conforman y de las relaciones que se establecen entre ellas, da lugar a cursos de acción más ajustados a las restricciones propias de la situación y, por lo tanto, más consistentes con sus posibilidades de resolución.

Por el contrario, una representación arrasada, vaciada de diferencias sutiles, aferrada o anclada en pocas entidades y precarias relaciones, es posible que otorgue al sujeto un entendimiento inmediato de la situación, pero que igualmente lo conduzca a emprender acciones profundamente dispares con la complejidad propia de la realidad (diSessa, 1983).

Desde luego, las representaciones que niños y adultos construyen del escenario sociopolítico colombiano son, en un sentido no trivial, representaciones sociales; es decir, representaciones surgidas de la exposición y la participación en procesos educativos, familiares y de comunicación masiva. Son, por ello mismo, representaciones compartidas. Sin embargo, a pesar de ser sociales en su origen, guían los procesos de pensamiento individuales, que a su vez inciden en la selección de determinados cursos de acción o en la configuración de disposiciones específicas de comportamiento (Jodelet, 1986; Moscovici, 1984).

Al respecto, son ilustrativos los resultados de un estudio llevado a cabo recientemente sobre las explicaciones de niños y jóvenes adultos acerca de los orígenes de los movimientos guerrilleros en Colombia (Larreamendy-Joerns, Diazgranados, Tenorio & Rengifo, 2000). En dicho estudio se interrogó a un grupo de 71 niños y jóvenes entre 10 y 25 años y condición socioeconómica media-baja, sobre sus explicaciones acerca del surgimiento de las guerrillas insurreccionales. El propósito fue obtener datos que, más allá de la esfera de la opinión, permitieran hacerse a una idea de cómo las nuevas generaciones conciben un aspecto crucial de la realidad social y política actual. Dentro del amplio espectro de temáticas posibles, se eligió indagar sobre el por qué y el cómo del surgimiento de los grupos guerrilleros en Colombia, bajo el entendido de que se trata de un dominio de amplitud media; es decir, más específico que explicar la violencia en nuestro país, sin ningún otro parámetro y, al tiempo, más general que dar cuenta de un evento singular, como por ejemplo la masacre paramilitar en Mapiripán.

En el proceso de análisis de las explicaciones escritas se identificaron los actores que incluidos en la explicación (se tratara de actores generadores de violencia política o víctimas de ella); las predicaciones más frecuentes que los niños y jóvenes realizan sobre los actores; y las hipótesis causales que propusieron sobre el origen de la guerrilla o sobre las razones de su persistencia a través de los años. Así mismo, se identificaron rasgos formales explicativos tales como el tiempo histórico empleado, el sujeto histórico propio de la explicación, la referencia a locaciones geográficas específicas y la presencia en un mismo contexto explicativo de múltiples perspectivas sobre surgimiento de la insurgencia en Colombia.

Los anteriores niveles de análisis, pese a su carácter preliminar, permitieron hacerse a una idea aproximada de la manera como este grupo de jóvenes y niños significan la realidad sociopolítica en que viven y a la que han sido expuestos durante toda su vida. Naturalmente, no se esperaba encontrar explicaciones académicas y, desde un comienzo, se tuvo conciencia de las enormes limitaciones impuestas por la muy bien documentada precariedad de la enseñanza de la historia en nuestro país. Así mismo, se tenía noticia, con base en desarrollos recientes de la psicología cognitiva, de cuan proclive es la cognición cotidiana a la simplificación y la esquematización de fenómenos complejos, aún en un caso como el colombiano cuya desviación de patrones tradicionales de violencia política ha sido reconocida de forma amplia por historiadores (Bushnell, 1993; Deas, 1999; Pecaüt, 1999).

Las explicaciones analizadas se caracterizaron, sin mayor dístico de edad, por su enorme generalidad y por la ausencia de detalle histórico y estructura narrativa visible. En su gran mayoría, fueron explicaciones cuyo esquematismo reside, en parte, en el empleo de parejas de actores o entidades que reducen la diversidad del escenario social a oposiciones dicotómicas con

las que se pretende capturar la esencia del conflicto: los políticos versus el pueblo, el gobierno versus la guerrilla, los corruptos versus los honestos, los ricos versus los pobres. La mayoría de explicaciones se ordenó alrededor de este tipo de oposiciones, sin dar cabida a un abanico más enriquecido de actores.

Cabe aquí recordar las palabras de Estanislao Zuleta, en su ensayo *Violencia y Derechos Humanos en Colombia*, al referirse a la aparentemente inexplicable popularidad del general Rojas Pinilla durante las elecciones presidenciales de 1970:

“Lo que opuso [Rojas Pinilla] al candidato del Frente Nacional, fue el populismo reducido a su mínima expresión, desprovisto en este caso de casi todas las arandelas psicológicas, apoyos económicos y tradiciones nacionales que suelen acompañarlo. Ante todo, la conocida pareja que le es inherente y constitutiva: el pueblo y las oligarquías. Esa es la contradicción central y todos los otros conflictos de la vida social son secundarios, aparentes o, algo peor, a saber, maneras de dividir al pueblo. Como se sabe, el concepto de pueblo recibe aquí una ampliación desmesurada: a él pertenecen las más diversas categorías de personas, con tal de que se les pueda agregar dos adjetivos: nacionalistas y honestos. Obreros e industriales, profesionales y marginados, cualquier cosa menos, desde luego, los políticos”.

Independientemente de sus connotaciones políticas e ideológicas, lo cierto es que el empleo de un número reducido de actores históricos y su posicionamiento en dicotomías tiene el efecto cognitivo de reducir, si se permite la expresión, los grados de libertad de la explicación; es decir, las probabilidades de introducir matices en el concierto de las acciones e intenciones que constituyen la trama histórica.

Un rasgo igualmente prevalente en las explicaciones fue la ausencia de múltiples perspectivas y la creencia, más o menos generalizada, en que la sola existencia de diferencias ideológicas y desacuerdos constituye una justificación suficiente para emprender acciones de hecho como únicas alternativas para la

resolución de conflictos. Este rasgo fue especialmente notorio en el grupo de niños de 15 años, quienes aludían al desacuerdo como causa directa del conflicto, sin especificar de qué manera o por qué el desacuerdo entre los actores era irreconciliable y conducía inevitablemente al conflicto armado. Un ejemplo típico de este tipo de explicaciones es el siguiente (En las transcripciones de las explicaciones, se ha preservado la ortografía y redacción propia de los estudiantes):

“Los grupos Guerrilleros surgen cuando un grupo de personas que no se encuentran de acuerdo con el régimen político que se lleva en nuestra nación se unieron y decidieron cambiar este tipo de régimen por la fuerza y luego imponer el propio, supuestamente para el bien-estar de la comunidad colombiana.”

Este grupo de niños aludió con igual frecuencia al estado moral “decaído” de las instituciones gubernamentales, como puede notarse en la siguiente explicación:

“El origen de la guerrilla en Colombia, pienso yo, fue a causa del desacuerdo de algunas personas con la forma de gobierno en nuestro país, o sea, es que en nuestro los gobernantes son muy corruptos y ladrones, y algún revolucionario quiso ponerle fin a esto y formo un grupo armado”.

Algunas explicaciones mencionaron en su estilo propio lo que en círculos académicos se conoce como “condiciones objetivas generadoras de violencia”, es decir, factores como el desempleo, la pobreza y la precariedad del Estado. Un ejemplo es la siguiente explicación:

“[...] es decir como aquí y en otra parte del país se a generado mucho desempleo, esto hace que la gente lleve a formar estos llamados grupos guerrilleros para así quitarle al país o las personas que son de mayor o igual clase económica [...]”.

Fue igualmente generalizada la tendencia a confundir, en la especificación de hipótesis causales, lo que podríamos denominar *condiciones de origen y condiciones de mantenimiento* de

la lucha guerrillera en Colombia. Se trata, hay que advertirlo, de una distinción sutil, pero crucial. Aunque la tarea presentada a los niños aludía al por qué y al cómo del surgimiento de los grupos guerrilleros y, por tanto, cuando menos racionalmente, demandaba la localización de la explicación en un tiempo histórico particular, la mayoría de los niños y jóvenes (pero en especial los primeros), pasaron por alto el desarrollo histórico de los fenómenos de violencia política, predicando de los momentos de origen atributos que pertenecen al estado reciente del conflicto armado. Explicaciones de este tipo varían en su nivel de sofisticación. Veamos un ejemplo:

“Lo que yo e logrado saber acerca de como se han formado estos grupos guerrilleros o mejor dicho la violencia que se a generado en el pais es debido a la mala administracion de este; es decir como aqui en Cali y en otra parte del pais se ha generado mucho desempleo, esto hace que la gente lleve a formar estos llamados grupos guerrilleros para asi quitarle al pais u a las personas que son de mayor o igual clase economica y es aun que el pueblo colombiano no ha elegido un buen presidente que acabe con todo esto aunque el no hace nada es los soldados colombianos lo que se matan por este pais.”

La ausencia de referencias puntuales a eventos históricos de los años 40, 50 y 60 es razonablemente atribuible a la pobreza del conocimiento factual de los niños y jóvenes. La carencia de conocimiento factual tiene, además, una consecuencia importante. Como señala Paul Veyne (1971), el hecho histórico (se trate de eventos fortuitos, condiciones objetivas o intenciones y propósitos) es la materia prima de la explicación histórica como narrativa. En ausencia de una consideración juiciosa de hechos históricos empíricos, la explicación cae en la “trampa de la abstracción”, convierte la trama en modelo y teoría y se insensibiliza, por así decirlo, a las diferencias de los fenómenos históricos. La resultante es una explicación global, guiada por axiomas más que por evidencia; en otras palabras, una explicación que se formula como

acto justificatorio de las propias creencias y no como empresa de ordenación y transformación del pensamiento.

Curiosamente, la proclividad por las explicaciones globales no fue un atributo exclusivo de los niños y jóvenes que participaron en el estudio, sino que ha sido incluso una tradición en la historiografía de la violencia en Colombia. De hecho, estudiosos de la violencia como Daniel Pécaut han insistido recientemente en la necesidad de abandonar cualquier ensayo de interpretación global de la violencia y de avanzar hacia estudios más locales que distingan realidades particulares y formas diversas, antes no consideradas, de violencia (Pécaut, 1994).

Finalmente, quisiera referirme a dos características en cierto modo derivadas de las anteriores; a saber, la ausencia de estructura narrativa visible y de múltiples perspectivas explicativas. Una posición crecientemente aceptada entre historiadores es la idea de que la explicación en historia debe adoptar una estructura narrativa (Chartier, 1998; Dray, 1957; Mandelbaum, 1977; Polkinghorne, 1988; Veyne, 1971). Como señala Veyne (1971, p. 34), “los hechos no existen aisladamente en el sentido de que el tejido de la historia es lo que denominamos una trama, una combinación muy humana y no completamente científica de azar, causas materiales y fines. Una trama es un fragmento de la vida real que el historiador despliega a voluntad y en el cual los hechos establecen relaciones objetivas y poseen también importancia relativa”.

Al igual que otros géneros discursivos, la narrativa está compuesta por dos clases de referentes: primero, los eventos que constituyen la historia y, segundo, la trama; es decir, las relaciones de coherencia causal y perspectiva de las cuales el narrador se sirve para establecer un nexo entre los eventos (Polkinghorne, 1988). Una característica importante de la narrativa, o cuando menos de algunas de sus formas elaboradas, es la posibilidad que tiene el narrador de adoptar una posición crítica en rela-

ción con su propia perspectiva, posición que le sirve para incorporar en el desarrollo de la trama diversos puntos de vista. En la narrativa histórica ello equivale a la convergencia, en el tejido de la trama, de múltiples dimensiones explicativas (e.g., económica, social, política, cultural).

En las explicaciones del grupo de niños y jóvenes, fueron escasas e incipientes las marcas narrativas que identifican la secuencia de eventos, su temporalidad específica, su entramado causal, su relativa importancia en el desarrollo del relato y su variación conforme la adopción de diferentes puntos de vista. Es posible que la precariedad narrativa se deba, en parte, al estilo explicativo que privilegia lo que denominamos *primitivos explicativos* (e.g., la pobreza genera violencia) sobre la *consideración* y el *anudamiento* histórico de eventos particulares.

Pero es también resultado de la ausencia de un aprendizaje estratégico y de una enseñanza explícita de la lógica que gobierna el discurso histórico. Es ya un decir común que en Colombia somos propensos a olvidar, a no escrutar nuestro pasado. Habría que aclarar, empero, que recordar no equivale necesariamente a hacer historia, que hacer historia es una labor ardua cuyos desafíos cognitivos superan por mucho las habilidades que nuestros niños y jóvenes desarrollan en las aulas de historia y ciencias sociales.

Desde luego, la dificultad para producir un discurso genuinamente narrativo en relación con uno de los aspectos cruciales de la historia reciente de nuestro país no es simplemente un *handicap* académico o escolar. Es una calamidad social porque constituye un síntoma de nuestra dificultad para hacer de la vida un proyecto, para concebir el futuro no como un espacio ideal habitado de esperanzas de difícil o imposible realización, sino como el desarrollo de un relato en el cual, incluso desde la marginalidad, cumplimos una función.

Naturalmente, a pesar de la generalidad de los rasgos mencionados, se identificaron algunas diferencias entre los grupos de edad, que podrían atribuirse a la magnitud y la organización del conocimiento histórico de niños y jóvenes adultos, al desarrollo de habilidades narrativas y, desde luego, a su creciente nivel de escolaridad.

Sin embargo, quisiera insistir en que abandonados a su lógica propia y a los efectos sutiles del aprendizaje implícito a través de los medios de comunicación; es decir, en el contexto de una orfandad pedagógica en lo relativo a la historia, los niños y jóvenes no parecen avanzar hacia formas significativamente más sofisticadas de explicación. El razonamiento histórico está seguramente influido por el nivel de desarrollo cognitivo de niños y jóvenes. Pero no es una habilidad que surja espontáneamente; por el contrario, es una destreza producto de un esfuerzo consciente por comprender la realidad social.

Bien general y racionalidad de la violencia

La promoción del pensamiento histórico no sólo permite la construcción de representaciones más elaboradas del escenario social contemporáneo, sino también favorece una crítica de la violencia como solución óptima a los problemas sociales. Para cumplir un tal propósito, es necesario comenzar por reconocer que la violencia política es una respuesta cuyos resultados aparecen, en el contexto de cierta lógica, como eficientes en relación con los resultados de otros cursos de acción.

A menudo se piensa en la violencia, e incidentalmente en la violencia política, como un fenómeno reactivo; es decir, como un comportamiento individual o social que escapa al cálculo de los beneficios que aporta. Se trata, hay que recordar, de una concepción muy próxima a la ya clásica teoría de la frustración-agresión, con sus resonancias hidráulicas y termodinámicas (Lo-

eber & Hay, 1997; Miller, 1941; Moser, 1992, para referencias). La violencia, desde este punto de vista, es una descarga, un impulso, una acción cuyo fundamento debe buscarse, tanto en las condiciones de privación que la preceden, como en la singular carga emotiva que la acompaña.

Aunque originariamente psicológica, la teoría de la frustración-agresión ha encontrado su expresión cabal en el ámbito de los análisis sociológicos. Como señalan los investigadores Camacho y Guzmán (1997), la violencia política ha sido entendida por algunos como el resultado de insatisfacciones sociales ligadas a la distribución inequitativa de la riqueza, a la ausencia de movilidad social, a la falta de cubrimiento de necesidades básicas como la salud, la educación y el trabajo; y, en general, a los efectos negativos asociados a la precariedad del Estado. Es la concepción que está en la base de la explicación monocausal de la violencia política como resultado de la pobreza.

Desde luego, la pobreza y, en general, la insatisfacción social (sean cuales fueren sus causas) están ligadas, como facilitadores y condiciones de posibilidad, a la emergencia de descontento e insurrección política. Sin embargo, como señalan los historiadores Malcom Deas (1999) y Daniel Pécaut (1999), la idea de la pobreza (o más generalmente, de la frustración) como origen de la violencia política debe examinarse con la cautela y el escepticismo del caso. Los datos empíricos están disponibles para demostrar que la violencia política, por su carácter organizado, requiere de enormes inversiones de capital y que surge no tanto en regiones de pobreza generalizada, como en regiones de importancia económica estratégica. Adicionalmente, como argumentan Camacho y Guzmán, para que la frustración social se traduzca en violencia política efectiva es necesario que existan posibilidades reales de organización, liderazgo y éxito. Pero, así mismo, como parecen sugerirlo los estudios sobre estilos explicativos (Peterson, Buchanan, & Seligman, 1997), es necesario

que los marcos interpretativos de los actores no desembocuen en una concepción trágica o derrotista de las condiciones sociales adversas.

Dicho de otra manera, la violencia política no es simplemente un acto reactivo, sino una movilización racional. Racional en este contexto, al igual que en las ciencias cognitivas, significa que una conducta está guiada por metas y que ha sido seleccionada entre otras posibles y disponibles como el curso de acción que más beneficios reporta. La violencia puede, en efecto, ser considerada, individual o colectivamente, como la acción más efectiva de cara al cumplimiento de ciertas metas. De otra manera, no se entendería cómo es emprendida, a pesar de sus obvios costos y riesgos.

La explicación de la violencia como elección racional ha sido desarrollada, entre otros, por el premio Nobel de economía Gary Becker en su ya clásico artículo "Crime and punishment: an economic approach" (1968). Becker sostiene, siguiendo el supuesto del sujeto económico como sujeto racional, que "una persona comete una ofensa si la utilidad esperada para él excede la utilidad que podría obtener empleando su tiempo y otros recursos en otras actividades" (1968, p. 176).

La interpretación de la violencia como elección racional ha sido, sin embargo, criticada con base en numerosos argumentos. Se ha mencionado como contraejemplo la violencia que ocurre en el contexto de la ingestión de alcohol o del uso de drogas psicotrópicas, lo cual, a lo mucho, precisa los límites del marco explicativo, pero no desvirtúa su utilidad en el caso de la violencia política, cuya naturaleza, sea individual o colectiva, dista en promedio de ser un comportamiento impulsivo e inconsciente.

Camacho y Guzmán argumentan que la lógica de las decisiones racionales puede aplicarse adecuadamente al ámbito del

comportamiento individual, pero no así al ámbito de la acción colectiva. El argumento de estos autores no considera, sin embargo, la posibilidad de que las decisiones que se toman de forma colectiva (bien como resultado de mecanismos explícitos o de procesos emergentes) sean igualmente racionales o cuando menos aproximadamente racionales.

Al respecto, Jon Elster (1992, p. 40) ha señalado que la racionalidad de la acción colectiva puede concebirse "alegando que casi todo el mundo se encontraría mejor en el nivel óptimo de cooperación que en el nivel de no cooperación universal, o hasta limitándose uno a requerir que la utilidad media sea superior". Dicho de otra manera, la racionalidad de la acción colectiva no está restringida a la maximización de la utilidad para todos (como se derivaría de una concepción idealista del bien general), sino que puede, incluso, admitirse en el caso de que la utilidad promedio en condiciones grupales sea superior a la de la acción puramente individual.

Al margen de una consideración sobre sus orígenes, creo que la situación actual de Colombia es prolífica en ejemplos de cómo la violencia es concebida como el curso de acción más acorde con el logro de idearios políticos o sociales: desde las movilizaciones campesinas que terminan en la toma de instalaciones de entidades gubernamentales o en la obstrucción de vías, hasta la destrucción de pueblos por parte de grupos insurgentes, pasando por la masacre de la población civil a manos de grupos paramilitares.

Dichos actos podrían interpretarse como resultado de la ocusión objetiva de alternativas de acción. Es decir, como el resultado de la imposibilidad real de otros cursos de acción. La violencia, pues, como única respuesta. No obstante, sin ignorar la precariedad, no tanto de los derechos civiles como de las posibilidades reales de expresión política y social y de desarrollo socio-económico, la cautela psicológica nos dicta que siempre existen

alternativas de acción, aun cuando sean la inacción o el derrocamiento. De nuevo, la pregunta es por qué se opta, entonces, por la violencia.

A este respecto, el trabajo de Carlos Mario Perea (1996) resulta esclarecedor; en particular, su elaboración de la tesis de Daniel Pécaut en el sentido de que la representación de lo político como violencia ha desembocado en la representación de lo social como violencia. La representación social de la política en Colombia se ha configurado de manera tal que la actividad política misma aparece, no sólo como un proyecto poco deseable (asociada a toda suerte de epítetos negativos), sino también como escenario de oposiciones irreconciliables y de identidades exaltadas y radicales. No se trata ya, por supuesto, de la identidad asociada a los partidos tradicionales, al supuesto librepensamiento liberal o al clericalismo conservador, sino a proyectos grupistas y estamentarios que no admiten mediación y que no reconocen la deseable prevalencia del bien común y general.

En pocas palabras, la historia de Colombia ha confluído en una representación de la política, bien como práctica indeseable (lo que conduce a la inacción ciudadana), bien como espacio de confrontación irredimible. Me atrevería a sugerir que este es el marco de interpretación en el que la violencia, como curso de acción, obtiene toda su eficacia, toda su racionalidad. Es allí donde aparece como *vía regia*, como solución definitiva, como acción de inmediatez cautivante.

Desde luego, una tal representación es el producto tanto de condiciones objetivas como de formas de representación que se generan y reproducen discursivamente. Que la violencia política dependa no sólo de parámetros económicos y sociales, sino también de formas interpretativas, de marcos de inteligibilidad que le otorgan fortaleza racional, debe precavernos sobre la ilusión de una paz repentina. Porque las ideas tienen su iner-

cia propia, por lo general más vigorosa que la de las circunstancias reales que parcialmente las originan.

En este contexto, ¿qué podríamos pensar acerca de la reconciliación? En primer lugar, habría que referirse al papel de la educación en la promoción de la deseabilidad de lo político. La violencia es, como se sabe, negación de lo político, puesto que precluye la discusión, el argumento y la negociación. En tal sentido, hay que preguntarse seriamente si la educación está promoviendo el desarrollo de las habilidades que se requieren para asumir un papel en la política. Sin duda, no se trata necesariamente de politizar la educación en el sentido de permearla con opciones ideológicas, pero sí de abrir espacios en las instituciones educativas que permitan la participación, el control ciudadano y la representación.

En segundo lugar, es necesario diseñar estrategias que le permitan a niños y jóvenes, en áreas rurales y urbanas, repensar críticamente la racionalidad de la violencia como solución a situaciones de conflicto y entrever así los límites de las razones que la asisten, al igual que el papel de las representaciones sociales en su frecuente idealización. Me atrevo a suponer que estrategias exitosas implicarían, no sólo una reflexión abstracta y bienaventurada acerca de cómo la violencia política puede ir en contravía del bienestar general, sino también, y en especial, reflexiones enraizadas en una consideración juiciosa de la historia reciente. Al igual que con la tolerancia política, ello demanda un replanteamiento radical en la manera como se enseña la historia.

¿Por qué la historia?

De las consideraciones anteriores, podría concluirse que la representación que un número considerable de personas tiene de la situación actual es proclive a simplificaciones que dan origen a cursos de acción cuya racionalidad favorece, en muchos

casos, las vías de hecho. Como señalé en un principio, una educación que promueva el desarrollo del pensamiento histórico podría tener el efecto deseable de alentar formas de representación que sean más compatibles con el ejercicio ciudadano y la prevalencia del bien común como valor rector de las interacciones sociales.

¿Qué aporta el pensamiento histórico a un tal propósito? Al respecto, quisiera retomar algunos planteamientos de Sam Wineburg en su reciente libro *"Historical Thinking and other natural acts"* (2001). Cuando nos preguntamos por el valor de la historia en el currículo, uno de los interrogantes centrales es qué historia contar. No obstante, hay un interrogante aún más fundamental: ¿Para qué la historia? Para Wineburg, la historia encierra el potencial de humanizarnos de formas que ningún otro dominio de conocimiento escolar puede hacerlo. El "encuentro con el pasado" nos lanza a "la tensión entre lo familiar y lo extraño, entre los sentimientos de proximidad y los sentimientos de distancia respecto a las personas que procuramos comprender" (Wineburg, 1999, p. 3). Siguiendo a Carlo Ginzburg, la meta central del estudio histórico es enseñarnos lo que no podemos ver; es decir, establecer los límites de nuestro entendimiento en relación con la experiencia de otros situada en el tiempo. Pero, simultáneamente, el análisis histórico nos obliga a reconstruir las mentalidades de los otros como sujetos históricos, es decir, las condiciones de su racionalidad. En una palabra, retomando a Wineburg, el análisis histórico nos enfrenta al problema del otro como diferencia y del otro como sí mismo.

En una sociedad como la nuestra, dolida por separaciones irreconciliables, carente de un discurso que la unifique y que la lance a un proyecto común y colectivo, el pensamiento histórico es, si me permiten la expresión, una sutura simbólica. Es una herramienta que nos acerca a los otros, pero que al tiempo nos permite reconocer las diferencias que nos han conducido a es-

tado de escisión en que nos encontramos. El pensamiento histórico elaborado nos precave contra las oposiciones fundamentadas que están en la base del razonamiento excluyente y que a la postre se convierten en el resorte de la racionalidad que subyace a la violencia.

En tal sentido, la educación en el contexto del conflicto armado debe responder no sólo en el registro de la urgencia, a través de una reafirmación de la tolerancia y la convivencia; sino también en el registro de una formación más pausada, de mucho más largo aliento, que consolide formas de pensamiento que conjuren las debilidades propias de la lógica de la violencia. Parafraseando las palabras de Malcom Deas en su discurso de aceptación del grado Honoris Causa de la Universidad de los Andes, quizás sea ese el uso más efectivo de la historia en tiempos de crisis.

En los Estados Unidos, se han diseñado estrategias para la enseñanza de la historia que incorporan el debate y la argumentación como actividades esenciales en el aula de clases (Forman & Larreamendy-Joerns, 1998); que rescatan la importancia del trabajo con fuentes primarias (McCarthy-Young & Leinhardt, 1996) y múltiples documentos (Leinhardt & McCarthy-Young, 1996; McCarthy-Young & Leinhardt, 1996); que establecen puentes entre la comprensión de procesos históricos globales y la construcción de narrativas históricas de eventos más próximos a los estudiantes; y que permiten un acercamiento a la historia a través de la literatura. El resultado de dichas estrategias es promotor y demuestra que el razonamiento histórico no sólo es aprendible, sino también enseñable.

Una tolerancia política robusta, que no se reduzca a condescendencia e indiferencia por lo político; que contribuya eficazmente a la consolidación de una cultura ciudadana, no puede estar basada en el solo entendimiento de los derechos humanos y ciudadanos o, en su defecto, en la apropiación de heurísticas

generales para la resolución de conflictos. Sin caer, por supuesto, en una apología de la razón pura, la tolerancia política se deriva, además, de determinantes morales, de una comprensión elaborada de cómo cada uno de los actores sociales ha contribuido, desde su propia lógica y racionalidad, a la emergencia de procesos históricos complejos; de una comprensión no tanto de la bondad de las posiciones de otros, como de las circunstancias que hicieron de esas posiciones diferentes, posiciones reales.

Una comprensión histórica elaborada contribuiría a que a la diferencia se responda con persuasión y convencimiento, más que con eliminación y supresión. Porque la historia, es decir, la diversidad en el tiempo, no se suprime con el concurso de la memoria y la fuerza. Por todo lo anterior, los jóvenes tienen derecho no sólo a una educación para la tolerancia y la paz, sino también a una educación que promueva el pensamiento histórico como condición para una tolerancia política efectiva.

REFERENCIAS

- Bushnell, D. (1993). *Colombia: una nación a pesar de sí misma*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Cairns, E. (1996). *Children and political violence*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Chartier, R. (1998). *Au bord de la falaise: L'histoire entre certitudes et inquiétudes*. Paris: Editions Albin Michel. [Traducción no autorizada de Renán Silva].
- Deas, M. (1999). "La paz: entre los principios y la práctica". En F. Leal (Ed.), *Los laberintos de la guerra: utopías e incertidumbres de la paz*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Deas, M. (1999b). *Intercambios violentos*. Bogotá: Taurus.
- Deas, M. (2000). *Reflexiones acerca del uso de la historia en tiempos de crisis*. Conferencia ofrecida en la Universidad de los Andes con motivo de su reconocimiento como Honoris Causa en Historia, marzo, 2000.
- DiSessa, A. (1983). "Phenomenology and the evolution of intuition". In D. Gentner & A. L. Stevens (Eds.), *Mental models* (pp. 15-34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dray, W. H. (1957). *Laws and explanations in History*. London: Oxford University Press.
- Forman, E., & Larreamendy-joerns, J. (1998). "Making explicit the implicit: Classroom explanations and conversational implicatures". *Mind, Culture and Activity*, 5 (2), 105-113.
- Leinhardt, G., & McCarthy-Young, K. (1996). Two texts, three readers: Distance and expertise in reading history. *Cognition and Instruction* 14 (4), 441-486.
- Holyoak, K. (1995). "Problem solving". En E. Smith & D. N. Osherson (Eds.), *Thinking*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Jodellet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría". En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social: influencias y cambios de actitudes, individuos y grupos*. Barcelona: Paidós.
- Larreamendy-joerns, J., Diazgranados, S., Tenorio, M., Rengifo, F. (2000). *Blaming but not accounting: Children's and young adults' explanations of political violence*. Ponencia presentada en Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, USA, Mayo 2000.
- Mandlebaum, (1977). *The anatomy of historical knowledge*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.
- McCarthy-Young, K., & Leinhardt, G. (1996). *Writing from primary documents: a way of knowing history*. Reporte Técnico. Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh, U.S.A.
- Moscovici, S. (1984). *Social representations*. New York: Cambridge University Press.
- Pecaut, D. (1999). *Colombie, une catastrophe annoncée*, Le Monde, Mai 22, 1999.
- Peterson, M., Buchanan, G. M., & Seligman, E. P. (Eds.) (1997). *Explanatory style*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associated.
- Polkinghorne, D. F. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. New York: State University of New York.
- Reardon, B. A. (1999). *La tolerancia: umbral de la paz*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Romero, R. (2001). *Reflexiones sobre ética y educación*. Ponencia presentada en el II Encuentro Nacional de Maestros Investigadores en la Educación Básica, Octubre 19, 20 y 21, Cali, Colombia.
- Simon, H. (1999). "Problem solving". En R. A. Wilson & F. Keil (Eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire: Foucault révolutionne l'histoire*. Paris: Editions du Seuil.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Temple University Press.

Barbarie, educación y escuela

Manuel Rojas*

“La desbarbarización de la humanidad es la pre-condición básica de su supervivencia. A ésta debe servir la escuela por limitados que sean su ámbito de influencia y sus posibilidades, y para ello necesita liberarse de los tabúes¹, bajo cuya presión la barbarie se reproduce”

T. Adorno

1. El contexto

Según la Defensoría del Pueblo 6.000 niños participan hoy en actividades de grupos armados en Colombia, 460 murieron como resultado de los conflictos armados en 1999, ese mismo año los desplazamientos a la fuerza afectaron aproximadamente a 176.000 niños y adolescentes; durante los últimos

15 años aproximadamente 1,9 millones de personas han sufrido desplazamientos de las cuales más de la mitad (un 64%) son niños².

De otra parte, existen evidencias del fracaso del modelo escolar vigente como medio de movilidad social, de equidad y de generación de una sociedad civil sólida, de una cultura democrática y de un capital humano capaz de participar de manera creativa, proactiva y justa de las dinámicas económicas de la sociedad global. En efecto, la mayoría de los niños/as más pobres no logran adquirir los aprendizajes básicos, bien porque no pueden ingresar al sistema escolar, bien porque son expulsados prematuramente de él, bien porque los sistemas de enseñanza son tan inequitativos que ponen en mayor desventaja y vulnerabilidad a los más pobres. El efecto salta a la vista: cerca del 40% de jóvenes entre 12 y 18 años no cuentan con posibilidades de acceso al sistema escolar –y desde allí a las dinámicas sociales legales, por esta razón se ven compelidos a ingresar a los diversos circuitos de la ilegalidad: la guerra, la delincuencia, la prostitución...

La inequidad, la pobreza y la guerra afectan hoy a la población infantil y joven de Colombia. ¿Qué capacidad tiene hoy el sistema educativo de Colombia para prevenir estos eventos y atender a la población afectada por ellos?, ¿qué posibilidades puede tener mañana el sistema educativo colombiano para contribuir en los procesos de construcción de la Paz? Con Adorno consideramos que la escuela tiene un papel estratégico y con él afirmamos que para ello necesita liberarse de los tabúes bajo cuya presión la barbarie se reproduce.

* Asesor en educación de la Organización Internacional para las Migraciones OIM.

¹ Para Adorno el concepto de tabú se refiere a representaciones sociales de la realidad profundamente arraigadas a lo largo de años y que tienden a mantenerse a pesar de que las condiciones de la realidad se hayan transformado, de tal manera, que dichas representaciones ya no expliquen las nuevas condiciones generadas por los cambios socio-culturales.

² Los datos pueden ser consultados en la página en red de UNICEF <http://www.unicef.org/spanish/colombia/facts.htm>

2. Supuesto básico.

El proceso educativo no puede ser entendido sólo como escolarización: la escuela es sólo una de las ofertas educativas existentes, no la única. Por tanto, el derecho a la educación no puede ser entendido como el mero derecho a un cupo en un centro educativo. El derecho a la educación implica la posibilidad de seleccionar entre diversas ofertas de aprendizaje (reales o virtuales, formales o no formales) en los que los niños/as, jóvenes y adultos puedan tener acceso al conocimiento, a la cultura, a la información, a la interacción social crítica, creativa, colaborativa. El derecho a la educación es el derecho a la adquisición de las herramientas y aprendizajes básicos para que cada ciudadano y cada comunidad puedan integrarse de manera armónica y proactiva a la vida económica, política y socio-cultural, y de esta manera alcanzar una vida de calidad: alegre, pacífica y participante, en donde es posible satisfacer las necesidades básicas: biológicas, psicológicas y sociales.

3. Hipótesis de partida.

Este escrito parte de las siguientes hipótesis:

- El modelo escolar vigente no previene la barbarie, quizás contribuye con ella en la medida en que ha sido espacio de promoción de relaciones sociales directivas (autocráticas en muchos casos), siendo en múltiples ocasiones, una institución que margina a los más necesitados: los más pobres, los más pequeños, los que viven en sectores rurales apartados. Lo anterior se hace visible en lente de aumento en el manejo de niños/as desplazados. La escuela actual no está en condiciones para atender adecuadamente a los niños, niñas y jóvenes afectados por la guerra, en cuanto no es un lugar de construcción de la pluralidad, el respeto por la diferencia, la creatividad, la colaboración. Aprisionados en el "currículo"

los docentes y los niños/as no tienen las posibilidades de ver y sentir la realidad de su contexto.

- La innovación educativa se presenta como una alternativa importante. Como diría Simón Rodríguez (maestro de Simón Bolívar) "*o inventamos o erramos*". Se hace necesario presentar propuestas creativas de reforma al modelo escolar para dar salidas no reactivas a ésta situación de barbarie, desde políticas públicas que reconozcan que el papel de la escuela -en tanto espacio de socialización-, no tiene como reto únicamente atender a poblaciones afectadas por la violencia, sino hacer parte de la formación de nuevas generaciones capaces de contribuir en la construcción de la paz.

4. El mito de la escuela como institución modernizadora.

El Estado moderno promete una sociedad democrática e igualitaria; a esta promesa recientemente se le han agregado también la tolerancia y el pluralismo. La institucionalidad educativa de la nación es la herramienta privilegiada para la promoción de la equidad y la democracia. La escuela está comprometida con esta promesa. Para cumplirla, el Estado debe proponer ofertas educativas que brinden a las nuevas generaciones de manera permanente:

- Las herramientas necesarias (cognitivas, afectivas y actitudinales) para: participar activa y críticamente en los espacios políticos formales, locales y nacionales; y adquirir las competencias sociales que les permitirían hacer parte de una comunidad local, nacional e internacional democrática y pacífica.
- El acceso a los conocimientos y a la información necesaria para insertarse plena y satisfactoriamente en las dinámicas económicas de la comunidad y el país.

(c) Los espacios de interacción social para la re-construcción permanente de la cultura, la creación y el goce estético a través de la música, la danza, el teatro, la pintura y, en fin, las diversas expresiones artísticas del hombre.

La escuela debería enmarcar su acción en este mandato perentorio, está llamada a constituirse en el lugar *material e institucional* eje del sistema educativo, comprometida con la construcción de la democracia y la prosperidad social por medio de la promoción de una educación integral al difundir conocimientos requeridos (la tradición escrita y la racionalidad técnica), y generar ambientes sociales propicios para aprender vivencialmente la importancia y obligatoriedad de las normas sociales, el goce estético y el pensamiento crítico y creativo. Todo lo anterior en el marco de la equidad como principio fundamental: se trata de ofrecer las mejores oportunidades de aprender y desarrollar su potencial a quienes están en condiciones más precarias.

En una sociedad tan violenta como la colombiana, con porcentajes tan altos de población infantil afectada por eventos violentos, es de vital importancia analizar qué aspectos específicos del funcionamiento del sistema escolar pueden ser mejorados para responder a las situaciones de atención a población infantil víctima de la guerra. Sin embargo, estas reflexiones deben situarse al interior de una pregunta más general sobre el papel de la escuela en nuestra sociedad. Es necesario recordar la gravedad de las promesas de la escuela de cara a la construcción de una sociedad pacífica e igualitaria.

Adorno entiende que un tabú es una representación de la realidad que, aún cuando resultó funcional en un momento, ha dejado de serlo, pero aún así se mantiene. El actual modelo educativo puede atravesar hoy una situación análoga. El "modelo escolar" vigente ha educado millones de colombianos y mucho de lo que éstos hacen - así como las prácticas de las poblaciones

que no tuvieron acceso a la escuela - son el resultado de sus éxitos, y también de sus fracasos. El modelo escolar actual, las formas más estructurales según las cuales actúa al proveer acceso diferenciado a poblaciones y regiones, así como sus prácticas más minuciosas como la división del tiempo de enseñanza por segmentos temporales rígidos, y características fundamentales suyas como gozar del monopolio como única institución a partir de la cual el Estado difunde valores nacionales y promueve valores locales de solidaridad, tolerancia y pluralismo, pueden ser hoy una representación de lo que debe ser una escuela, que aunque ha funcionado -de forma irregular- antes, hoy fracasa abiertamente en un país violento, en el cual resulta incapaz para atender a personas afectadas por la violencia así como para proveer alternativas viables que permitan la construcción de espacios alternativos a la guerra.

Una escuela que resultase efectiva en el cumplimiento de sus promesas frente a una sociedad que se quiere moderna, estaría en condiciones mucho mejores para atender a la población desplazada, y podría ser un espacio que mitigue la guerra. No son, entonces, únicamente fallas específicas en la escuela lo que debe ser abordado. La cuestión es que el modelo resulta hoy un fracaso, y que, en tanto pueda mantenerse problemáticamente en una realidad que sobrepasa su capacidad de actuar, ha devenido en tabú. Abordar las fallas concretas debe hacerse mirando en qué medida pueden ser abordadas causas más profundas del fracaso del modelo, su incapacidad para cumplir lo que la sociedad espera de ella. Esto *no* significa hablar en contra de la escuela, significa alegar a favor de su fortalecimiento, identificando cómo puede ser su acción más efectiva al reformar el modelo que guía su acción.

5. Evidencias del fracaso del modelo escolar actual.

No obstante, la importancia que se le otorga a la escuela y a su misión social, el modelo escolar actual:

- (a) Es profundamente inequitativo. Da más a los que más tienen y menos a los más necesitados.
- (b) No permite el acceso democrático a los conocimientos y competencias personales y sociales básicas, son mejores las ofertas, la calidad de la enseñanza y mejores los logros de los estratos más altos.
- (c) No contribuye al desarrollo de una subjetividad solidaria y democrática.

Veamos cada uno de estos aspectos:

(a) Inequidad

EL TABÚ DE LAS DINÁMICAS DE ACCESO

Las oportunidades de acceso al sistema escolar son discriminatorias: los más pobres, quienes viven en los llamados cinturones de miseria de las grandes ciudades, los niños, las niñas y los jóvenes que viven en las áreas rurales apartadas tienen menos posibilidades de acceder a una educación de calidad. Tienen las escuelas en peores condiciones materiales, tienen docentes peor pagados, tienen menos horas de permanencia en la escuela.

Esto se hace plenamente visible al seguir las estadísticas sobre la distribución de la población analfabeta en Colombia, según regiones. En el país, el promedio de población que no sabe leer y escribir es del 10%, pero la distribución por regiones no es pareja en el territorio nacional, y sigue de cerca las diferen-

cias históricas de la pobreza: Bogotá, por ejemplo, tienen un alfabetismo de 1.6%. Mientras tanto, cinco departamentos de la Costa Caribe tienen índices que fluctúan entre el 15% y el 20%. A nivel nacional los índices de analfabetismo son especialmente altos en Córdoba, Chocó y Sucre, en donde más de un adulto de cada cinco es analfabeta.

La distribución de las oportunidades de acceso al ciclo básico educativo sigue la misma tendencia. En 1997 trece regiones habían alcanzado un cubrimiento neto del 80% o superior. Mientras tanto, departamentos como Chocó, Caquetá y los antiguos territorios nacionales están por debajo del 75% de la cobertura neta, lo que representa unos índices que otras regiones han superado hace diez años. El promedio nacional de cobertura de la educación básica primaria es del 83%.

A nivel de secundaria la cuestión es más dramática. La Tabla que vemos a continuación muestra abismales diferencias en probabilidad de acceso a instituciones de enseñanza secundaria, para poblaciones de diversa proveniencia regional. Las regiones más pobres y apartadas tienen menos ofertas que garantizan el acceso de los jóvenes al sistema escolar.

En la medida en la que estas características nacionales del acceso, implícitas en el modelo escolar actual, no sean abordadas, éste se transformará en tabú potencialmente más funcional respecto a la guerra que a la sociedad con la que está comprometida.

EL TABÚ EN LAS CONDICIONES MATERIALES PARA APRENDER

Las regiones rurales apartadas y las áreas marginales urbanas se caracterizan por instalaciones educativas y equipamiento material inadecuado para garantizar el acceso a las herramientas cognitivas y competencias sociales que promete la escuela en una sociedad que se quiere moderna.

En las zonas más pobres las instalaciones de la escuela tienen peores condiciones de ventilación, inadecuado aislamiento sonoro, condiciones impropias de iluminación, problemas de amortiguación térmica, de saneamiento básico. Los materiales educativos por alumno son más escasos; en la mayoría de estas escuelas no existen instrumentos musicales, elementos para el desarrollo de actividades de pintura, escultura, danza, teatro. Es difícil encontrar una biblioteca básica, elementos y espacios deportivos. Esta situación contrasta claramente con los colegios de elite.

Pero vale la pena mirar más cuidadosamente: existen serias diferencias entre los establecimientos públicos de educación, aún entre los planteles de las áreas más pobres de la sociedad existe discriminación; es doloroso, pero se ha "naturalizado" que los niños/as más pequeños y más pobres sean atendidos en espacios de alta precariedad, las escuelas primarias tienen edificios —a todas luces— mejores que éstos espacios de la educación inicial, y las escuelas de secundaria están mejor dotadas que las de primaria y las universidades públicas que los colegios de enseñanza media. Entre más pequeños y más débiles son los estudiantes son peores las condiciones materiales de los espacios en donde deben estudiar.

Del mismo modo en que el acceso es un problema central del modelo, la distribución de los materiales se presenta como imperiosa necesidad si se quiere disponer de instituciones educativas fuertes, plurales y tolerantes.

EL TABÚ EN LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

El modelo escolar desde su currículo académico ha generado unos espacios, unos tiempos, unos ritmos y unos saberes escolares estandarizados dirigidos a una población que opera como un ente abstracto, homogéneo y sin rostro: "los estudiantes". El modelo escolar actúa a partir de estos principios, no se pregunta

sobre si este "ordenamiento" básico se ajusta o no a los intereses de su población objetivo, a sus situaciones: sociales, geográficas, culturales específicas. A diferencia del mercado todo poderoso que se expande por el mundo y se centra en la demanda, para la cual propone múltiples ofertas adecuadas a los diversos públicos, la escuela es una única oferta estandarizada y monolítica en la que la demanda no importa

Las características más generales del tiempo escolar: el horario diario y el calendario, están segmentados de tal manera que las jornadas académicas se fraccionan en horas de 45 o 50 minutos que no consultan las dinámicas que puedan generarse cada día. El calendario, por su parte, con su segmentación bimestral, semestral y anual, así como sus tiempos —oficinistas— de descanso (vacaciones y fines de semana), entran ocasionalmente en conflicto con ritmos familiares y comunitarios y con las prácticas económicas y sociales que acarrearán, como las cosechas, el trabajo doméstico de los niños y actividades económicas de supervivencia.

La escuela no debe ser funcional respecto a formas de explotación infantil o trabajo precoz, pero debe reconocer que en regiones rurales hay actividades de niños, niñas y jóvenes que al interior de las dinámicas económicas de la familia y la comunidad pueden resultar decisivas para su éxito económico. Y que no implican la explotación de estos menores. Los ritmos de la escuela se programan según una temporalidad de clases medias urbanas, no necesariamente adecuadas a la situación social específica de los grupos humanos de los que niños, niñas y jóvenes hacen parte, en regiones rurales y urbanas marginales.

El estudiante: este sujeto abstracto, a partir del cual opera la escuela, se hace evidente también en los grupos sociales que reconoce como objeto y sujeto pedagógicos. La división en grados por edades iguales opera por principios de segmentación que dudosamente están en capacidad de promover valores de

pluralidad, tolerancia, solidaridad y apertura frente al otro y la otra, en la medida en que se promueve, únicamente, el aprendizaje desde el maestro y junto a iguales y sólo iguales (lo cual está reforzado por la consideración de que espacios de encuentro entre diversos grados, cursos o colegios, no hacen parte de las actividades estrictamente académicas).

La gradación está acompañada de la atomización del curso en la medida en que se promueve una competencia entre los alumnos como forma privilegiada de estímulo, y dado que el trabajo en grupo se considera fuente de desorden e indisciplina a causa de que, ocasionalmente, no se ajusta a las necesidades del saber curricular (lo cual no descarta que este tipo de organización pedagógica no pudiese ser utilizado en la promoción de otro tipo de saberes adicionales a los curriculares).

Esta graduación por edades frecuentemente se aparece con una segmentación al interior de los cursos según logros académicos formales. Los maestros tienden a diferenciar y operar a partir de grupos de "más exitosos" y "menos exitosos" respecto a los logros curriculares. Esta diferenciación, que podría ser usada para adelantar alguna clase de "afirmación positiva" de tipo pedagógico, se articula con la rigidez de la temporalidad escolar, exigiendo sincronía en el cumplimiento de las obligaciones académicas según las diferentes clases de alumno que sean reconocidas. La aceptación de la diversidad al interior del grupo podría ser un principio de realización de las múltiples capacidades y tipos de inteligencia existentes en los niños, niñas y jóvenes; sin embargo, la subordinación de los ritmos implícitos en la diversidad a los ritmos del currículo y de los alumnos y alumnas más exitosas en el cumplimiento de las obligaciones académicas, se terminan convirtiendo en una negación del valor de esta pluralidad de saberes sociales.

Esta manera de operar únicamente a partir de diferencias según logros académicos y de la rigidez temporal del

currículo, podría tener un efecto social de corte estructural, si se considera que los alumnos y las alumnas más exitosas respecto al cumplimiento de las obligaciones curriculares, han logrado este éxito gracias a que provienen de entornos familiares que se caracterizan porque los padres han tenido contacto previo con instituciones pedagógicas y cuentan con tiempo suficiente para atender a sus hijos e interactuar con ellos. Otros niños/as debido al trabajo de sus padres no cuentan con estos espacios de socialización primaria, entran a la escuela en clara desventaja frente a los que sí han tenido estas oportunidades. La escuela ha asumido que la socialización primaria no es su tarea (que ésta debe quedar en manos de la familia) y que en este sentido no deben preocuparse de este aspecto.

De otra parte, niños y niñas de zonas en que la supervivencia ha exigido el desarrollo de habilidades especiales: nadar, navegar, pescar, moverse en la calle, vender..., han adquirido valiosas competencias que no son reconocidas por el modelo escolar. La negación del valor de prácticas y saberes de tipo distinto al académico podría eventualmente resultar problemático para la autoestima de los niños/as, para la valoración de sus propios saberes y su propia cultura, para la solidaridad local intergeneracional al promover valores discriminatorios que agreden saberes y valores ancestrales familiares y comunitarios al subestimarlos y hasta ridiculizarlos.

Esta última característica del sistema escolar podría tener en su origen que el proceso pedagógico toma como punto de partida el conocimiento curricular, y no los saberes locales que rodean el centro escolar, y frente a los cuales la escuela parece, en ocasiones, protegerse. Lo que saben niños, niñas y jóvenes no es asumido como un bien cultural cuyo valor hay que promover y reforzar articulándolos a los saberes académicos. La enseñanza parte de lo que debería saber un individuo X en un rango de edad dado, o en un grado dado, y a partir de allí juzga lo que los

alumnos saben en realidad. Toda una paradoja para un Estado que se legitima a sí mismo como promotor de la pluralidad cultural, étnica y socio-cultural.

El altísimo valor del modelo curricular hace que saberes lúdicos y estéticos no sean considerados como prioritarios en la enseñanza académica. El acceso a espacios de desarrollo de capacidades musicales, pictóricas, teatrales etc., es un privilegio reservado a sectores sociales medios y altos. Esto no implica, necesariamente, un argumento a favor de la incorporación de una planta de educadores profesionales, músicos o artistas, sino el reconocimiento de que hay saberes en la localidad que rodean a la escuela y que pueden ser utilizados si la escuela presta sus espacios para que se conviertan en sitios de enseñanza y práctica de actividades creativas ya en *curso* en espacios comunitarios extracadémicos, que probablemente se verían potenciados al ser llevados a la escuela.

Es de gran importancia generar lugares de encuentro social y de aprendizaje basados en los saberes locales, en la medida en que espacios de socialización primarios han perdido hoy mucha de la fuerza que los caracterizaba, al estar las actividades económicas de los padres y familiares de los niños y niñas, ubicados lejos del hogar. El potencial educador de la familia se ve afectado por dinámicas socioeconómicas propias del desarrollo, con lo que se debilita un espacio de difusión de valores sociales. Por ello la necesidad de integración de espacios de socialización estatales con redes informales en la comunidad inmediata para la construcción de valores locales efectivos y prácticos de solidaridad, tolerancia y pluralidad; estos objetivos podrían ser alcanzados de forma mucho más efectiva si la escuela se convierte en una institución de encuentro a la que pueden acceder diferentes sujetos para asumir el rol de alumnos, profesores o iguales, e interactuar según valores comunitarios y proyectos locales, que si la función socializadora de la escuela queda re-

ducida a las actividades curriculares que infunden valores de una nacionalidad muy lejana en la práctica (sobre todo en los lugares marginados), mientras los espacios de socialización comunitarios se dejan de lado.

La promoción de la nacionalidad desde la promoción de la solidaridad local, es una alternativa a la promoción de la nacionalidad desde un currículo abstracto, alejado de las necesidades y prácticas de niños, niñas y jóvenes. Esta promoción de los valores locales pasa por un apoyo diferencial a aquellas características que con más frecuencia se piden para nuestras sociedades, como lo es la igualdad de género, relaciones equitativas y participativas, tolerancia y acciones destinadas a la evaluación crítica de eventuales características contrarias, en este sentido, de los valores comunitarios.

A diferencia de los retos de acceso a los bienes más básicos que provee la escuela y a condiciones materiales adecuadas, el desafío que supone articular la sociedad nacional desde la escuela pone en cuestión la relación de la escuela con otros espacios de socialización, así como el monopolio que pretende al desconocer su papel en procesos educativos formales. El fortalecimiento de la escuela pasa, acá y en otros casos, por la necesidad de enfrentar el tabú que sitúa a la escuela en una situación tensa con la localidad que la rodea y que entiende en ella el único recurso y la única manera de transmitir competencias sociales.

(b) Acceso a aprendizajes básicos

La capacidad de la escuela para brindar acceso democrático a las herramientas centrales para el auto-aprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida: la lecto-escritura y las matemáticas son limitadas. Colombia, junto con los países de América Latina, se encuentra hoy por debajo de los requerimientos necesarios para lograr una inserción exitosa en la vida política y productiva

del país (en la medida en que esto depende, en gran parte, de las capacidades para manejar los códigos de la modernidad)

Se presentan a continuación –como muestra– algunos resultados del estudio sobre la calidad de los aprendizajes de los niños/as latinoamericanos, realizado desde el “LABORATORIO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DE UNESCO OREALC”.

En relación con los resultados en competencias básicas de lecto-escritura, el estudio concluye que:

“En términos globales, se aprecia que un alto número de alumnos lee con una comprensión fragmentaria y localizada del texto. [Los alumnos] identifican partes de la información contenida en los textos pero no existe comprensión de la lectura porque hay dificultad para establecer porqué se dice lo que se dice y para qué se expresa. Ellos aprenden más a “pronunciar” en voz alta o decodificar que a entender el significado del texto y a realizar interpretaciones. Los niños decodifican, pero no saben aprender leyendo”.

Puede observarse, además, cómo las diferencias en el acceso a los bienes educativos, a las que se hacía mención cuando se hablaba de inequidades en el acceso a los bienes educativos, vuelven a aparecer en este aparte. Comparar resultados de gran ciudad, urbano y rural.

Respecto a las competencias en matemáticas, el mismo estudio observa que las competencias efectivas son mucho menores que las competencias esperadas, en un grado aún menor que en las competencias en lecto-escritura. Se mantienen las diferencias por tipo de contexto. Con una anotación adicional, el “aprendizaje” de los niños/as es memorístico y repetitivo. Identifican los números, pero no saben operar con ellos.

Las dificultades que experimenta hoy la escuela, en lo que respecta a las competencias básicas, es de naturaleza similar a la de acceso a bienes básicos y condiciones materiales. En este sentido las políticas que pueden guiar el proceso de reforma

involucran preferencialmente instituciones del nivel central con capacidad de incidencia sobre asignación de recursos y definición de los aspectos más generales del plan nacional de educación. Sin embargo, tiene que entenderse que estos fracasos no sólo son debidos a la escasa capacitación de docentes o a la inadecuada distribución de recursos destinados a la educación. Aunque la relación entre recursos materiales y logros es estrecha, también lo es la coherencia entre las prácticas pedagógicas de la escuela y los entornos sociales en los que ésta se encuentra. En la medida en que se quiera incidir de manera potente en competencias básicas, este aspecto a nivel micro de las políticas por tomar, con fuertes elementos participativos, será necesario.

(c) La escuela y el desarrollo de una subjetividad democrática, pluralista y tolerante.

La potenciación de las capacidades individuales con el objetivo de crear ciudadanos creativos, participativos y críticos, pasa en el actual modelo escolar, muy paradójicamente, por una ritualización inflexible de los intercambios cognitivos y de las interacciones sociales. Es impensable (otro tabú) la posibilidad de encuentros múltiples entre niños/as y jóvenes con figuras de autoridad comunitaria y/o académica, con niños/as y jóvenes de otros grados, de establecimientos de enseñanza de otros entornos sociales y con organizaciones comunitarias.

La forma rigurosa, según la cual las clases se suceden unas a otras, de acuerdo con el orden establecido por el cronograma académico y teniendo en cuenta los intereses de los alumnos, es una muestra de como el modelo escolar actual parte de una oferta pedagógica estándar, sin permitir que el deseo y el interés se desate, que la posibilidad de elegir se desarrolle, que la libertad se ejercite, sin permitir que aquello que el alumno demanda pueda ser convertido en un insumo aprovechable por la institución para alcanzar los fines propuestos por el sistema escolar.

El énfasis en una interacción entre alumnos, que hace de los espacios de clase el centro único y eje de la relación pedagógica, excluye otros espacios más abiertos hacia la comunidad que podrían potenciar los valores y prácticas locales y complementar la instrucción formal. El monopolio del maestro en la enseñanza, se basa parcialmente en que el éxito del proceso pedagógico, al igual que su diseño, es de dominio de los especialistas que hacen la política educativa internacional y nacional, quedando docentes y estudiantes atrapados en una vida escolar "curriculizada".

Es natural que la escuela (potencial espacio cultural por excelencia) esté cerrada los fines de semana. No se ve como posible que otras figuras locales (dibujantes, músicos, cocineros, talarteros, herreros, zapateros) tomen (incluso por fuera de horarios académicos), el papel de maestros, diseñadores de líneas de acción educativas, y evaluadores de los éxitos y fracasos de la escuela.

Cambiar esta situación podría impulsarse desde la escuela, espacios pedagógicos y sistemas normativos informales así como valores comunitarios, siendo posible su articulación, desde el nivel local, con el programa nacional de educación. Podría ser ésta una forma de prevenir la desintegración y apatía social que puede causar una separación acentuada intergeneracional en lo que se refiere a tipos de saberes valorados, figuras reconocidas como competentes en espacios académicos, tiempo gastado en lugares apartados de las dinámicas económicas y sociales locales, etc.

Una acción de este tipo también haría posible superar la cultura de homogeneización y atomización competitiva entre los niños y profesores, así como la escasez de proyectos colectivos, al actuar, pedagógicamente, desde grupos de alumnos que operan, por ejemplo, por proyectos y grupos, en vez de por asignaturas y cursos.

La apuesta es hacer prácticos los valores de generación de vínculos solidarios con individuos con los que no se tiene contacto cotidiano, ser capaces de actuar colectivamente a partir de diversas experiencias y reconocer el valor que tienen las normas y redes sociales locales en la construcción de valores nacionales democráticos, tolerantes y plurales.

Aparece acá de nuevo el reto de entender que la escuela como monopolio pedagógico, como institución centrada en la oferta y no en la demanda y lejana de las dinámicas locales, es una representación de lo que debe ser un modelo escolar que se convierte hoy en tabú al no impulsarse el desarrollo de individuos con las competencias sociales que exige la modernidad. Vale anotar que los elementos de más orientación social deben ser trabajados junto con aquellos de más orientación de acceso a competencias técnico-racionales y discursivas(?) y viceversa, para desplegar toda la potencia de un nuevo modelo.

(d) Impactos relacionados con el modelo.

Los efectos del modelo para niños, niñas y jóvenes son desalentadores. En 1994 estadísticas del Instituto Nacional de Medicina Legal indicaban que la población en rango de edad de 14 a 24 años, era el segmento cuyas muertes eran producidas, en mayor proporción, por homicidios. Este segmento poblacional está entonces desprotegido, sin posibilidad de acceder a mecanismos sociales que mitiguen los riesgos de una muerte violenta.

Pero aun con sus fallas, hay en la escuela elementos promotores: los índices de maternidad en mujeres y niñas sin educación eran, en 1995, tres veces superiores a los índices del mismo fenómeno para niñas y jóvenes con educación primaria, y más de diez veces superiores respecto al índice para jóvenes con educación secundaria. Del mismo modo estadísticas sobre

delincuencia en 1995 muestran cómo la población menor infractora está constituida en su mayoría por jóvenes con educación primaria completa e incompleta (53%). Mientras tanto, el porcentaje de menores infractores con secundaria completa es de 1.1%.

La escuela brinda, entonces, el acceso a algunos pocos mecanismos sociales que mitigan riesgos relacionados con delincuencia y embarazo precoz, aun cuando sus efectos no tengan la misma incidencia en la muerte por homicidios de su población objeto. La hipótesis de este escrito, es que ante la inexistencia de otras ofertas educativas y de socialización en contextos "seguros", si son expulsados de la escuela o no han podido acceder a ella, a los jóvenes sólo les queda la calle, el parche y por esta vía los circuitos de la ilegalidad

Los principales mecanismos que tiene la escuela están compuestos por redes sociales informales de amistad, por la posibilidad de adelantar prácticas no riesgosas con pares y profesores, y por la posibilidad de acceder a una posición social satisfactoria al terminar el ciclo escolar. Sin embargo, como mostrábamos antes, estas cualidades son las que la escuela menos parece apreciar de sí, y muchas veces entran en contradicción con el modelo ideal que el sistema educativo tiene de sí. Hacer más potentes estos mecanismos en marcha, fortaleciendo la escuela al reformarla, es una prioridad para nuestra sociedad.

En relación con los riesgos específicos de la guerra, la escuela está en mora de convertirse en espacio de socialización que brinde oportunidades adicionales a espacios violentos. Sin embargo, los ritmos de la escuela, el tipo de sujeto abstracto al que enseña (o al que se pretende enseñar sin lograrlo), y los saberes que valora según la economía cognitiva del currículo, hace que sea un espacio que no tiende un puente entre la comunidad, sus redes sociales, sus valores, sus prácticas económicas... Y, por el contrario, genera:

- Polarización social.
- Desintegración entre edades.
- Exclusión de las poblaciones más vulnerables y estratégicas.
- Limitadas ofertas de educación permanente para poblaciones no-escolarizadas.

Ante esto, hoy en día la atracción que ejercen otros espacios sociales como la guerrilla es mucho mayor que la que ejercen comunidades no armadas. Según el defensor del pueblo, el 86% de los niños que se enrolaron lo hicieron de forma «voluntaria»³. De este porcentaje:

- Un 33% lo hicieron en busca de un reconocimiento o identidad social;
- Un 33% se sumaron a la guerrilla para tratar de modificar su situación socioeconómica;
- Un 17% sentía una proximidad ideológica hacia las guerrillas.
- Un 8% se enroló para vengar la muerte de un pariente, para protegerse contra los ataques de otros bandos en el conflicto o para recuperarse de la separación de un amigo o una amiga.

El poder de la escuela para promover otros tipos de interacción social más democráticos, para fortalecer prácticas económicas comunitarias y para abrir espacios pacíficos de crítica dirigida a la realidad social y a valores comunitarios problemáticos, es muy limitada. Entornos socioeconómicos deprimidos por tendencias macroeconómicas, dinámicas bélicas y realidades de competencia de sectores diferentes al educativo que hacen parte del universo en el cual actúa la escuela, limitan sus posibilidades de incidencia social.

³ Voluntario en tanto su ingreso no fue forzado, pero involuntaria en tanto la decisión ocasionalmente se toma por carecer de alternativas de reconocimiento social, éxito económico, e incluso expresión de diferencias sobre procesos políticos y económicos nacionales

Sin embargo, la escuela, a causa de la gravedad de las pro-mesas, está compelida a trabajar por el fortalecimiento de aque-llas prácticas, valores y espacios económicos que pueden con-vertirse en una alternativa a la barbarie, y está en la obligación de hacerlo teniendo como meta ser un espacio de creación de una sociedad democrática y pacífica. Para ello es necesario pen-sar en la revaluación de lo que hoy se entiende como modelo escolar propicio para la construcción de una sociedad que en-frenta algunos de los retos más difíciles de su historia. Enfrentar el tabú tiene que ser una empresa iniciada desde aspectos pun-tuales como la preparación del modelo actual para la recepción de comunidades afectadas por eventos de violencia.

No obstante, hay características en el actual modelo, tanto a nivel macro (estado nacional de la enseñanza de aprendizajes básicos; inequidad en el acceso a conocimientos y recursos) como micro (incapacidad de generar una subjetividad individual crea-tiva, democrática y plural; tensiones entre la escuela y el entor-no social que la rodea), que difícilmente pueden ser soluciona-dos de la misma forma, aún cuando su efecto sobre la capacidad de atención a poblaciones afectadas por la violencia sea muy importante, sin hablar de su impacto sobre la imposibilidad de formar comunidades fuertes, prósperas y pacíficas, y brindar a los ciudadanos más jóvenes las herramientas para ingresar satis-factoriamente en la sociedad.

6. La innovación pedagógica para un modelo educativo alternativo como forma de enfrentar proactivamente la crisis.

Este no es un manifiesto contra la escuela, es contra un mo-delado escolar que, a pesar de los profundos cambios vividos por la sociedad en los últimos años, sigue considerando a la escola-rización y el currículo como la única alternativa. La propuesta es flexibilizar la escuela. No simplemente capacitar de forma

puntual a unos docentes para que se habiliten para recibir a niños/as víctimas del conflicto armado y les faciliten la recons-trucción de sus vidas. Esto es necesario, pero debemos ir mu-cho más allá. Cualquier escuela debería estar en esa capaci-dad. Cualquier escuela debería ser un lugar de acogida y apren-dizaje para cualquier niño/a. En este sentido, debemos apro-vechar la coyuntura para dar pasos firmes en la reforma de la educación, para la construcción de múltiples ofertas educati-vas que hagan imposible la guerra.

Las dificultades que representa el desplazamiento forzado para el sistema escolar están originadas más en el modelo escolar ac-tual, que en la carencia de metodologías específicas que den guías para el tratamiento de poblaciones afectadas por eventos violentos. El ritmo del currículo de cara a poblaciones despla-zadas a la fuerza en el transcurso del calendario escolar; el tipo de temas trabajados en clase - y por la escuela en su conjunto - de cara a traumas por eventos sufridos por los desplazados; y la ausencia de vínculos entre la escuela y dinámicas económicas locales de cara a la problemática de la inserción de familias des-plazadas a la economía receptora, son problemas a los cuales podría responderse partiendo de que la crisis brinda la posibili-dad de abordar el tema de un sistema educativo con serias difi-cultades para atender a la población "normal", y aún más serias para convertirse en espacio de creación de una generación más pacífica y próspera que la actual, y para atender a poblaciones atecidas hoy por la violencia.

Se proponen cuatro estrategias *partiendo de una educación para todos*, esto es, basados en el principio fundamental de igual-dad en el acceso a educación primaria básica y secundaria; y en equitativas condiciones materiales para el aprendizaje y la efec-tividad en la construcción de ambientes en que se alcancen los aprendizajes básicos:

1. Se trata de fomentar otros espacios y rutinas de intercambios cognitivos. El trabajo en grupo, integrado por proyectos, vinculado a actividades de la comunidad, etc., puede complementar la educación curricular tendiendo un puente entre el mundo de la escuela y el mundo de la vida local. Adquiere acá especial importancia darle un mayor peso a la demanda de los alumnos en lo que respecta a las condiciones económicas, sociales y de género en las que se encuentran y que afectan el tipo de educación adecuada y los ritmos para adelantarla.
2. También le apuesta a una transformación de las condiciones materiales para el aprendizaje. Las instalaciones de la escuela pueden ser aprovechadas para actividades adicionales a la educación curricular. Para ser más exactos, muchas de las dinámicas sociales que hoy pasan por la escuela merecen ser reconocidas por ésta e integradas en su proyecto pedagógico. Los materiales pedagógicos pueden ser complementados con elementos de nuevas tecnologías informáticas, y pueden incluir medios de comunicación como radio y televisión comunitaria, impresos y otros. Las herramientas que la escuela provee a maestros y jóvenes pueden ser más potentes en la medida en que los capaciten, además, como agentes comunitarios, por medio de una capacitación en este sentido.
3. Lo anterior implica procesos de planificación y gestión educativas intersectoriales, partiendo de las condiciones específicas de la población objeto, con el objetivo de desarrollar políticas y herramientas de acción más eficientes que aprovechen y potencien el trabajo que adelantan cotidianamente los alumnos y las comunidades de las que hacen parte. De ello se desprende la necesidad de hacer un cambio en los indicadores de políticas educativas, que vayan más allá de indicadores de cobertura, y que sean capaces de identificar elementos de procesos locales como su prosperidad y cómo

- con ellos podrían ser afectados positivamente por la escuela y en qué medida ésta lo está haciendo.
4. Pero la construcción de la paz pasa por el desarrollo del afecto, por el fomento de la creatividad, la autoestima, la capacidad de reconocer y trabajar en equipo con el "otro", con el distinto y el distante, por la capacidad de la solidaridad y la tolerancia, y la búsqueda de un mundo capaz de reconocer que nos enriquecemos en la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNÓ, Theodor (1973) *Consignas* (Tabúes relativos a la profesión de enseñar-págs 64-80), Buenos Aires.
- AVALOS Beatriz (1989) *Enseñando a los hijos de los pobres. Un estudio etnográfico en América Latina*, Otawa, CIID.
- BARCO, M. CLS (1991), "Desarrollo de los procesos de Promoción Autómata en la organización y administración de la escuela en el Distrito Capital de Santafé de Bogotá". Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
- CAMARCO, M. (1999) *Bases para la construcción y escritura de los casos*—Documento de trabajo—Fotocopia. Bogotá.
- COLBERT, V. CHIAPE C., ARBOLEDA, J. (1993) The new school program: more analisis better primary education for children in rural areas in Colombia. In LEVIN, H. LOCKHEED, M. (eds) "Effective schools in developing countries". The palmer press. London. Washington, D.C.
- COVARRUBIAS, Alejandro (1968) *Los avances de la escuela primaria completa en el medio rural*. Boletín de educación No. 4, OREALC, Santiago, Julio-Diciembre de 1968.

- DE TEZANOS, ARACELI (1981) *Fracasos escolares: Aproximaciones para una interpretación*, Bogotá, CIUP, mimeo.
- DE TEZANOS, Araceli y otros (1984) *Escuela y comunidad un problema de sentido*. Bogotá, Ciup.
- D.N.P. (1999) *La educación en cifras: "Sistema de indicadores sociodemográficos para Colombia"*, Boletín No. 19, Bogotá, 1999.
- KORTEN, David (1989) *Community organization and rural development: a learning process approach*.
- LESMES, C. y otros (1995) *Estudio evaluativo del programa escuela activa urbana*. Universidad Javeriana, Bogotá. Fotocopia.
- MUÑOZ, C. LAVIN, S. (1988) *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria*. CIDE, Santiago, Chile.
- MYERS, R. (1978) *Los determinantes del rendimiento escolar: reseña de la investigación en los países del tercer mundo*, IDRC.
- RESTREPO, Bernardo (1974) *Instrucción individualizada y escolarización flexible*. (CENDIP, Bogotá).
- RESTREPO, B. y otros (1981) *La calidad de la educación en Medellín*. Universidad de Antioquia, mimeo.
- RODRIGUEZ, E., VECINOS, S. (1984) *Los escolares de los barrios populares de Bogotá, una reserva de talentos*, Bogotá, CENDIP.
- ROJAS, Carlos; CASTILLO, Zoraida (1989) *Evaluación del programa Escuela Nueva en Colombia*. Instituto SER de Investigaciones, Bogotá.
- ROJAS, Manuel; CAMARCO, Marina, otros (1992) *El mito de la escuela moderna y modernizadora. Análisis de la información cualitativa del estudio sobre repitencia escolar en Colombia*. Bogotá.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, Alcaldía Mayor de Bogotá (1999) *Evaluación de competencias básicas en lenguaje y matemáticas –Primera aplicación censal– Octubre y Noviembre de 1998 - RESULTADOS*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- SHIEFFELBEIN, E. (1994) *Discurso de Ernesto Shieffelbein, Ministro de Educación de Chile en la reunión preparatoria de la 4ª conferencia*

- internacional de la educación*. OREALC. Santiago de Chile. Fotocopia.
- SHIEFFELBEIN, E. y SIMMONS, J. (1978) *Los determinantes del rendimiento escolar: reseña de la investigación en los países del Tercer Mundo*. IDRC.
- SHIEFFELBEIN, E. (1981) *Funciones de producción en educación: la experiencia en América Latina*, Serie monografías, Estudios en Educación, Número 3 Washington, D.C.
- STENHOUSE, I. (1996) *CASE STUDY METHODS*. EN: KEEVES, John P. (Editor). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Victoria (Australia), University of Melbourne, Advances in Education, Pergamon Press.
- TEDESCO, JUAN C. (1981) *Modelo Pedagógico y Fracaso escolar* Revista de la CEPAL.
- TODESCO, JUAN C. (1995) *El nuevo pacto educativo*, España, Grupo Anaya Editores.

Transmisión y construcción social de conocimiento en contextos de conflicto armado

*Olga Alexandra Rebolledo**

Para comenzar es importante aclarar los conceptos teóricos básicos alrededor de los cuales se estructura esta presentación y se establecen relaciones analíticas: En primer lugar se hablará sobre la relación entre la interacción social, el contexto social en el cual los niños y las niñas estén inmersos, y los procesos de desarrollo cognitivo; En segundo lugar, el significado del conocimiento que construyen los niños, y su relación con la representación que los adultos tienen de la infancia; Y por último, se hablará brevemente sobre el proceso de construcción social de conocimiento, y sus principales elementos para el análisis de las experiencias de trabajo con niños que han sido afectados por el conflicto armado.

Después de la presentación conceptual, se expondrán algunos elementos que plantean cuestionamientos estructurales sobre aquellos factores sociales y políticos que facilitan al niño o

a la niña desenvolverse en un contexto tan complejo como el de la violencia y el conflicto armado, y aquellos que dificultan que los niños puedan apropiarse de la realidad y explicársela. Finalmente, algunas consideraciones sobre las implicaciones de la vivencia cotidiana de la violencia en el aprendizaje social y en la adquisición de habilidades y destrezas para la vida, y sobre aquellas transformaciones que habría que realizar en las relaciones adulto-niño en los diferentes espacios de socialización.

Teniendo en cuenta que el objetivo de esta presentación es mostrar cómo algunos aspectos del contexto de la violencia, influyen en el desarrollo de la comprensión de los niños del mundo social, la construcción de valores y prácticas sociales, se plantearán preguntas para volver visibles algunos procesos de desarrollo de la infancia afectada por el conflicto armado que aún no conocemos y hay que entender, para todos aquellos que estamos trabajando en esta área. En este sentido, también se plantea la necesidad de transformar los procesos de aprendizaje entre adultos y niños, y reconocer los procesos de construcción y co-creación del contexto social que tienen los niños y empezar a deslegitimar el mito de que el niño reproduce y es el reflejo de lo que son sus padres o cuidadores principales.

La relación entre la interacción social y el desarrollo cognitivo

Partiendo de la premisa que los niños no adquieren simplemente, como si fueran inmodificables, los significados que los adultos tienen y han adquirido y que, sin duda, los procesos a través de los cuales los niños y las niñas se constituyen como adultos, son abiertos y flexibles. Teniendo en cuenta este punto de partida, se puede establecer la relación entre la construcción de conocimiento y la transformación de la realidad.

* Psicóloga- U.Javeriana, M.Phil en Psicología Social y del Desarrollo- U. Cambridge (Inglaterra)

Como sabemos todos los procesos cognitivos implican la ubicación de la persona en el mundo, y una construcción de sentidos que están mediados por las relaciones que se establecen, como las familiares, religiosas, sociales, políticas y económicas. Por lo tanto, investigar sobre los conceptos claves del desarrollo cognitivo que se constituyen a lo largo del tiempo, implica preguntarse por la historia y sus procesos de construcción. En otras palabras, preguntarse por la forma como se construye socialmente el conocimiento y la explicación de la realidad, necesita suponer que la cognición humana es un proceso histórico, porque ésta constituye –y cuando se está haciendo parte de algo, inevitablemente se transforma- las ideas, los valores y las prácticas. En resumen, a la cognición humana se le otorga intencionalidad, en tanto que es inevitablemente histórica.

Para poder hablar de construcción social del conocimiento hay que ubicar a los niños, niñas en un contexto social e histórico determinado, que en este caso es el del conflicto armado y la violencia. Para esto se identificaron los siguientes aspectos que constituyen una visión de desarrollo psicosocial:

1. Es en la coordinación de las propias acciones y valoraciones, con las que tienen los demás – es decir a través de la interacción social- que los niños llegan a la construcción de habilidades cognitivas.
2. El intercambio social que se da en las relaciones permite a los niños adquirir habilidades que fortalezcan su autonomía.
3. Las relaciones sociales, más específicamente la interacción social es la fuente para el progreso cognitivo, por los conflictos socio-cognitivos que genera al enfrentarse con las acciones y valoraciones de los demás.
4. Las reglas sociales, las normas de convivencia, etc., que regulan las interacciones de las que hacen parte los niños y las niñas, se constituyen también en un factor importante a partir del cual se construyen habilidades y conocimiento social.

Este primer concepto permite entender la relación que existe entre los procesos de conceptualización que hace el niño de su entorno, y aquellos factores sociales constitutivos de esos procesos. Y así preguntarse por los efectos del conflicto armado y la violencia en el desarrollo cognitivo de los niños.

Las imágenes que construyen los adultos sobre la infancia y su relación con los significados que construyen los niños

Entender la realidad del niño sin estudiar las relaciones entre las personas de una misma colectividad, sería un inadecuado análisis que no podría dar cuenta del desarrollo social y cognitivo. Las imágenes o las representaciones que los adultos tienen de la infancia enmarcan la construcción de la explicación de la realidad, pero al mismo tiempo pueden convertirse en facilitadoras o inhibidoras de ese mismo proceso.

Frente a esto, es importante resaltar nuevamente que los niños no son el reflejo de sus padres y, por lo tanto, construyen a partir del contexto histórico, social y relacional sus conceptualizaciones sobre la realidad. Para ilustrar este aspecto, se sabe que muchas veces las nociones adultas estructuran las condiciones bajo las cuales los niños constituyen sus propias y diferenciadas ideas. Un aspecto fascinante de este proceso es que los significados que hacen los niños pueden ser directamente inversos a los significados de los adultos.

Por ejemplo, con un grupo de niños con los que trabajé en Irlanda del Norte, para analizar la relación de la violencia política en la formación del espacio social y las representaciones de los niños de ese espacio, se encontró al preguntarlos sobre el concepto de la forma de organización social, del estatus, de las diferencias entre clases, y para ellos el estatus es algo que alguien otorga, es decir hay un actor externo que determina quién

está en un lugar y quién está en otro. Para los adultos por el contrario, el estatus nace con la persona, es innato.

En el caso de un grupo de niños afectados por el desplazamiento en Montería, las explicaciones que ellos se dan sobre las causas del desplazamiento son razones concretas, como por ejemplo “no podíamos seguir ahí”, “la guerrilla nos sacó”. Los adultos daban explicaciones míticas o divinas de lo sucedido “un sueño profético me mostró a dónde ir”.

Otro grupo de niños a los que se les pidió describir los roles de ser niño en sus comunidades, mostraba una oposición a la que tenían los adultos. Los niños decían “nosotros debemos tener en orden la casa”. Los adultos “ellos solo tienen que estar felices”. Otra investigación desarrollada con niños africanos y europeos (Furth, 1999) mostraba, por ejemplo, que los niños entendían por racial, como una categoría evaluativa, y para los adultos era perceptual.

Con estos ejemplos no podemos decir, ni concluir que las ideas de los niños son fruto de su inmadurez, ni tampoco argumentar que ellos no entienden lo que está pasando. Los niños tienen que vivir sus vidas en los términos como ellos la entienden, así como los adultos lo hacen. El reto para los científicos sociales es analizar los procesos que hacen posible que los niños puedan materializar esas ideas en unas habilidades y estrategias que les permitan desenvolverse en su contexto social, y que son inversas a las que tienen los adultos. Es decir, la sugerencia es analizar cómo los niños constituyen cognitivamente, los conceptos claves que dan cuenta de un mismo proceso económico y político.

Entender esto, es entender como las personas pueden verse seducidas (como diría Bourdieu) por los significados que ellas mismas hacen; cómo dan por supuesto sus propios conceptos y prácticas cotidianas. Esto es para entender cómo este proceso de los niños de conceptualizar la realidad para explicársela y

llenarla de significados, manifestado en los conceptos y prácticas de los adultos, estructura las condiciones a través de las cuales los niños alcanzan una madurez particular, se ubican históricamente como personas que activamente constituyen lo mismo que los adultos conocen, pero diferente.

EL CONOCIMIENTO SOCIAL Y ALCUNAS CATEGORÍAS QUE SE PUEDEN TENER EN CUENTA PARA ENTENDER LA CONSTRUCCIÓN Y LA TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTO

Es necesario aclarar que el trasfondo teórico se sustenta en una visión de desarrollo psicosocial e histórico (como Hans Furth, Piaget, Vigotzky y Moscovici), antropológico (Durkheim), que se ve no sólo en las ideas y principios que estructuran el conocimiento de los niños del mundo social, sino también los métodos que las personas tienen, y con los cuales generan información acerca del mundo social. Y frente a esto, se enfocará en las habilidades que desarrolla el niño para tomar una posición o adoptar una perspectiva en los contextos de conflicto armado y violencia.

Esta situación se constituye en una paradoja, en tanto que el niño o la niña, no puede sustraerse de la influencia social, puesto que ésta lo está conformando y no tiene otra opción; está en ese contexto y ni siquiera puede concebir estar en otro distinto, pero al mismo tiempo tiene que tomar un papel activo en su proceso de socialización y construirse como individuo en ese medio (Delval, 1989).

1. La toma de posición o perspectiva

Es el proceso cognitivo a través del cual los niños se ubican en el lugar de los otros, para lograr entender o inferir lo que

piensa y siente. Por un lado, se desarrolló con el trabajo de narraciones e historias con imágenes extraídas de los periódicos, para observar las habilidades de los niños de inferir, de imaginar lo que esas imágenes de personas, lugares, objetos que podían esconder, la historia y la habilidad para justificar adecuadamente lo que ellos inferen. Además de la habilidad comunicativa que los niños tienen para describir las situaciones a otros niños que no han estado observando las imágenes, y que estaban de espaldas a las imágenes recordadas de periódico.

2. Habilidades afectivas y comprensión de las emociones:

Es la habilidad cognitiva que se tiene que inferir sobre las experiencias afectivas de otros, sus posibles conflictos, sus formas de interactuar entre sí. A través de tres historias de cuentos infantiles, donde sólo existían imágenes sin textos de personajes interactuando entre sí, en diferentes contextos cotidianos (la ciudad, la casa, la escuela, la calle). Los niños tenían que tratar de explicar la situación, el conflicto, las posibles alternativas para solucionarlo y lo que cada uno podría estar sintiendo en esas situaciones.

LO QUE SE ENCONTRÓ

1. En la toma de posición o perspectiva

Con el grupo de niños en situación de desplazamiento en los barrios marginales de la ciudad de Bogotá, encontramos que:

- 1.1 La lectura de las imágenes es textual y descriptiva, por lo tanto, no hay inferencia y construcción de una historia hilada y coherente, como podemos ver en el siguiente ejemplo que uno de los niños decía sobre una imagen de dos personas: "Aquí está un señor y una señora, ya"

- 1.2 La fragmentación de las imágenes recordadas necesitaba una habilidad para construir una perspectiva propia e ir más allá de la simple imagen, y tuvieron mucha dificultad.

- 1.3 La habilidad comunicativa no lograba transmitir la mirada individual, esto en tanto que no podían dar algunos significados comunes (que los tenían, como la movilidad social, la solidaridad, etc.) para que los otros lograran leer las imágenes que producían las palabras, sin poder ver efectivamente los recortes. Una de las reglas era tratar de describir la imagen a través de una historia, sin usar los nombres propios de personajes que podían aparecer en el periódico.
 - *El que describe:* "No sé... está parada mirando a la montaña".
 - *El que escucha:* "Tal vez está aburrida de tanto mirar".
 - *Lo que quería transmitir:* "Ella está bien".
 - *¿Cómo podrías comunicar ese sentimiento de ella?:* "Con una sonrisa, pero no sé".

2. En las habilidades afectivas y de comunicación de emociones

- 2.1 Imposibilidad de leer otros estados emocionales distintos a los del miedo, la agresión y la vulnerabilidad.
 - "Seguramente está triste porque la mamá le pegó".
 - "Yo creo, que está sola y tiene miedo".
 - "Debe estar parada ahí, porque alguien estaba detrás de ella".

- 2.2 Transferencia de las necesidades afectivas y propias, como las de supervivencia y las de protección, a las situaciones de las imágenes presentadas.

- 2.3 La comunicación de emociones se dificultaba cuando se les pedía que manejaran emociones distintas a las de la rabia y la euforia, la necesidad y la opulencia. Es decir cuando se les pedía que matizaran situaciones.

Todos estos ejemplos y estos hallazgos en los procesos de construcción de conocimiento de los niños afectados por el conflicto armado, señalan varias preguntas:

- a. ¿Por qué es un problema o un obstáculo para la co-creación de significados y conocimiento, el miedo, la inequidad y la violencia? Por un lado, sin tratar de responder completamente la pregunta, el miedo restringe las posibilidades de conocer nuevos referentes sociales y de sentido. Luego daré unos ejemplos para ilustrar como el miedo coarta el espectro de significados sobre la realidad que los niños son capaces de construir; y, por otro, la vivencia cotidiana de la violencia, la marginalidad, convierten estas circunstancias históricas en condiciones inherentes e intransformables, por lo tanto, no hay posibilidades de pensarse en otros espacios y en otras condiciones.
- b. ¿Por qué la violencia o las condiciones de conflicto armado, restringen en los niños sus capacidades de comunicarse y construir perspectiva?, esta pregunta también tendrá una mejor ilustración con los factores psicosociales y políticos que se han identificado y que expondré a continuación.
 - ❖ La violencia hace parte del proceso de socialización
 - ❖ Los efectos de la violencia se puede decir que están en tres dimensiones del desarrollo psicosocial y tomadas de la estructura del inconsciente lacaniano:
 - En la dimensión simbólica: la violencia legítima mecanismos para crear ciertas representaciones sociales, presentes en la producción creativa de los niños y niñas.

- En la dimensión real: se legitiman unas prácticas sociales.
- En la imaginaria: se validan imágenes de negación de la diferencia.

❖ La impunidad y la legitimidad:

En Colombia según información disponible la impunidad es de cerca del 40%, lo que produce un efecto perverso en la construcción y legitimación de valores. La noción de justicia y cultura de los derechos se vulneran permanentemente, desde la institución y el Estado y otros actores sociales, por lo tanto, en la cosmovisión de los niños, estas situaciones se convierten en "naturales" y "normales" y desde ahí establecen sus propias relaciones con el contexto.

Es decir, se legitiman los antivaleores, como la muerte, la intollerancia y la falta de equidad en sus propias relaciones, y en donde no cabe la diferencia y la lógica de la guerra se introduce la polarización entre buenos y malos, entre amigos y enemigos.

- ❖ La violación del derecho a la información y a la participación. Partiendo de algunas de las problemáticas de la niñez en nuestro país, que han sido efectos del conflicto armado y la violencia, tales como:
 - El deterioro de las condiciones de vida de los colombianos.
 - El 54,2 % de la población se encuentra por debajo de la línea de pobreza.
 - El 42% de los desplazados son menores de 18 años.

Inciden directamente en el desarrollo de los niños, en las escasas oportunidades de crecimiento para las poblaciones más marginales. Sabemos que la población infantil tiene una escasa participación real y de incidencia en la toma de decisiones sobre aspectos que afectan sus vidas.

LA INVISIBILIDAD DEL NIÑO EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LAS COMUNIDADES

El niño es invisible como sujeto en los medios de comunicación, simplemente es un objeto que puede ser de utilidad para alcanzar algún medio publicitario o comercial. Pero, por otro lado, la información a la que accede el niño es parcializada y fragmentaria, tanto la de los adultos responsables de su cuidado, como la de los medios de comunicación. Esta dificultad en el acceso a la información y la participación puede explicarse, entre otros, con los siguientes elementos:

- Existe una ausencia de una visión de sujeto de derechos, en tanto que las representaciones de la infancia que se legitiman, son las de que los niños son seres humanos incompletos, inmaduros, asociables y aculturales, que confirman el no merecer tener derechos, ni posición. Esto fue observado en varias entrevistas que se realizaron con padres de familia y maestros de niños afectados por el conflicto armado:

"(...) Nos escondimos en la casa para que no nos mataran y les dijimos a los niños que se escondieran debajo de las camas, ellos preguntaban qué pasaba y nosotros les decíamos, nada, y volvían a preguntar, ¿y ese ruido qué es?, son truenos, decíamos (...)" (Fragmento de una entrevista con un abuelo en Montería).

"(...) Tenían dos nombres uno católico y uno protestante, cuando estaban del lado católico usaban un nombre, y cuando pasaban por el lado de los otros se identificaban con el otro. Nosotros sólo les decíamos a los niños, que allá viven "Los otros" (...)" (Fragmento de una entrevista con una profesora en Irlanda del Norte – Belfast).

Respondiendo a la pregunta sobre el impacto de la violencia y especialmente el conflicto armado, habría que comenzar diciendo que la violencia no es un evento aislado en la vida de los niños y las niñas de Colombia, la violencia hace parte de su vida cotidiana y, por tanto, también afecta el desarrollo de la com-

presión de la realidad social, en tanto que: al existir una estrecha relación entre la producción y construcción del mundo social y la violencia como sistema simbólico, la violencia, como cualquier otro sistema simbólico, forma y transforma las representaciones de la realidad en un proceso continuo.

En resumen, a causa de la presencia de la violencia en la dimensión simbólica, la influencia en el desarrollo de los niños de la comprensión y construcción de conocimiento social es a través de la regulación de las representaciones de la realidad. En tanto que la violencia hace parte del mundo privado y del espacio social como la ciudad, la convierte en sí misma en una referencia simbólica cotidiana.

En este sentido se ha identificado, en algunas experiencias de investigación que he tenido con niños en contextos de conflicto armado, como en Irlanda del Norte, Córdoba y Bogotá, ciertos rasgos que restringen las posibilidades de los niños de apropiarse de la realidad, ubicarse dentro de ella y desarrollar habilidades cognitivas y afectivas para explicarla y transformarla.

El impacto de los factores anteriormente mencionados en la construcción social de conocimiento: visto desde la producción creativa de los niños en dos estudios diferentes

Se ha encontrado en dos de los estudios que he realizado lo siguiente:

1. El miedo es un elemento importante de socialización, que se transforma a su vez en deseo para los niños: Este rasgo que se evidencia en la forma como el miedo restringe las posibilidades de co-construir la realidad con los otros y pensarse en otros contextos.

❖ *¿Cómo te imaginas a Belfast en 20 años?:*

- *Una ciudad sola, yo grito y no hay nadie.*

- ❖ *¿Cómo te imaginabas a Bogotá en 20 años?:*
- *Todos estaremos viejos y cansados.*

- ❖ *Cuéntame un sueño tuyo que hayas tenido, o una historia del lugar donde te encantaría vivir*

– (...) *Una vez a mi primo me lo mataron. Alguien lo mató, sólo tenía 5 años. En esos días me quedé solo. Vine a encontrarme con mi mamá y quedé feliz.*

Es claro que la presencia del miedo como un elemento de la socialización vuelve hostiles y no deseables los espacios de relación y de intercambio social. Y la desarticulación a ese contexto social, tampoco permite la construcción lógica del conocimiento que se requiere para convivir en cualquier espacio social, urbano o rural. En la siguiente historia se puede observar:

(...) *La gente es tan poderosa que pueden levantar edificios y ponerlos en otras partes, pero solo los niños tienen ese poder especial. Un día tres hombres llegaron y vinieron a mi tienda y me dijeron que me tenía que quedar callada o si no iban a matar mi familia, entonces mágicamente me elevé (Fragmento de una historia de una niña en Montería).*

De esta historia es posible decir que el fenómeno de la violencia no proporciona las suficientes herramientas semánticas para que los niños se apropien del espacio social, principalmente porque la violencia introduce elementos de exclusión, así el miedo y la amenaza son centrales en el proceso de individuación, lo que no permite a los niños construir lazos permanentes y duraderos, por lo tanto, el otro es visto como una amenaza real e imaginaria a su universo. Es importante enfatizar que el impacto de la violencia en el desarrollo de la comprensión social de los niños y las niñas está dado principalmente por mecanismos cotidianos y sutiles como la polarización, las reglas de exclusión y la negación del otro como diferencia y como necesario en la construcción colectiva de futuro. De esta forma, al

introducir nuevos significantes como el miedo y la exclusión, la violencia produce rupturas y vacíos en la construcción del conocimiento social y de las representaciones del espacio.

2. La ausencia de figura humana, entendida como la manipulación que ejerce la violencia en el espacio social.

Esta característica, común a la mayoría de los dibujos de los niños, juega un papel muy importante en la concepción del espacio social, porque la figura humana que representa al otro encarna la posibilidad de apropiarse de una determinada realidad social y la conciencia de que existe la diferencia, inscribe la representación de la niña y el niño en un orden social.

En las historias que los niños contaron en Belfast, por ejemplo, fue posible observar su tendencia a representar su ciudad como un lugar deshabitado. Los contenidos de las siguientes historias muestran cómo el miedo habita y está presente en su ciudad. Esa ciudad que se imaginan ellos, que es la ciudad donde no les gustaría vivir, produce miedo por la ausencia de personas, del otro, pero al mismo tiempo el otro es visto como un elemento aterradorante que es mejor eliminar.

(...) *Mi ciudad de miedo sería una ciudad grande en la que hubieran muchísimas habitaciones y yo solo viviera ahí. Yo creo que sería muy miedo para mí. (Fragmento de una historia de un niño de 12 años).*

(...) *El extraterrestre puso sus dos piernas y sus brazos en la tierra. Él buscó a la gente y no había nadie. La ciudad se levantó de la tierra y se fue (Fragmento de una niña de 10 años).*

(...) *Belfast es la ciudad del miedo en el mundo. Yo busco siempre a alguien pero no hay nada (Fragmento de una historia de una niña de 8 años).*

La representación del otro asociado a significados de miedo y exclusión no permite a los niños proyectar sus imágenes en el afuera y restringe sus fronteras sociales. Esto significa que las producciones creativas, tales como los dibujos, son un reflejo de

esa relación establecida entre el otro y el miedo y explica por qué las imágenes de la ciudad parecen estar vacías y deshabitadas.

3. La falta de articulación de las historias a cadenas de eventos sociales, entendida como una experiencia de discontinuidad

Respecto a este punto fue posible observar que los niños conectaban eventos contradictorios en el tiempo y el espacio para poder darle un orden a la realidad social establecida. Los niños construyen significado desde el escaso conocimiento disponible, presentan las historias como actos simbólicos en sí mismas, como soluciones imaginarias a las contradicciones sociales, esto es porque la violencia fragmenta la realidad social en partes desconectas e irreconciliables. En el siguiente fragmento de una de las historias, se hace evidente que los niños en Belfast sienten un vacío en su conocimiento de la realidad social porque ellos no existen como actores sociales válidos y, por lo tanto, tienen que explicar su entorno a partir de eventos desconectados y dispersos.

“Cuando me caí mi pierna... Fui a la casa en la montaña cuando estaba corriendo. Entonces fui a la casa y soñé. Fui al colegio y jugué con mi mejor amigo, estábamos caminando alrededor de mi primera casa y me dio seguridad, entonces yo y mi amigo jugamos en nuestro bar, tomamos cerveza en la ciudad de Belfast. Me dolió la pierna cuando me caí, fui a la casa en la mañana, yo entonces me fui a la cama y alguien gritó desde el mar y mamá dijo no escuches” (Historia de un niño de 11 años, construida con 10 palabras que escogieron en un juego de asociación libre).

En la investigación se encontraron similitudes culturales tales como la división polarizada entre la vida pública y la privada. En el caso de los niños de Montería, tendían a representar la ciudad como una casa aislada, lo que llamé la casa-ciudad. En Belfast los niños usaban los castillos para representar a la ciudad. Sin

embargo, a pesar de las diferencias culturales, ambas representaciones expresan una forma de entender la ruptura y la fragmentación del espacio social.

Estas dos características podrían estar relacionadas con otras similitudes encontradas en el orden simbólico y real. Sin duda, la polarización de lo público y lo privado a través de las representaciones de castillos (en el caso de los niños en Belfast) y casas aisladas (en el caso de los niños en Montería), revela la asociación que los niños hacen del miedo con el otro. La categoría del miedo y la exclusión, otra similitud, se observó en los niños y niñas de Montería. La tendencia a representar la ciudad como casas aisladas y desarticuladas de un todo colectivo, es una expresión de la violencia como una realidad cercana y cotidiana.

Por otro lado, en las historias de estos niños el miedo fue un elemento común en las tres ciudades, la soñada, la del miedo y la real. Se pensaría que estos dibujos al referirse a un contexto social muy particular como el colombiano, tendrían sus códigos implícitos que en otro contexto no podrían ser leídos, sin embargo, cuando en Belfast se les mostraron estos dibujos (sin las historias) a los niños, pudieron identificar el miedo como elemento común, que también es familiar a ellos, y traducirlo en una expresa necesidad de protección.

Implicaciones para el aprendizaje de habilidades

- Podríamos decir entonces que:
 - Las rupturas que produce la violencia en el espacio social y la construcción de ciertos valores, convierten el mundo para los niños en un lugar muchas veces incongruente.
 - La manipulación y la restricción del conocimiento de la realidad social, produce una negación de los niños y las niñas como actores sociales.

- La violencia produce una represión en la capacidad de creación que limita los procesos de aprendizaje social y adquisición de habilidades.

Es imperativo para los que estamos dedicados al trabajo desde la pedagogía con los niños, tener en cuenta que ellos están inmersos en un contexto donde la violencia se ha legitimado como forma de relación cotidiana, las representaciones sociales que ellos construyen están delimitadas por esas rupturas que la violencia produce en el espacio social, convirtiéndolo en un lugar incongruente que pierde sentido ante los ojos de los niños. Esas representaciones sociales son parte fundamental en el desarrollo de la capacidad explicativa y cognitiva de los niños.

Precisamente, en el caso del estudio que realicé con las imágenes de la ciudad, se observó que esas representaciones eran fragmentadas y radicales por estar atadas a la imagen represiva que la violencia como estructura produce en el espacio social. Sabemos desde la psicología social que los mapas mentales que elaboramos de nuestro espacio social, dependen estrechamente del tipo de actividad cotidiana que desempeñemos, por lo tanto, habrá lugares que no nos representamos porque no hacen parte de nuestras actividades diarias.

Sin embargo, las producciones creativas y de conocimiento de la ciudad de los niños, que viven en un ambiente de violencia, no dependen de una opción personal, sino de las restricciones y los mecanismos coercitivos que la violencia establece en el orden social. Cuando la violencia pertenece a la vida cotidiana de los niños, sus efectos limitan el mundo social de los niños a un lugar fijo y único, la violencia establece claras y radicales fronteras en el espacio social. Estos mundos imaginarios y soñados, rotos por el miedo, son sus mundos posibles y sus factibles realidades.

Entonces, tendríamos que preguntarnos sobre las implicaciones de estas restricciones en el mundo social de los niños, en el aprendizaje social y en la adquisición de habilidades y destrezas para la vida, y sobre aquellas transformaciones que habría que realizar en las relaciones de enseñanza-aprendizaje para potenciar otro rango de significados que no estén atravesados por el miedo.

Es necesario comenzar a abrirse al estudio de otros contextos sociales para seguir explorando, de una forma más profunda, la dinámica general del fenómeno social de la violencia y entender el impacto y el costo social de la violencia en la infancia.

Espero que algunos de estos métodos que se presentaron otorguen herramientas para entender la vida de nuestros niños en estos contextos específicos. Es necesario abrir aproximaciones metodológicas que faciliten e incrementen el entendimiento de tan compleja y contemporánea realidad, de igual forma, es necesario desarrollar otras pedagogías que contribuyan en la construcción de habilidades sociales y en la democratización del conocimiento entre los niños para que amplíen su universo social y sus referentes de deseo.

Faint, illegible text from the reverse side of the page, appearing as bleed-through.

Niños en ronda, al fondo la ciudad, Fundación Dos Mundos

Capítulo 4

EL DEBATE JURÍDICO NORMATIVO



Autor:
Paul Smith



El debate jurídico normativo: derechos de las niñas y niños desvinculados del conflicto armado

Ana María Díaz*

“Érendira va atada, como los esclavos y los reos condenados a trabajos forzados, la cadena en el tobillo y las manos libres para poder trabajar”¹.

En Colombia, cerca de 3.000 niñas y niños están en las filas de los grupos paramilitares y aproximadamente 2.000 se encuentran vinculados con las guerrillas². Dichos grupos ejerciendo el poder de las armas, irrumpen en los ritmos biológicos de niñas y niños que, como tales, no han alcanzado aún la plenitud de su desarrollo físico y mental. Al igual que los tiranos de los cuentos de García Márquez, los grupos paramilitares y las

* Abogada de la Comisión Colombiana de Juristas.

¹ Elsa Cayao, *El tema del poder en la Cándida Érendira*, Tomado de: Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, *Análisis Político*, Bogotá, n.º 43, pág. 110.

² Instituto de Bienestar Familiar, “Esta guerra no es nuestra... Y la estamos perdiendo”, *Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES)*, Bogotá, *Boletín* No 27, 26 de enero-2000, pág. 6.

guerrillas asumen que "el que manda tiene el control del tiempo del dominado"³.

Pero peor que lo anterior, es que al igual que Sierra María de Todos los Santos, protagonista de "*Del amor y otros demonios*"⁴, "quien fue encerrada por su padre en un convento bajo la sospecha de estar poseída por el demonio"⁵, muchas niñas y niños desvinculados del conflicto armado, son actualmente privados de la libertad. El tratamiento de infractores de la ley penal que muchos jueces en el país están dando a las niñas y niños desvinculados del conflicto armado, les niega a ellas y ellos la posibilidad de reconstruir sus vidas en condiciones de dignidad.

Esta intervención pretende sustentar que las niñas y niños desvinculados⁶, por haber sido utilizados por parte de las guerrillas y los grupos paramilitares como instrumentos de guerra, se cuentan entre las víctimas del conflicto armado y que, por lo tanto, no deben ser tratados como infractores de la ley penal.

Se sostiene que las niñas y niños desvinculados son víctimas del conflicto armado por varias razones: en primer lugar, la decisión de participar en un conflicto armado, por la magnitud de sus consecuencias, debe ser tomada por una persona adulta y plenamente capaz; en segundo término, la situación de los derechos económicos, sociales y culturales de la niñez en el país es tan grave, que es difícil establecer linderos entre la vinculación voluntaria y la forzada; adicionalmente, la privación de la libertad debe ser el último recurso de un Estado para enfrentar cualquier situación relativa a la niñez y por último, la legislación

³ Elsa Cañao, Ob. Cit., pág. 111.

⁴ Novela de Gabriel García Márquez.

⁵ Elsa Cañao, Ob. Cit., pág. 110.

⁶ Las niñas y niños desvinculados son aquellos que se desvinculan de las guerrillas o los grupos paramilitares en alguna de las siguientes modalidades: a) han abandonado el grupo armado voluntariamente, b) el grupo armado al que pertenecían los ha entregado a las autoridades del Estado, c) han sido aprehendidos por alguno de los organismos de seguridad del Estado.

nacional e internacional señala claramente que las niñas y los niños son "instrumentalizados" en la guerra y que, por lo tanto, quienes deben ser sancionados son los autores del reclutamiento y no los menores de edad.

a) Capacidad legal

El término capacidad legal está definido jurídicamente como la aptitud de toda persona para adquirir derechos, poderlos ejercer por sí misma y contraer obligaciones. La edad es factor determinante de la capacidad de las personas, por ello, la ley distingue entre mayores y menores de edad y sólo los mayores de 18 años gozan de la capacidad legal plena⁷. En materia civil está determinado que un menor de 18 años no posee el discernimiento necesario para comprender plenamente el alcance de sus actos y por lo tanto se consideran nulos los contratos celebrados por niñas o niños⁸.

Si la legislación civil considera nulo un contrato de compra-venta, cuando éste es celebrado por un menor de 18 años, mal podría señalarse que los menores tienen la plena capacidad para tomar la decisión de formar parte activa en el conflicto armado, con todas las consecuencias que ello implica. El que el ordenamiento jurídico considere que una persona menor de 18 años es una niña o un niño, significa el reconocimiento al hecho de que durante esta etapa de la vida el ser humano carece de los elementos propios suficientes para vivir plenamente y que, por encontrarse en una etapa vital del desarrollo, requiere aún de orientación, apoyo y cuidado.

⁷ Roberto Suárez Franco, *Derecho de familia, filiación, régimen de los incapaces*, Editorial Temis S.A., Bogotá, 1992, pág. 227.

⁸ *Ibid.*, pág. 228.

b) *Tenues linderos entre la vinculación voluntaria y la obligatoria*

Si bien algunas niñas y niños en Colombia tienen un entorno adecuado y favorable a su pleno desarrollo, la gran mayoría padece una crítica situación de derechos humanos. Muchos menores colombianos ven vulnerados sus derechos a la igualdad, a la educación, a la salud, al cuidado y protección, a la vida, a la integridad personal y a la libertad, así en los espacios públicos como en los privados, tanto dentro del conflicto armado como fuera de él.

Por citar solamente algunos ejemplos, la Defensoría del Pueblo ha señalado que cerca de tres millones de menores en edad escolar están fuera del sistema educativo, lo que significa un 21,5% del total de la población infantil. Según declaración del registrador nacional del Estado Civil, cerca de cinco millones de niñas y niños colombianos (el 35,9% de la población infantil) no se encuentran registrados civilmente, “en su mayoría indígenas, campesinos e hijos de indígenas entre otros”⁹.

En la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran las niñas y niños en el país, no resulta sorprendente que los pocos estudios que hay sobre la situación de las niñas y niños que forman o han formado parte de los grupos armados, coinciden en señalar que «es difícil establecer claramente la diferencia entre el reclutamiento forzado y el voluntario, puesto que en general, los reclutamientos de menores son obligados por las circunstancias de pobreza, violencia intrafamiliar, exclusión, desintegración social y familiar, por la insuficiencia y baja calidad de los servicios de salud, educación y la falta de alternativas de

empleo para las jóvenes, dentro de los parámetros establecidos por la OIT y la legislación laboral colombiana”¹⁰.

Cabe recordar que el papel del Estado es justamente la protección y garantía de los derechos de las niñas y niños y que éstos, según la Constitución Política y la Convención sobre los Derechos del Niño, tienen la categoría de sujetos privilegiados en la sociedad. Los derechos y obligaciones contenidos en la Convención que están más relacionados con la prevención del reclutamiento de menores de edad son los siguientes:

- ❖ La protección y cuidado necesarios para su bienestar (artículo 3 de la Convención);
- ❖ Velar porque el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de éstos, excepto si de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables la separación es necesaria en interés superior del niño (artículo 9);
- ❖ Adoptar todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de violencia, perjuicio, abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo custodia de sus padres, representante legal o cualquier persona que lo tenga a su cargo. Esas medidas deberían comprender procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como otras formas de prevención (artículo 19);
- ❖ Derecho a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. El Estado debe apoyar a

⁹ “El registro civil un propósito nacional”, *El Espectador*, 24 de julio de 1998, págs. 5 A.

¹⁰ Erika Pérez, *Diagnóstico sobre las niñas en los grupos armados colombianos*. Terre des Hommes Alemania. Bogotá, 2001. Por publicar en diciembre de 2001. Tomado de Mesa de Trabajo sobre Mujer y Conflicto Armado, *Segundo avance del Informe sobre Violencia Sociopolítica contra Mujeres y Niñas en Colombia*, Bogotá, mimeo.

los padres en esta tarea y en caso necesario proporcionar asistencia material y programas de apoyo (artículo 27);

- ❖ Derechos a la educación, a la salud, al descanso, el esparcimiento el juego y las actividades recreativas propias de su edad (artículo 31);
- ❖ Derecho a ser protegido contra todas las formas de explotación económica y sexual (artículo 32 y 34);
- ❖ Derecho a ser protegido contra todas las demás formas de explotación que sean perjudiciales para cualquier aspecto de su bienestar (artículo 36);
- ❖ Derecho a que se apliquen las normas del derecho humanitario que sean pertinentes para el niño (artículo 38).

Muchas de las niñas y niños que forman parte de las filas de los grupos armados, han ingresado a ellos porque carecen de oportunidades debido al abandono estatal de sus obligaciones para con ellos. Teniendo en cuenta esta circunstancia y apelando al sentido común, puede afirmarse que no resulta razonable que una vez estos menores regresan a manos del Estado, éste los sancione nuevamente, como si no fuera suficiente castigo el haber padecido abandono antes de ser reclutados y distintas formas de violencia, opresión y esclavitud durante el reclutamiento.

c) *Privación de la libertad a las niñas y niños como último recurso del Estado.*

La Convención sobre los Derechos del Niño¹¹, deja abierta la posibilidad de procesar por infringir la ley penal, bajo reglas especiales, a las niñas y niños y en determinados casos, privarlos de la libertad. Sin embargo, el Comité de dicha Convención ha señalado al Estado colombiano que la privación de la libertad a las niñas y niños, debe utilizarse sólo como último recurso y lo

ha instado a intensificar y ampliar su esfuerzo por hallar soluciones sustitutivas a la privación de la libertad¹².

A pesar de algunos esfuerzos recientes, es claro que el Estado colombiano no tiene una política para cumplir con sus obligaciones derivadas de la Constitución Política y de la Convención, en el sentido de garantizarles a las niñas y niños desvinculados la posibilidad de reconstruir sus vidas, recibir apoyo afectivo y psicológico, reanudar sus relaciones familiares, educarse y desarrollarse plenamente. Mientras esto sea así, el Estado no podría aducir que está utilizando la privación de la libertad como último recurso.

d) *Los acreedores de sanción son los autores del reclutamiento*

En algunos instrumentos de derechos humanos que se ocupan del tema y en pronunciamientos de diversos organismos, tanto del sistema universal de protección a los derechos humanos, como del interamericano, se ha acuñado el concepto “uso o utilización de los niños en los conflictos armados”¹³. Utilizar significa, “aprovecharse de una cosa”¹⁴. A partir de lo anterior,

¹¹ Artículo 40.

¹² El Código del Menor colombiano dispone que son inimputables todos los menores de 18 años, sin embargo, contempla medidas para procesar a las niñas y niños mayores de 12 años que han infringido la ley penal.

¹³ Entre los instrumentos internacionales que se refieren al término “utilización de las niñas y niños en el conflicto armado”, se encuentra el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño Relativo a la Participación de Niños en Conflictos Armados. Este documento no ha sido ratificado por el Estado colombiano, sin embargo, ya fue suscrito por el gobierno. Este instrumento entrará en vigor tres meses después de la ratificación de 10 países. El estudio sobre las repercusiones de los conflictos armados sobre los niños, preparado por la señora Gracia Machel la experta que nombró el Secretario General de Naciones Unidas el 8 de junio de 1994, de conformidad con la resolución 48/157 de la Asamblea General, de 20 de diciembre de 1993, hace referencia también a la “utilización de los niños en los conflictos armados”.

¹⁴ Real Academia Española, *Diccionario esencial*, Espasa, Madrid, 1997, pág. 1110.

podría afirmarse que se ha reconocido internacionalmente que en la vinculación de menores de edad a las filas de los actores armados no media la voluntad de los mismos.

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos señaló, en su recomendación¹⁵ sobre la erradicación del reclutamiento y la participación de niños en conflictos armados, lo siguiente:

“La utilización de niños y adolescentes en conflictos armados pone a los menores en situaciones de alto peligro para su vida, integridad y educación, y hace que los mismos deban usar armas de alto calibre, sirvan para colocar explosivos, asesinar a otros niños “traidores” o arrepretidos, participen en secuestros de personas, en vigilancias, tareas de inteligencia y colocación de bombas. Estas prácticas ilegales y perversas someten a los niños, niñas y adolescentes a los riesgos propios del combate, a abusos sexuales, al maltrato y tratamiento brutal y humillante. Paralelamente se los involucra en una cultura de violencia y se les cercena su derecho a la educación y a una inserción normal en la sociedad”.

Entre las recomendaciones de la Comisión Interamericana en la materia se encuentran las siguientes:

- “Tomar medidas legislativas, judiciales o de otra índole, para identificar, procesar y sancionar a los agentes estatales o personas civiles que ejecuten, autoricen, colaboren o faciliten el reclutamiento de menores o su utilización en conflictos armados”.
- “Establecer políticas, mecanismos e instituciones especiales para la recuperación, reeducación y preparación para reinsertar en la vida social a los niños y adolescentes que hayan participado como miembros de organizaciones armadas, sea estatales o no gubernamentales”.

¹⁵ Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Recomendación sobre la Erradicación del Reclutamiento y la Participación de Niños en Conflictos Armados. Conferencia de Montevideo 1999, www.cidh.oas.org.

El reclutamiento de niñas y niños es en gran parte consecuencia de la desprotección Estatal. De otra parte, éste constituye un abuso del poder de las armas y un aprovechamiento de las circunstancias de pobreza y de falta de oportunidades de la niñez en el país, por parte de los actores del conflicto armado. Dicho abuso, es considerado como un delito por la legislación penal colombiana¹⁶.

El bienestar de la infancia es una de las causas finales de la sociedad y el Estado. El papel del Estado debe ser entonces: garantizar a todas las niñas y niños en el país la plenitud de sus derechos; prevenir el reclutamiento y utilización de las niñas y niños en la confrontación armada; realizar acciones tendientes a la desvinculación de las niñas y niños de los grupos armados y garantizar a las niñas y niños desvinculados un tratamiento tal que les permita su recuperación integral y el disfrute de todos sus derechos.

El proceder de los grupos paramilitares y las guerrillas, debería estar acorde con el principio universal, recogido por la Constitución Política Nacional, de que la protección de la infancia es una responsabilidad de la sociedad en su conjunto. En ese sentido, lo procedente sería tener en cuenta que en Colombia las normas del derecho humanitario¹⁷ tienen un mayor nivel de protección a los menores de 18 años, puesto que el Estado colombiano ha reconocido que “si bien la edad mínima de 15 años para participar en conflictos armados consagrada en el artículo 38 de la Convención, es el resultado de serias negocia-

¹⁶ El Estatuto de la Corte Penal Internacional establece que el reclutamiento de menores de 15 años es un crimen de guerra (artículo 8, numeral xxvii).

¹⁷ El Protocolo Adicional a la Convención de Ginebra del 12 de agosto de 1949 relativa a la Protección de las Víctimas de los Conflictos Armados sin Carácter Internacional (Protocolo II), del cual Colombia es parte, señala en el artículo

4 Numeral 3, Literal c que: “los niños menores de quince años no serán reclutados en las fuerzas o grupos armados y no se permitirá que participen en las hostilidades”.

ciones que reflejan diversos sistemas jurídicos, políticos y culturales del mundo, hubiese sido deseable que dicha edad fuera de 18 años, acorde con los principios y normas que rigen en diversas regiones y países, entre ellos Colombia¹¹⁸. De acuerdo con esto, el Estado colombiano entiende que ningún menor de 18 años debe participar en la confrontación armada y sanciona como delito contra el derecho humanitario el reclutamiento de menores de 18 años.

Es indispensable superar la larga historia de violaciones a los derechos humanos de las niñas y niños en el país para que las Eréndiras y las Siervas Marías explotadas y vilipendiadas por los llamados a protegerlas, pasen a ser sólo personajes fantásticos de cuentos y novelas y no evoquen el real desamparo en el que viven la mayoría de las niñas y niños en el país.

Acuerdos humanitarios e infancia

*María Eugenia Ramírez Brizneda**

“D e conformidad con las obligaciones emanadas del derecho internacional humanitario de proteger a la población civil durante los conflictos armados, los Estados parte adoptarán todas las medidas para asegurar la protección y el cuidado de los niños y niñas afectados por un conflicto armado” (Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, art.38, numeral 4).

Este documento pretende continuar el debate sobre las implicaciones que tiene el conflicto armado en Colombia en los niños, las niñas y los jóvenes y algunas propuestas que, desde las organizaciones sociales, de derechos humanos y derechos de la infancia se vienen haciendo para sacarlos de la confrontación.

Para empezar, tenemos que reiterar, como se está haciendo en el país y desde distintos espacios de la sociedad, que la solución al conflicto armado pasa por una solución política negocia-

¹¹⁸ Reserva de Colombia al artículo 38 de la Convención sobre los Derechos del Niño. El artículo 38 de la Convención señala que: los Estados parte adoptarán todas las medidas posibles para asegurar que las personas que aún no hayan cumplido los 15 años de edad no participen directamente en las hostilidades, y que los Estados parte se abstendrán de reclutar en las fuerzas armadas a las personas que no hayan cumplido los 15 años de edad.

* Educadora e investigadora en derechos humanos del Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos –ILSA- y de Defensa de los Niños Internacional DNI, Colombia.

da, cuyos contenidos fundamentales vayan encaminados a la plena vigencia de los derechos humanos¹.

Sin embargo, es urgente que las partes en contienda en el conflicto armado colombiano, asuman con responsabilidad las obligaciones que los diferentes instrumentos internacionales en materia de derechos humanos y derecho humanitario exigen para garantizar el respeto y los derechos de la población civil.

Porque en esta confrontación es la población civil, que no participa en las hostilidades, la que más se ve afectada. Así lo confirman las estadísticas, que señalan que en promedio en los últimos años de cada cuatro personas que mueren por causa del conflicto, tres son civiles, es decir, no tienen la condición de combatientes².

La situación de los niños, niñas y jóvenes en el conflicto armado colombiano

Dentro de la dinámica del conflicto armado en Colombia, es una realidad que los niños y niñas, junto con las mujeres, se cuentan entre las mayores víctimas de esta guerra.

Los niños y niñas han muerto producto de las confrontaciones permanentes de los actores armados, otros han sido mutilados producto de las minas antipersonales y otros dispositivos, abusados sexualmente, abandonados y desplazados.

Son frecuentes casos como el sucedido el 15 de agosto de 2000, en la Vereda de La Pica, municipio de Pueblo Rico, Departamento de Antioquia, donde un grupo de 30 niños y niñas

¹ Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948.

² Coordinación de Derechos Humanos Colombia-Europa-Estados Unidos. Borrador de trabajo sobre algunas propuestas para la humanización del conflicto armado colombiano. Octubre 2001. Bogotá.

que realizaban un paseo con los profesores de la escuela veredal, fueron atacados por las tropas de contraguerrilla pertenecientes al Batallón de Infantería Nutibara y la IV Brigada que operan en la zona. En estos hechos murieron 6 niños y niñas, otros 5 quedaron gravemente heridos³.

Se calcula que en el período comprendido entre 1995 y 1996 las minas anti-personales han mutilado a 99 personas y producido la muerte a 29 más. De los 128 eventos registrados en Colombia en estos años, 44 han sido de niños y niñas. Más de 17 departamentos en Colombia tienen minas en sus suelos, representando alrededor de 53 municipios⁴. Aunque las minas antipersonales son causa de la mutilación y muerte de los niños y niñas en medio del conflicto, lo son también las granadas y artefactos explosivos dejados al azar por la guerrilla, los paramilitares y el ejército en zonas frecuentadas por la población civil.

La situación generalizada de impunidad y la dinámica del conflicto armado contribuyen a que no se conozca la dimensión del abuso sexual de niñas y niños en medio de la guerra. No existe una información sistematizada de casos porque el silencio y el miedo de las niñas y niños frente a estas circunstancias es común.

Uno de los efectos del conflicto armado interno para la población civil, incluidos niños y niñas, ha sido el desplazamiento forzado. Según la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, entre 1985 y 1999 alrededor de 392.000 hogares que integraban una población aproximada de 1.900.000 personas, fueron obligadas a desplazarse. De ellos, 1.100.000 correspondían a niños, niñas y jóvenes menores de 18 años⁵.

¹ ONG de Derechos Humanos, agosto de 2000.

² Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP).

³ Codhes Informa. ESTA GUERRA NO ES NUESTRA Y LA ESTAMOS PERDIENDO. Boletín No 27, Bogotá, Colombia, enero 2000.

En otra cifra que vale la pena mencionar, de 60.623 registradas en junio de 2001 en el Sistema de Información sobre Población Desplazada por la Violencia en Colombia "RUT" del Secretariado Nacional de Pastoral Social, 29.683 son mujeres. El 51.59% son niños y niñas. De este número, 16.257 son niños (52%) y 15.015 (48%) niñas⁶.

Estos niños y niñas, que por el desarraigo y el efecto del desplazamiento sufren trastornos sicosociales, maltrato familiar, estigmatización y discriminación, debieron cambiar su entorno social y cultural por la agresión producida por las condiciones de miseria de las ciudades, en donde han tenido que vincularse tempranamente a la actividad laboral en el sector informal y el rebusque, sin la posibilidad de continuar sus estudios y las actividades propias de su edad. El Estado no ha demostrado voluntad de implementar políticas de prevención ni tampoco de atención efectiva de los derechos económicos, sociales y culturales de las poblaciones afectadas.

Las personas menores de edad son vinculadas a los grupos armados en una flagrante violación a las normas internacionales e internas que reconocen la prevalencia de los derechos de las niñas y los niños.

En el país es casi imposible hacer la distinción entre reclutamiento forzado y reclutamiento voluntario, puesto que se tratan, más bien, de reclutamientos forzados por las circunstancias de pobreza y desintegración social y familiar. Los grupos armados se presentan en muchas ocasiones como la única posibilidad económica para ellos y sus familias. La exclusión y las desigualdades lanzan a nuestros niños a la guerra. Se estima

que un promedio de 6.000 niños/as están vinculados al conflicto armado⁷.

Ahora bien, es necesario hacer una distinción entre diferentes formas de participación de los niños y niñas y entre su vinculación directa e indirecta.

a) Vinculación directa

Colombia ratificó la Convención de los Derechos del Niño en 1991. El Estado colombiano presentó una reserva en relación con el Art. 38 de la misma, y aumentó a 18 años la edad para definir la situación militar de los jóvenes. A pesar de ello, los jóvenes mayores de 15 años y menores de 18 continuaron siendo reclutados en las Fuerzas Armadas de Colombia (ejército, armada, fuerza aérea y policía), invalidando en la práctica el compromiso internacional adquirido por el país. A partir de ese año, muchos niños han participado en las confrontaciones armadas internas y en algunas ocasiones enviados a zonas de conflicto.

Posteriormente, el Estado colombiano, mediante la Ley 548 de 1999 (que prorroga la vigencia de la Ley 418 de 1997), ratifica que los menores de 18 años de edad no serán incorporados a las filas para la prestación del servicio militar obligatorio. Con la expedición de esta Ley, el gobierno colombiano da cumplimiento a la obligación de no reclutar formalmente menores de edad en las Fuerzas Armadas.

A pesar de que la Constitución Nacional contempla el derecho a la Objeción de Conciencia como un derecho fundamen-

⁶ Sistema de Información sobre Población Desplazada por la Violencia en Colombia "RUT", Boletín trimestral No 10, Secretariado Nacional de Pastoral Social, Bogotá, abril a junio de 2001.

⁷ Esta cifra fue usada por el sistema de Naciones Unidas con motivo de la visita del Sr. Olara Oltun a Colombia en 1999 y es una de las cifras más reconocidas en los últimos años y es usada como referente debido a la dificultad de precisar el número de niños y niñas en los grupos armados, incluyendo a la misma Coalición, capítulo Colombia y a la Coalición Internacional.

tal de obligatorio cumplimiento, ejercido especialmente por los jóvenes menores de 18 años para abstenerse de realizar el servicio militar obligatorio, éste ha sido vulnerado por el Estado. Quienes se resisten a prestar el servicio militar obligatorio son sancionados por tribunales militares y deben pagar penas de prisión, en instalaciones militares, durante un año y cumplida la pena, están obligados, en todo caso, a la prestación del mismo.

Teniendo en cuenta las diferentes fuentes y estimativos de algunas entidades del Estado se pudieron establecer algunas proyecciones sobre el posible número de niñas vinculadas a los grupos armados no estatales. Se tiene que el número aproximado de integrantes de las guerrillas (FARC, ELN, EPL) es de unos 15.000 a 20.000 hombres y mujeres. En muchos casos estas cifras no incluyen las milicias urbanas o a personas que desarrollan tareas de apoyo logístico, aunque el porcentaje de niños y niñas varía de acuerdo con la fuente se podría hablar de un 15 a 20 % del total de miembros de la insurgencia. En cuanto al número de niñas, se habla de un 20% del total de menores de 18 años, y con una tendencia a incrementarse⁸.

En relación con los grupos paramilitares existe menos información sobre su cantidad, pero se habla de 5.000 a 10.000 personas activas, sin contar las bandas urbanas y personal que presta apoyo logístico. Igualmente y debido a su origen y conexión con sectores de las Fuerzas Armadas, hacendados y gremios de las regiones, se hace más difícil calcular el total de sus integrantes. En cuanto al porcentaje de niños y niñas es aún más difícil de precisar: por ejemplo, se habla de un 50% en la zona del Magdalena Medio, lo que no quiere decir que esta situación se aplique a todas las regiones donde estos grupos tienen presencia. Su modalidad de combatientes a sueldo, o mercenarios, ha hecho que en buena medida, jóvenes guerrilleros y civiles sean

⁸ Terre des Homme-Alemania-Erika Paetz. Estudio de exploración o diagnóstico sobre niños y niñas vinculados al conflicto armado. Versión final. 2001.

atraídos por el dinero y la adquisición de bienes materiales, como vehículos y ropa.

b) Vinculación indirecta:

Existen otras formas de involucrar a los jóvenes menores a través de programas cívicos o comunitarios, en donde si bien es cierto no participan en acciones militares, desarrollan actividades que los incorporan indirectamente, poniendo en grave riesgo sus vidas. Su empleo y utilización por parte de las fuerzas en contienda como informantes, cargadores, espías, patrullas y en eventos públicos portando uniformes. La idealización de las actividades militares y de los combatientes como héroes, la interiorización de valores en torno a la guerra y el chantaje con dinero u objetos, son recursos empleados por todos los grupos armados, incluido el Estado, para allegar a los niños y niñas al conflicto.

Campañas cívico-militares. Tanto el ejército como la policía han reclutado niños y niñas para labores de promoción cívica, destacándolos en zonas de guerra, uniformados, poniéndoles de esta manera en peligro de ataque. La policía recluta niños, niñas y jóvenes como “pequeños patrulleros”, o como “Fuerzas de Paz” para participar en actividades relacionadas con la policía.

El ejército tiene la facultad de organizar programas de promoción cívica con desfiles de propaganda de la guerra, generalmente realizados en zonas de alto conflicto. Para esto son utilizados niños y niñas desde los 5 años, en programas como las “chicas y chicos de acero”, “soldaditos de plomo”, etc. Estos niños reciben instrucción militar y son educados en la cultura bélica. El 13 de junio de 1998 el ELN retuvo 15 mujeres entre ellas once niñas de 13 y 17 años, cuando realizaban actividades cívicas de apoyo a la XIV Brigada del Ejército en el municipio de Segovia, Departamento de Antioquia, acusándolas de colaboración con el enemigo.

go y advirtiéndoles que serían “objetivo” de continuar en esa actividad, posteriormente las dejaron en libertad.

Otras jóvenes han sido asesinadas en departamentos como Arauca y Putumayo por sostener relaciones afectivas con uniformados de las partes en contienda, quienes posteriormente fueron dejadas en libertad.

Educación para la guerra

El ejército y la policía han intervenido en escuelas de educación básica de sectores marginales para realizar actividades de estrategia militar y de “acción psicológica” a la población civil. En ellas realizan labores de educación, instrucción militar y establecen bases para sus actividades de seguridad.

Por otro lado, dentro del sistema educativo del país existen colegios militares de educación básica secundaria donde los niños y jóvenes reciben, además de educación, instrucción militar y tienen un sistema administrativo donde se manejan jerarquías y mandos. Generalmente los jóvenes que terminan su bachillerato en estos colegios pasan a ser parte del ejército oficial.

Propaganda militar

Es constante encontrar a través de los medios de comunicación, en los canales oficiales, programas alusivos a la guerra, como la serie “Hombres de honor”. Igualmente en los diarios se encuentran en tiras cómicas, en las secciones infantiles, lo que constituye una permanente apología a la guerra por parte del Estado, hecho que está proscrito por tratados internacionales, ya que este tipo de programas y propaganda son patrocinados y producidos por el Ministerio de Defensa.

En zonas rurales es común que las guerrillas, las Fuerzas Armadas o los paramilitares utilicen las escuelas como cuarteles transitorios y que obliguen a los y las estudiantes, los y las docen-

tes y padres y madres de familia, a asistir a reuniones y escuchar largas charlas de adiestramiento ideológico o amenazas de muerte. Muchos niños y niñas son testigos de torturas, tratos crueles, inhumanos y degradantes, de asesinatos y masacres y tratan de encontrar explicación a estos actos, poniéndose del lado del “más fuerte”.

PROPUESTAS DE ACUERDO HUMANITARIO

En Colombia se viene planteando la necesidad de exigirle a las partes en conflicto el respeto por la población civil. Para ello se vienen trabajando diferentes propuestas en ese sentido, todas con el único fin de garantizar y proteger los derechos de los no combatientes. Si bien no hay un consenso sobre su caracterización, si se trata de un acuerdo humanitario o un acuerdo especial, parcial, sectorial o un acuerdo global de derechos humanos y derecho internacional humanitario, los niveles de confrontación y degradación hacen que se pongan en práctica mecanismos protectores⁹.

La propuesta de un acuerdo humanitario para sustraer a las niñas y niños de la guerra que ponemos a consideración para el debate, quiere ser un aporte más a la discusión y a la búsqueda de alternativas al conflicto.

Parte de entender que no es suficiente que las partes en conflicto (Estado e Insurgencia), respeten las normas mínimas del derecho internacional humanitario, el Artículo 3 común a los cuatro convenios de Ginebra, que obligan a la protección de la población civil y en ese sentido, asuman compromisos concretos en el tema de la niñez. El Estado colombiano debe orientar todos sus esfuerzos, con base en su deber constitucional, ade-

⁹ Oficina de la Alta Comisionada de Naciones Unidas para Derechos Humanos.

¹⁰ “Contenidos básicos de un Acuerdo Global de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario”.

más, de los adquiridos como Alta Parte contratante del derecho internacional humanitario, a desarrollar e implementar políticas públicas que garanticen los derechos humanos de los niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto.

En este contexto, los compromisos de acuerdo humanitario para el respeto y garantía de los derechos humanos de los niños y niñas deben estar encaminados a:

La protección a los niños y niñas

1. Las partes en conflicto guardarán respeto incondicional a toda infraestructura, programa y actividad que presten servicios a la infancia como las escuelas, las guarderías, los hogares infantiles, los puestos de salud y los hospitales, los lugares de culto y recreación, absteniéndose de:
 - Realizar operaciones militares.
 - Instalar bases militares.
 - Instalar campamentos o guarniciones.
 - Instalar estaciones de policía.
 - Instalar sedes de organismos de seguridad.
2. Tendrán presente que sus niños, familiares o niños de terceros no permanezcan en los lugares que puedan sufrir ataques por ser objetivos militares.
3. Habrá prohibición, sin excepción, de reclutar personas menores de 18 años - así estos expresen su consentimiento - para que sirvan directa o indirectamente en el desarrollo del conflicto bélico.
4. El gobierno nacional mantendrá la reserva a la Convención Internacional de los Derechos del Niño respecto de la no vinculación de personas menores de 18 años a las actividades de la guerra, pese a la libertad que le confiere el artículo 51, numeral 3 de la misma declaración.

5. Está prohibido igualmente cualquier tipo de actividad bélica o de inteligencia que involucre a niños y niñas. En consecuencia no se usarán como espías, informantes, escudos humanos ni para buscar o destruir minas u otros artefactos.
6. En adelante se aplicarán los acuerdos de prohibición al uso de armas no convencionales.
7. Los campos minados existentes serán claramente señalizados o aislados a fin de que niños y niñas no se vean afectados en su integridad. Esto supone un compromiso de información clara a la población civil y el uso de símbolos que puedan ser comprendidos por personas menores de edad.
8. Los campos que hayan sido escenarios de combates serán exhaustivamente revisados con el objeto de evitar la permanencia en ellos de granadas y otras armas que pueden causar muerte y mutilaciones a niños y niñas.
9. Los niños no prestarán servicios alternativos que tengan como autoridad las partes en conflicto.
10. Las partes se abstendrán de dar instrucción militar, realizar propaganda de apología a la guerra, insistir en una cultura bélica que influya en la formación de la conciencia de niños y niñas.
11. Se acata la prohibición de uniformar a los niños con prendas militares con cualquier fin, incluso recreativos.
12. En adelante no se incurrirá en conductas que por acción u omisión tengan como consecuencia el desplazamiento forzado de la población civil. Son inadmisibles las amenazas, hostigamientos, intimidaciones, extorsiones u omisiones que toleren o admitan estas conductas y que tengan como finalidad que personas civiles o la población civil abandonen su lugar de origen, domicilio permanente.

13. Todos los niños y niñas combatientes deberán ser desvinculados lo más pronto posible de los ejércitos.
14. A los niños y niñas que hayan salido de sus filas les serán respetados sus derechos y garantías de manera integral y prevalente y deberán ser puestos a disposición del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de forma inmediata, a fin de que se les garantice el reintegro a su grupo a familiar, social y cultural, y no se les someterá a procesos de judicialización opuestos a la ley y a las normas internacionales.

Otras medidas de aplicación por parte del Estado colombiano

Desplazamiento forzado

1. A los niños y niñas que se encuentren en situación de desplazamiento el Estado les garantizará el disfrute de sus derechos fundamentales en concordancia con lo dispuesto en la Convención Internacional de los Derechos del Niño y la Constitución Política, así como lo dispuesto por la ley 387 que reglamenta la atención a la población desplazada.
2. Se atenderá el principio del *Interés Superior del Niño* (artículo 3.1 CIDN) en la ejecución de políticas, planes, programas y otras medidas complementarias y de emergencia para atención a la población en situación de desplazamiento.
3. Se estudiarán e implementarán en el corto plazo mecanismos que optimicen la protección de los derechos de los niños y niñas en situación de desplazamiento.

Especial interés tendrán:

- ❖ Su reincorporación a espacios educativos, sociales y culturales.

- ❖ La garantía de su personalidad jurídica, poniendo en funcionamiento centros de identificación y registro que den trámite expedito a la consecución del registro civil.
- ❖ El acceso sin condicionamiento alguno a un programa estatal de atención en salud que incluya servicios médicos, terapéuticos y tratamientos farmacológicos de óptima calidad.
- ❖ Una atención de emergencia transitoria y adecuada a las características culturales de los grupos o personas forzadas al desplazamiento.
- ❖ Bajo ninguna circunstancia la familia será desintegrada ya que ella constituye el vínculo esencial de desarrollo pleno de niñas y niños.
- ❖ La regulación de la protección especial a las niñas embarazadas y madres en situación de desplazamiento.

Desvinculación

1. Todos los niños y niñas combatientes deberán ser desvinculados lo más pronto posible de los ejércitos.
2. A los niños que hayan salido de sus filas les serán respetados sus derechos y garantías de manera integral y prevalente y deberán ser puestos a disposición del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de forma inmediata a fin de que se les garanticen programas integrales de reincorporación a la vida civil y reintegro a su grupo familiar, social y cultural. Para tales efectos las partes:
 - a. Entregarán los niños a una comisión conformada por instituciones gubernamentales y no gubernamentales que presten atención a la infancia y/o a la Cruz Roja Internacional.

b. Bajo ninguna circunstancia serán presentados a los medios de comunicación para su utilización en detrimento de la otra parte o con fines de propaganda.

c. El Estado diseñará e implementará políticas integrales de atención a los niños, niñas y jóvenes. Se garantizará la reincorporación escolar, familiar y social acorde con sus condiciones culturales, étnicas y las garantías para su seguridad.

- ❖ Los jóvenes menores de 18 años capturados, entregados o que han dejando las armas voluntariamente, en ningún caso podrán ser utilizados como informantes o espías. No podrán permanecer en guarniciones militares. En ningún caso serán tratados como infractores y contraventores de la ley. Se les respetarán sus derechos de acuerdo con la Convención Internacional de los Derechos del Niño, las Reglas de Beijing de las Naciones Unidas sobre la Administración de Justicia de Menores, las Directrices de Riad sobre Prevención de la Delincuencia Juvenil y las Reglas de Naciones Unidas para la Protección de Menores Privados de Libertad, teniendo en cuenta que este último señala que "un Sistema Penal Juvenil y, en general todo sistema que tenga como fin la problemática de los niños, niñas y jóvenes en conflicto con la ley, - incluidos los niños, niñas y jóvenes desvinculados del conflicto armado interno-, debe atender a una política social cuyo énfasis sea la prevención y en mínima medida sea necesaria la intervención del sistema de justicia"¹⁰.

CONSIDERACIONES FINALES

La grave crisis de derechos humanos y la agudización del conflicto armado tiene enormes consecuencias para la mayoría de colombianos y colombianas, en particular para los niños, niñas y jóvenes.

Es por esta razón que es urgente que se avance en los procesos de negociación con las organizaciones insurgentes en la búsqueda de una solución política del conflicto. Mientras ello ocurre, es necesario seguir trabajando en propuestas encaminadas a humanizar el conflicto y disminuir el impacto que la guerra viene dejando en los niños y niñas y en sus familias.

Demandar por parte del Estado su deber de asumir plenamente la responsabilidad que tiene en relación con la promoción y protección de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, consagrados en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, las recomendaciones hechas por el Comité de Derechos del Niño y el Comité del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y otros instrumentos internacionales de derechos humanos y derecho internacional humanitario, hace necesaria la formulación e implementación de políticas públicas para la infancia. En esta perspectiva, la reforma del *Código del Menor*, debe ser urgente, y su contenido debe atender prioritariamente al interés superior del niño, como sujeto de derechos. Una doctrina de protección integral que tenga en cuenta a niños, niñas y jóvenes como sujetos plenos de derechos exigibles, es la única herramienta para proteger a esta importante porción de nuestra población.

A las partes involucradas en el conflicto armado, la insurgencia, el Estado y los grupos paramilitares funcionales a éste, debemos exigir su compromiso de respetar los derechos de los niños y niñas, sustrayéndolos tanto de actividades de reclutamiento como de cualquier acción que implique apoyo a los combaten-

¹⁰ Defensoría del Pueblo. "LA NIÑEZ Y SUS DERECHOS". Boletín No 6. "Los Niños y niñas infractores de la ley penal". Página 6. Junio de 2000.

tes y protegiéndolos de los efectos de las acciones bélicas y la aplicación de acuerdos en materia de derecho internacional humanitario.

Los derechos de los niños y las niñas ante el Comité de Derechos del Niño de la ONU

(Informe alterno y recomendaciones)

Yenli Méndez*

El Estado colombiano ha ratificado la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 y la ha incorporado a la legislación interna con la expedición de la ley 12 de 1991. Ello significa que se ha obligado ante la comunidad internacional y especialmente ante los niños colombianos a dar integro cumplimiento a los compromisos allí contenidos.

De igual manera, se comprometió, de acuerdo con el artículo 44, a presentar informe periódico sobre sus acciones tendientes a dar aplicación a los derechos reconocidos en la Convención. Dicho informe debe ser presentado al Comité de los Derechos del Niño, organismo de Naciones Unidas. El primero informe deber ser presentado dos años después de la entrada en vigor de la Convención y, posteriormente, cada cinco años.

El Estado colombiano presentó su primer informe en 1993, producto del cual el Comité emitió en 1995 una serie de recomendaciones. Pasados cinco años, ha presentado en 1998 su segundo informe.

* Humanidad Vigente Corporación Jurídica

La Convención consagra también la oportunidad a los organismos no gubernamentales de proporcionar “asesoramiento sobre la aplicación de la Convención”, en este sentido la Convención es el único instrumento de derechos humanos que expresamente confiere a las Ongs un papel de control sobre su aplicación. Dicho asesoramiento se expresa en la presentación de información alterna en la que se amplíe, corrija, contradiga, etc., la información presentada por el Estado.

Sobre la base del informe presentado por el Estado y la presentada por otros organismos como las Ongs, el Comité emite recomendaciones al Estado en busca de la verdadera aplicación de la Convención.

Humanidad Vigente Corporación Jurídica, junto con otras Ongs, hemos presentado en marzo de 2000 un informe alterno al Comité para que lo tuviera en cuenta en su evaluación sobre la aplicación de la Convención por el Estado colombiano llevada a cabo en junio de 2000. Con la presentación de este informe hemos querido hacer llegar al Comité de Derechos del Niño, la voz de organizaciones no gubernamentales que trabajamos en la defensa de derechos de los niños en Colombia, sobre su dramática real situación, así como sobre la inexistencia de políticas estatales para la protección y vigencia de sus derechos. En este sentido nuestro informe es una denuncia nacional e internacional sobre la grave situación de la niñez, en especial de aquella que sufre la marginalidad producida por un sistema económico y político injusto. A la vez que una exigencia al Estado colombiano para que asuma el compromiso de actuar garantizando los derechos de las niñas y niños colombianos.

Los puntos centrales de este informe, pueden resumirse así:

- ❖ El Estado colombiano no ha dado cumplimiento a las recomendaciones formuladas por el Comité de Derechos del Niño en sus sesiones de febrero de 1995, de ser estas aplicadas, habría mejorado ostensiblemente la situación de los niños en el país.
- ❖ El derecho a la supervivencia de los niños en el país no está garantizado: la población infantil en Colombia es de 16.722.000, de ellos 4 millones tienen que trabajar, más de 6 millones viven en la pobreza y cerca de 3 millones vive en la miseria.
- ❖ De los aproximadamente 700 mil niños que nacen al año, la mitad están condenados a vivir en la pobreza y 34.000 no alcanzan a cumplir el año de vida; Según datos oficiales en Colombia diariamente muere un promedio de 12 niños: cinco son asesinados, tres en accidentes de tránsito, uno se suicida y tres en otros accidentes. De los 582 suicidios que se registran al año de los menores de 24 años 60 son menores de 15 años; 10 mil jóvenes de 15 a 24 años son asesinados anualmente.
- ❖ Se estima que entre 20 mil y 30 mil niños viven en las calles de nuestro país; a nivel nacional aproximadamente 21.000 niños y niñas son víctimas de la explotación sexual, sólo en el centro de la ciudad de Bogotá se conoció la existencia de 3.000 niñas prostituidas en 1994.
- ❖ En 1996 el 60% de los niños en el país eran maltratados física, sociológica o socialmente, 6 millones de niños entre los 5 y 14 años de edad, son maltratados, incluidos los niños trabajadores.
- ❖ La impunidad en el país en casos de violación a los derechos humanos de los niños es del 100 %. La existencia de la juris-

dicción penal militar sigue siendo uno de los factores principales que favorecen la impunidad. La desaparición forzada de personas no existe como delito en el país, a pesar de ser un crimen de lesa humanidad.

- ❖ El promedio de mortalidad infantil asciende a 28 por mil nacidos, menores de un año. Las causas inmediatas de muerte prematura de los niños son las afecciones prenatales, en el parto y una semana después, las enfermedades respiratorias y las infecciones intestinales. El fallecimiento de niños entre 1 y 5 años tienen las mismas causas, pero en diferente orden de importancia: las infecciones intestinales son la principal causa de defunción y le siguen las afecciones respiratorias crónicas. El país presenta la cifra de 3 millones de infantes con algún grado de desnutrición.
- ❖ Las profundas inequidades sociales que vive nuestro país se evidencian en el nivel de oportunidades de acceso a la educación que se distribuyen de forma inequitativa, no sólo entre grupos de ingresos sino también entre regiones. Sólo dos de cada tres de los niños de 12 a 17 años más pobres, pueden acceder a la educación, en contraste con el 88% de los más ricos que acceden a ella. Se calcula que los niños que en la actualidad se encuentran por fuera del sistema educativo se acercan a 4 millones.
- ❖ El 70 % de los desplazados internos de manera forzada son niños. Ellos no han recibido una atención integral ni protección por parte del Estado, que tampoco ha garantizado el retorno o reubicación con dignidad y garantías. La mayoría de estos niños y niñas se encuentran en estado de miseria.
- ❖ En los últimos años muchos niños han participado en la confrontación armada. Las Fuerzas Militares y de Policía vinculan a los niños al conflicto al utilizarlos como informantes, al hacerlos protagonistas de sus campañas “cívico militares” y al emplear medios masivos de comunicación para transmitir va-

lores bélicos, especialmente dirigidos a la población infantil. Las fuerzas paramilitares, de las que es responsable el Estado colombiano, reclutan niños en sus filas a cambio de dinero para sus padres. Es una realidad del todo reprochable el reclutamiento forzado de niños a las filas insurgentes, sin embargo, las Fuerzas Militares, que reprochan con vehemencia el reclutamiento guerrillero, asesinan sin compasión a los niños guerrilleros en combates en los que podrían evitar su muerte.

- ❖ El Código del Menor, decreto 2737 de 1989, está basado en la doctrina de situación irregular, no se ajusta a la Convención sobre los Derechos del Niño ni a la Constitución Nacional y los gobiernos se han mostrado negligentes en expedir un nuevo Código para la niñez que garantice lineamientos para la protección integral de los niños.
 - ❖ En Colombia no existe un sistema organizado de bienestar familiar, hay poca eficacia en los programas de las entidades del sector, las cuales, además, no se encuentran coordinadas entre sí. No existen políticas y procedimientos de atención destinados especialmente a la niñez.
 - ❖ La jurisdicción de menores infractores, encierra graves violaciones a las garantías judiciales. En los centros de reeducación de niños infractores, se presenta un sobre cupo del 330%. En dichos centros los adolescentes son sometidos a tratos crueles, inhumanos y degradantes como la internación en pauperismos “calabozos”, lacónicamente llamados “cuartos de reflexión” y la imposición de castigos físicos.
- El 16 de octubre del 2000, el Comité ha proferido sus Observaciones finales sobre Colombia, en las que expresa su preocupación por el incumplimiento del Estado colombiano en la mayoría de aspectos relacionados con la protección de los derechos de los niños y al respecto le hace una serie de recomenda-

ciones que en su mayoría son la reiteración de las ya formuladas en 1995, lo que evidencia el incumplimiento de las mismas.

Los principales aspectos a que se refiere el Comité

Progresos del Estado

El Comité señala algunos mínimos progresos del Estado referidos, especialmente, a la ratificación de tratados internacionales que se relacionan con la protección de los derechos de la niñez, y no con aspectos fundamentales de definición y ejecución de políticas para la vigencia o acciones dirigidas a la modificación de situaciones violatorias de sus derechos, señaladas dentro de las preocupaciones del primer documento de recomendaciones del Comité en 1995. Es conocida la tradición del Estado colombiano de ratificar toda suerte de instrumentos internacionales de derechos humanos, que en términos prácticos no se traducen en la modificación de políticas de Estado y que sí se emplean para mostrarse ante instancias internacionales como interesados en su vigencia.

- ❖ El Comité saluda la adhesión del Estado de instrumentos tales como La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (1995), Convención de La Haya sobre los aspectos civiles del secuestro internacional de niños (1994) y la Convención sobre la Prohibición del Empleo, Almacenamiento, Producción y Transferencia de Minas Antipersonal y sobre su destrucción (2000) y el Convenio 138 de la OIT sobre la edad mínima para la admisión al empleo.
- ❖ La creación de estructuras para la defensa de los derechos tales como el Oidor de los Niños y la Delegada para la Niñez de la Defensoría del Pueblo. Al respecto hay que señalar que el Oidor de los Niños fue una figura fugaz del gobierno

del presidente Samper, a la que no se le conocieron objetivos claros, estructura y mucho menos resultados en la vigencia de los derechos.

- ❖ La expedición de la ley 49/99 por la que se eleva la edad mínima de prestación del servicio militar a los 18 años. Esto sucede 8 años después de la expedición de la Constitución Política, lo que significa que durante este tiempo permanecieron expuestos a la amenaza contra su vida en integridad, muchos niños bajo la responsabilidad del Estado colombiano. Tan sólo en 1995, según información de las Fuerzas Militares, fueron reclutados 4.756 menores de 18 años.

- ❖ El Comité saluda también acciones del gobierno tales como el acuerdo entre la Oficina de la Alta Comisionada para los Derechos Humanos de Naciones Unidas y el gobierno colombiano para el establecimiento de la Oficina para la Vigilancia de los Derechos Humanos en Colombia y la realización, junto con UNICEF, de la Cumbre Regional por la Infancia en América Latina.

Preocupaciones del Comité

El Comité de Derechos del Niño expresa preocupación y hace recomendaciones al gobierno colombiano en 17 situaciones en el marco de las cuales se violan los derechos de la niñez colombiana así:

- ❖ La ausencia del tema de respeto de los derechos de la niñez en las negociaciones de paz y urge al Estado para incluirlo.

Es importante señalar que en la agenda de diálogos con la guerrilla de las FARC, se ha incluido como uno de los temas el de la niñez víctima del conflicto armado, lo cual representa un avance, sin embargo la grave situación de violación a los derechos de la niñez está referida mayoritariamente a contextos diferentes al del conflicto armado. El tema de la

vigencia de la integralidad de derechos no aparece en dicha agenda, siendo la niñez un amplio sector de la población que de acuerdo con la Constitución Nacional merece protección especial y sus derechos son prevalentes sobre los de los demás.

- ❖ La legislación no es plenamente compatible con la Convención, recomienda reactivar el proceso de reforma con la participación de los sectores dedicados a la protección de los derechos de los niños y realizarse rápidamente.
- ❖ El Estado debe garantizar la coordinación entre las instituciones encargadas de los niños a nivel nacional, regional y local en cooperación con las Ongs.
- ❖ El ICBF no ha integrado en sus políticas y programas los principios de la Convención y no asume una labor preventiva de las violaciones de derechos de los niños y la protección a las víctimas. Preocupación por la falta de independencia entre el ICBF y las autoridades judiciales lo que viola el principio internacional de la independencia de los jueces en violación de la Convención.
- ❖ Sobre la política integral el Comité cuestiona la falta de coherencia y sostenibilidad en la aplicación de los planes, y recomienda el desarrollo de un plan nacional coherente e integral para la aplicación de la Convención.
- ❖ Reitera el cuestionamiento hecho en las recomendaciones anteriores acerca de la inexistencia de un sistema de supervisión a la aplicación de la Convención y recomienda el establecimiento de uno que sea independiente y eficaz, que incluya a todos los niños y se centre en los que pertenecen a grupos más vulnerables.
- ❖ Reitera que se tomen las medidas apropiadas para el ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales hasta el máximo de recursos posibles, en dirección especialmente a

grupos más vulnerables y marginados y dar prioridad presupuestal para tal efecto.

- ❖ Recomienda tomar medidas para intensificar la difusión de los principios de la Convención, en especial entre grupos minoritarios y en zonas rurales y apartadas.
- ❖ Reitera también el llamado a la capacitación a los profesionales que trabajan con niños, a la amplia cobertura extendida a funcionarios tales como parlamentarios, jueces, encargados de centros de detención, salud, etc.
- ❖ Existe disparidad económica y social y discriminación por razones de raza y género contra niños afrocolombianos, indígenas e internamente desplazados. Recomienda que se tomen medidas para superar esta situación y garantizar a estos niños, el pleno ejercicio de derechos.
- ❖ Aún existe un alto nivel de niños sin registro civil. Se recomienda persistir en el registro luego del nacimiento y que todos los niños cuenten con documento de identidad que les permita ejercer sus derechos, especialmente aquellos de grupos vulnerables y marginados.
- ❖ Sobre el derecho a la vida, de nuevo el Comité expresa su preocupación por los atentados contra la vida de los niños en el marco del conflicto armado incluidos los asesinatos extrajudiciales, desapariciones y tortura cometidos por la Policía y los paramilitares así como por los múltiples casos de "limpieza social" contra niños de la calle y especialmente la impunidad que persiste respecto a los responsables. En esta ocasión el Comité hace énfasis en la necesidad de realizar **investigaciones especiales** para violaciones mayores de los derechos de los niños y lamenta la inexistencia de información y seguimiento respecto de estos casos. Así mismo urge al Estado colombiano a superar la impunidad de estos crímenes.

Sobre el tema de niños en situación de abandono el Comité ha cuestionado la ineficacia de las acciones de ubicación de las familias de niños abandonados, la falta de protección de estos niños y la prevención, recomienda entonces poner en marcha programas adicionales para superar esta situación.

En materia de adopción se cuestiona la existencia de vacíos en la legislación y la violación de los procedimientos de adopción así como la predominancia de la adopción internacional y su falta de seguimiento.

La violencia física y sexual contra los niños dentro y fuera de la familia y la pobre asignación de recursos para enfrentarla y rehabilitar a las víctimas, al igual que la impunidad reinante respecto de los responsables.

Niños afectados por el conflicto armado: expresa su preocupación por la amenaza al derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo de los niños así como el trauma psicológico, y especialmente por la inexistencia de una política nacional para la reintegración social de los niños que han participado en las hostilidades.

El Comité recomienda al Estado colombiano que otorgue la más alta prioridad a la protección de los derechos de los niños que pertenecen a poblaciones desplazadas sobre la base de la efectiva discriminación que sufren al no poder acceder por esta condición a los derechos a la vivienda, educación y salud.

En relación con la administración de la justicia de menores, el Comité cuestiona especialmente la efectiva privación de la libertad que sufren los adolescentes por largos períodos de tiempo y las malas condiciones de vida, en muchos casos en estaciones de policía, la no aplicación por parte de los jueces de la privación de la libertad como último recurso y la ineficiencia de programas de reeducación y reintegración.

En ese sentido hace recomendaciones precisas como garantizar que la privación de la libertad se utilice sólo como una medida excepcional, por el menor tiempo posible y sólo para actos de gravedad, mejorar las condiciones de vida, fortalecer la formación a jueces y demás funcionarios, entre otras.

Por último, el Comité recomienda la amplia divulgación de su informe, y de las observaciones finales del Comité, con el fin de promover el debate y el conocimiento de la Convención, así como su aplicación y supervisión por parte de las autoridades y las organizaciones no gubernamentales.

Cabe señalar que en este sentido se recomendó al gobierno en 1995, sin que se diera cumplimiento, la difusión de estos importantes documentos, el acceso del público o interesados a los mismos no es fácil ya que no existe claridad acerca de cuál es la autoridad encargada de la vigilancia de la Convención.

Para terminar es importante señalar que independientemente del pronunciamiento del Comité de Derechos del Niño, en seguimiento al cumplimiento de la Convención por parte del Estado colombiano, es una obligación esencial del Estado colombiano garantizar la vigencia de la integralidad de los derechos de todos nuestros niños y niñas. Sin embargo, estas recomendaciones del Comité, a pesar de no contemplar todos los asuntos referidos a la plena vigencia de los derechos de los niños, constituyen un marco mínimo orientador de la acción estatal. Una mínima muestra de voluntad estatal, sería la formulación de una política y un plan de ejecución para la vigencia de derechos de la niñez, así como un sistema de seguimiento y monitoreo de logros. Lamentablemente al no existir una política y un compromiso en tal dirección, no podemos ser más que pesimistas en relación con el futuro de la niñez colombiana.

Nos queda, entonces, como miembros de la sociedad organizada o no, el ejercicio comprometido de nuestra parte de responsabilidad en materia de la vigencia de derechos de los

niños y las niñas, en primer lugar exigiendo del Estado acciones positivas para tal fin, estas recomendaciones pueden servir a organizaciones, instituciones, equipos de trabajo en defensa de derechos de los niños un punto de referencia para el ejercicio de dicha exigencia.

Capítulo 5

EXPERIENCIAS NACIONALES

Niñas morenas con muñecas rubias, Fundación Dos Mundos



Autor:
Ana Lucía Uribe

Una Escuela para vivir y crecer:

Niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento en Villavicencio¹

*Dennis Beatriz Andrade**

*Oneida Rojas Yara***

*Martha Lucia Santamaría****

En medio de la crisis humanitaria del desplazamiento forzado en Colombia, la ciudad de Villavicencio, capital del Departamento del Meta, ubicado en el sur oriente del país, presenta un grave problema migratorio que afecta especialmente a niños y niñas y que se manifiesta en las dificultades para garantizar derechos básicos que van desde la alimentación y la vivienda hasta la educación.

La investigación sobre el *Derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento en Villavicencio*, realizada por la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento CODHES y comisionada por la Fundación Save the Children UK², constituye un esfuerzo por visibilizar el

¹ Esta ponencia es resultado de la investigación "Derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento en Villavicencio", realizada por CODHES, financiada por SAVE THE CHILDREN UK.

* Psicopedagoga

** Psicóloga Educadora Especial

*** Psicóloga

² Los conceptos y afirmaciones que aquí se expresan son de la exclusiva responsabilidad de CODHES y no comprometen a la agencia SAVE THE CHILDREN UK.

problema social de la infancia y la adolescencia desterrada y desarraigada en medio del conflicto armado, y es una propuesta para la comprensión y la acción social e institucional. También es una reflexión y apuesta para la acción que se sustenta en la necesidad de asumir el dramático problema del desplazamiento forzado en Colombia desde los derechos de los niños y las niñas, como un compromiso del Estado y como un imperativo ético de la sociedad en la perspectiva de construcción de nuevo país.

Esta investigación permite concluir que, a pesar de algunos esfuerzos institucionales y sociales, no se cumple el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento, ubicados en asentamientos marginales de la ciudad de Villavicencio. Así, se invisibiliza esta población en un concepto genérico de vulnerabilidad, es limitada la acción del Estado y el gobierno para cumplir con sus obligaciones en cobertura y calidad de la educación y se mantiene una cierta tendencia a la insensibilidad y la estigmatización en la sociedad local.

Escuela, conflicto y desplazamiento

En condiciones de paz o en eventuales situaciones de agravamiento del conflicto armado, la educación pública es indispensable que esté en el centro del debate, sobre la realización de los derechos de la niñez.

La construcción democrática de la paz es un ejercicio de participación que incluye la formación y la preparación de las nuevas generaciones convocadas a rehacer el país en un período de eventual posconflicto armado, en el que la reconstrucción pasa por la plena vigencia del derecho a la educación.

El agravamiento de la guerra interna obliga a exigir a las partes enfrentadas, que la escuela sea excluida del conflicto y, al Estado, el cumplimiento del derecho a la educación como el medio de integración social de niños, niñas y jóvenes en los

sitios en los que persiste la confrontación y en los lugares de llegada de los desplazados.

Hoy se impone el conflicto armado y su degradación, y en el centro de la crisis humanitaria está el problema del desplazamiento forzado. Entre 1985 y 2000 fueron desplazados alrededor de 400.000 hogares que integraban una población aproximada de 2'160.000 personas, de las cuales 1'400.000 correspondían a menores de edad.

La niñez es la población más afectada y la institución educativa no puede escapar a esta realidad, pues en ella se reflejan los conflictos sociales y culturales por los que atraviesa el país. La situación de desplazamiento, originada por el conflicto armado interno, obliga a que la escuela asuma con responsabilidad el papel que la sociedad le delega teniendo en cuenta que quienes acceden al sistema educativo se enfrentan con situaciones que le dificultan su permanencia y desempeño escolar.

Guerra y desplazamiento en Meta y Villavicencio

El Departamento del Meta está ubicado en el centro oriente de Colombia y en el epicentro de la confrontación armada que ha vivido el país. Zona de producción agrícola y ganadera, el Meta fue escenario de conflictos sociales y armados que se remontan a las guerras de la independencia, a las guerras civiles de comienzos del siglo XX, a la llamada *violencia* de mediados de siglo, a las luchas insurgentes que se mantienen desde los años 60 y a diversos procesos de diálogo y negociación.

El comportamiento del desplazamiento en el Departamento del Meta da cuenta de situaciones críticas y momentos de menor movilidad de la población, pero siempre un flujo migratorio continuo que permite afirmar que en la construcción sociodemográfica de la región ha persistido una fuerte incidencia del conflicto armado y la violencia social y política.

Estimado de población desplazada en el Departamento de Meta 1998-2001

Total aproximado 24.933

| AÑO | POBLACIÓN DESPLAZADA |
|-------|----------------------|
| 1998 | 8.148 |
| 1999 | 9.096 |
| 2000 | 3.437 |
| 2001* | 4.552 |

El dato de 2001 corresponde al período enero-junio. Fuente Sistema de Información sobre desplazamiento forzado y derechos humanos SISDES de CODHES.

Villavicencio es la capital del Departamento del Meta, el referente económico y social más importante del sur oriente del país y epicentro de un crecimiento urbano desordenado y ausencia de planificación como consecuencia, en parte, de diversos procesos migratorios.

Están, de un lado, los migrantes económicos que buscan oportunidades para subsistir en medios urbanos y que proceden, en su inmensa mayoría, de zonas agrícolas sometidas a la crisis económica generada por la apertura que permitió la importación acelerada de alimentos en detrimento de la producción nacional; de otro lado, está el desplazamiento forzado. En la década de los años 80, Villavicencio fue territorio de paso o transición de flujos de desplazamiento forzado de la región del Ariari y el pie de monte hacia la capital del país; y desde la década de los 90 se ha convertido en zona de llegada de desplazados como consecuencia de la persistencia y agudización del conflicto armado en su territorio y en otros departamentos del sur del país.

El desplazamiento forzado de población en el marco del conflicto armado interno es un problema de derechos humanos que afecta a la ciudad de Villavicencio por el crecimiento desordenado, caótico y marginal que implica la llegada de nuevos habitantes y por el conflicto social que supone la competencia entre nuevos pobres y pobres históricos por acceder a los servicios básicos y a la sobrevivencia cotidiana.

El municipio de Villavicencio tiene 234 barrios sectorizados en ocho comunas y siete corregimientos conformados por 60 veredas, el 43% del área urbanizada son asentamientos subnormales que han hecho que la ciudad crezca aceleradamente. Hay alrededor de 100 barrios en condiciones de marginalidad, no sólo por los sectores de alto riesgo en que viven, sino por las condiciones precarias de estas comunidades; la población vulnerable representa cerca del 14.3%, es decir 64.360 habitantes.

Villavicencio tiene 234 barrios sectorizados en ocho comunas y siete corregimientos conformados por 60 veredas, el 43% del área urbanizada son asentamientos subnormales que han hecho que la ciudad crezca aceleradamente. Hay alrededor de 100 barrios en condiciones de marginalidad, no sólo por los sectores de alto riesgo en que viven, sino por las condiciones precarias de estas comunidades; la población vulnerable representa cerca del 14.3%, es decir 64.360 habitantes. En esta ciudad hay una violencia crónica enquistada en una sociedad que se debate entre la indiferencia, la impotencia y el miedo, una violencia que se asienta en condiciones de injusticia y marginalidad social y que ha determinado, en buena parte, la ausencia de derechos básicos de la población desplazada y, especialmente, de los niños, las niñas y los jóvenes.

El estudio estadístico realizado para la población en situación de desplazamiento en la ciudad de Villavicencio permite afirmar que hay un problema social y demográfico que afecta la

realización de los derechos humanos y que tiene una tendencia a crecer en la medida en que persiste el conflicto armado y sus formas de afectación a la población civil.

De acuerdo con el Sistema de Información sobre Desplazamiento Forzado y Derechos Humanos SISDES, a Villavicencio llegaron alrededor de 9.140 personas desplazadas entre 1999 y el primer trimestre de 2001. Es decir, aproximadamente 1.828 hogares con una población en edad escolar estimada en 3.930 personas.

Estas cifras dan cuenta de un grave y dramático proceso de deterioro de la calidad de vida de personas que antes tenían la posibilidad de una subsistencia aceptable, y que en esta ciudad padecen los rigores de la pobreza, la miseria, la exclusión y la negación de sus derechos.

La población desplazada en Villavicencio procede en su gran mayoría (78%) del mismo departamento del Meta, y en menor proporción de los departamentos de Guaviare 8%, Vichada (5%), Arauca 5%, Caquetá (3%) y Guainía (1%). Los desplazados vienen de pequeñas cabeceras municipales (44%), de zonas rurales dispersas (32%), de corregimientos, inspecciones de policía y veredas (16%) y de otras áreas no establecidas (8%).

El 53% salió directamente de la zona de expulsión a la ciudad de Villavicencio, en tanto que el 35% pasó por otros municipios antes de asentarse en la capital del departamento y un 12% no entregó información precisa sobre las rutas del desplazamiento forzado.

Al referirse a los presuntos responsables del desplazamiento, el 58% de los jefes y jefas de hogares encuestados atribuyó a la guerrilla su salida forzada, el 25% a los paramilitares, el 10% a las fuerzas militares, el 4% a la policía nacional, el 2% a desconocidos y el 1% a otros actores armados.

El miedo que impone la guerra en las zonas de conflicto armado constituye el principal motivo de la salida forzada de los desplazados a Villavicencio, el 35% del total de los hogares consultados. Le siguen las amenazas con un 30%, los enfrentamientos armados con un 12%, los asesinatos y masacres con un 8%, los atentados con un 3%, los ataques aéreos con un 2%, casos de tortura con el 1%, las desapariciones forzadas con un 1% y otros motivos que incluyen el secuestro, los bloqueos y retenes y la acción guerrillera contra poblaciones con uso de armas de efecto indiscriminado con un 8%.

El 82% de los desplazados en Villavicencio llegaron con sus familias, un 5% de manera individual, el 4% en forma colectiva dispersa, el 6% en forma de éxodo y el 3% no entregó información confiable. Es relevante que no se haya registrado una situación de éxodo masivo en la capital del departamento y que se imponga la modalidad del desplazamiento unifamiliar que es continuo, permanente y con poca visibilidad.

El 24% del total de hogares en situación de desplazamiento en Villavicencio corresponde a mujeres cabeza de familia, bien sea por la pérdida en situaciones de violencia por parte de sus esposos, por separación forzada o voluntaria o por abandono. El 59% de otros miembros del hogar corresponden al sexo femenino.

Antes del desplazamiento hacia Villavicencio el 57% de los jefes y jefas de hogar participaban en actividades del campo bien sea como asalariados agrícolas (30%) o como productores y pequeños propietarios (27%). El 7% era comerciante, el 6% era empleado, el 3% era funcionario público, el 2% era trabajador independiente y el resto corresponde a otros oficios.

Una vez desplazados en Villavicencio, el 33% está desempleado, el 27% se dedica a las ventas ambulantes y al comercio informal. Sólo el 3% mantiene su condición de asalariado agrí-

cola, el 17% tiene un empleo temporal y el porcentaje restante se divide entre "otras labores" o sin información.

El 59% de los hogares desplazados tenía alguna posesión sobre la tierra antes del desplazamiento (el 71% como propietario, el 8% como beneficiario del Incora, el 6% como aparcerero, el 4% como arrendatario, el 3% como colono y el 8% con otras formas de posesión no especificada).

El 27% de los propietarios tenían entre menos de 1 hectárea y 10 hectáreas de tierra, entre 11 y 20 hectáreas tenían el 15%, entre 21 y 50 hectáreas tenían el 18%, entre 51 y 100 hectáreas el 14% y más de 100 hectáreas el 8%. Hay un 18% que no especifica el total de hectáreas que tenía. Esta tierra estaba destinada en un 77% a la agricultura y un 23% a la ganadería.

Según las respuestas de los jefes y jefas de hogares, el 74% de los propietarios abandonó sus predios, un 23% logró una venta apresurada y el 3% mantiene la propiedad a través de familiares o arrendatarios.

Antes del desplazamiento el 80% de los desplazados vivía en casa, hasta con dos cuartos, mientras que en Villavicencio ésta es una posibilidad sólo para el 19% de la población desplazada. El resto se distribuyen en cuartos (28%) o en asentamientos subnormales e invasiones (53%).

Derecho a la educación de la población en edad escolar desplazada

Antes del desplazamiento, un 55% de la población en edad escolar asistía a clases, un porcentaje demasiado bajo que da cuenta de las dificultades de acceso a la educación en las zonas rurales del conflicto armado, especialmente en el Departamento del Meta. En situación de desplazamiento, logró ingresar al sistema educativo el 53%, lo que indica que alrededor de 2.082 niños, niñas y jóvenes que llegaron huyendo de la guerra a Villa-

vicencio se quedaron por fuera de las aulas escolares. Entre quienes lograron ingresar a escuelas y colegios, alrededor de 1.847, el 55% no pudo continuar sus estudios, más o menos 1.015 alumnos. Es decir, el derecho a la educación en la ciudad de Villavicencio en los últimos dos años fue negado a 3.097 niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento. Se estima que de cada diez niños en edad escolar, cinco no acceden al sistema educativo y de cada diez que logran ingresar alrededor de siete están vinculados a centros comunitarios de educación.

Entre la población en edad escolar considerada para este estudio (5-18 años), el 50% de los niños y el 45% de las niñas tienen primaria incompleta, el 13% de los niños y el 12% de las niñas tienen primaria completa, el 18% de los adolescentes hombres y el 17% de las adolescentes tienen secundaria incompleta, el 5% de los jóvenes hombres y el 1% de las jóvenes mujeres tienen secundaria completa. El 15% del total de la población en edad escolar (8% del sexo femenino y 7% masculino) nunca accedió a la educación.

La población en edad escolar no realiza el derecho a la educación bien sea porque no hay oferta que permita satisfacer una demanda creciente, o porque son alarmantes los niveles de deserción de quienes alcanzan a ingresar en el sistema, o porque la calidad de la educación que se imparte está sujeta a precarias condiciones locativas y de ayudas pedagógicas y, en todo caso, no responde a criterios de formación en las circunstancias de conflicto armado y violencia que inciden en las relaciones sociales escolares³.

³ El gobierno departamental, a través de la Secretaría de Educación, propuso incluir a los desplazados dentro de la categoría general de población vulnerable con el fin de ofrecer educación gratuita a los sectores más pobres. Para este fin decidió que todos los niños de las zonas rurales no pagan matrícula, ni pensión, ni seguro y en la zona urbana declaró población vulnerable en los núcleos educativos uno y ocho que corresponden al estrato uno y en los núcleos siete y cuatro en donde hay una mayor concentración de población desplazada, pero no hay suficientes

De acuerdo con el censo de 1993 se ha considerado que 98.939 niños y jóvenes en el Departamento del Meta se encuentran en un rango de edad de 3 a 16 años y son susceptibles de escolaridad, mientras que en el año 2000 se encontraban matriculados 88.239 alumnos. Si se tienen en cuenta los fenómenos de migración y desplazamiento que actualmente se aprecia en el panorama demográfico del municipio, el margen de cobertura establecido no se ajusta a la realidad y, en consecuencia, las propias autoridades municipales consideran que alrededor de 21.000 niños y jóvenes se quedan por fuera del sistema educativo.

Factores asociados: aspectos socioeconómicos, culturales y psicosociales

Para que la educación cumpla con el rol social asignado es necesario que visualice a los niños, niñas y jóvenes no sólo desde la perspectiva académica y del conocimiento, sino también desde las condiciones físicas, psíquicas, familiares, culturales y sociales de los estudiantes porque éstas son fundamentales para el desarrollo de la personalidad; solo así la escuela podría abordar de una manera integral a sus estudiantes. En la población vulnerable y en especial en aquella en situación de desplazamiento, estos factores tienen gran importancia porque influyen directamente en el aprendizaje.

cupos escolares, suscribió convenios con 15 colegios privados para subsidiar cupos escolares de la población desplazada. La administración departamental asigna un presupuesto de 526 millones de pesos para atender 1735 estudiantes en colegios privados y 113 millones de pesos para subsidiar 3652 estudiantes en las zonas rurales. Otra acción del gobierno seccional está dirigida a atender niños, niñas y jóvenes en las zonas de mayor conflicto armado a través de los *Internados de Paz*. Estas instituciones son una propuesta de acción que busca prevenir la vinculación de niños y niñas adolescentes al conflicto armado y crear un clima favorable que lleve a la desvinculación de aquellos que ya están en los grupos armados. Dichos internados de paz se concentran en los municipios de Uribe, Puerto López, Puerto Gaítán y Puerto Lleras, en una primera fase. Entrevista con la Secretaría de Educación. Villavicencio, junio de 2001.

Los niños(as) y jóvenes que han vivido situaciones de extrema violencia como bombardeos, tomas guerrilleras o masacres de paramilitares, muerte de seres queridos o amenazas, asumen comportamientos múltiples y diversos que dan cuenta de los niveles de afectación de la violencia y que inciden en el rendimiento escolar y en las relaciones familiares e interpersonales.

Los cambios se manifiestan por actitudes como desinterés por el estudio, agresividad, inquietud o por el contrario timidez (hablan poco y hacen pocos amigos en la escuela), depresión, desinterés por el juego, tendencia al aislamiento, angustia, distracción. Expresan miedo a los ruidos fuertes, al vuelo de helicópteros, a los uniformados, a la oscuridad, a los encierros; estos miedos son expresados con llantos injustificados, pesadillas nocturnas, enuresis y se han presentado situaciones de intento de suicidio.

El hacinamiento en que vive esta población y las circunstancias laborales que imponen situaciones de abandono físico y emocional de los niños, niñas y jóvenes, además de los traumas que genera la violencia, crean espacios propicios para casos de abuso sexual. Algunos cometidos por familiares cercanos y otros por desconocidos con el agravante de no ser denunciados.

En estas circunstancias se registran casos de embarazos de adolescentes, algunas motivadas por la búsqueda de protección y apoyo y otras por falta de educación y orientación sexual que, en todo caso, agravan las condiciones de pobreza en los hogares desplazados.

Otra tendencia en los adolescentes en situación de desplazamiento, es la probabilidad de consumo de drogas o alcohol que se constituye en otro problema específico en su comprensión y tratamiento familiar y social, y que exige acciones de prevención por parte de entidades especializadas.

En otro campo, esta población expresa rebeldía y resentimiento social como consecuencia de situaciones como la muerte de familiares en el conflicto, la pérdida de bienes y los cambios traumáticos en sus costumbres, tradiciones y valores culturales. Esto es más complejo en situaciones en las que tienen que asumir responsabilidades familiares y económicas, casi siempre sin el apoyo e interlocución de los mayores que ignoran su condición de adolescentes y les exigen como adultos.

Respuestas institucionales y sociales

Son evidentes algunos esfuerzos del gobierno seccional y de las propias comunidades por garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento.

El programa "Pacto Educativo por la Paz, Todos a la Escuela" amplió la cobertura escolar en colegios oficiales y realizó convenios con quince instituciones privadas que atienden aproximadamente 1735 estudiantes en el sector urbano, con un número no determinado de estudiantes en situación de desplazamiento.

El Departamento del Meta inició el proceso de reorganización de la educación desde hace dos años, con él se ha logrado aumentar la cobertura en un 9%, es decir, 3% por encima de lo establecido en el convenio de desempeño suscrito con la nación. Para ello fue necesario eliminar las comisiones, hacer fusión de grupos e instituciones, revisar cargas académicas y realizar convenios con colegios privados en los sitios de mayor vulnerabilidad y donde la demanda del servicio es alta.

La ampliación de la cobertura en el sector oficial no necesariamente significó el ingreso de la población desplazada toda vez que la crisis económica obligó a muchos estudiantes del sector privado a matricularse en escuelas y colegios públicos.

Hay identificados cuatro núcleos educativos donde hubo mayor demanda de cupos escolares de población vulnerable del municipio, que se caracteriza por un alto número de asentamientos subnormales a donde llega la población desplazada.

Es de tener en cuenta que para los próximos años, las posibilidades de ampliación de cobertura se correlacionará directamente con la garantía de infraestructura adecuada, con la dotación necesaria y, especialmente, asegurando la planta de personal docente requerida para cubrir el servicio. El sistema educativo de carácter oficial en las condiciones de ajuste y racionalización vigentes, difícilmente puede mantener la matrícula actual.

Según datos de la Secretaría de Educación, se registran aproximadamente 600 niños, niñas y jóvenes desplazados y matriculados; sin embargo, son cifras parciales que no tienen en cuenta las solicitudes de cupos de escolares desplazados directamente en las instituciones educativas. Los propios funcionarios de la Secretaría de Educación admiten que, en términos del derecho a la educación, la problemática de la población desplazada es muy grave, ya que en Villavicencio no se ha podido cubrir ni siquiera a la población local y se mantiene un déficit de 20.000 cupos.

La política para aumentar la cobertura ha tenido en cuenta la exoneración de costos educativos para los estudiantes de los estratos uno y dos con el objeto de facilitar el acceso y la permanencia de éstos en el sistema escolar. Los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento pueden vincularse en cualquier periodo del año, pero después de pasado el proceso de matrícula los directores ya han reportado las listas y tienen el número de estudiantes acordado, según parámetros, razón por la cual los niños y niñas no son admitidos en las instituciones educativas.

A pesar del esfuerzo que adelantan las autoridades de educación en el departamento y el municipio, los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento no ingresan al sistema educativo por:

- ❖ Algunos deben trabajar para ayudar a sus familias.
- ❖ No son enviados porque sus líderes comunales o religiosos consideran que el tipo de educación que se brinda no es el más adecuado.
- ❖ Existe una considerable distancia entre el hogar y la escuela.
- ❖ Los recursos económicos no facilitan el acceso al transporte o los útiles escolares, uniformes y la situación nutricional les impide ir a la escuela.
- ❖ La edad que tienen no corresponde a la edad esperada para el grado escolar.

Debido a lo anterior han surgido propuestas de educación comunitaria, pero estos centros educativos comunitarios no cuentan con suficiente recurso humano calificado, algunos no poseen infraestructura adecuada, mobiliario, material didáctico y de consumo básico. Son pocas las instituciones que cuentan con el apoyo del Estado para el pago de maestros, para la consecución de materiales didácticos y de apoyos para los estudiantes.

Propuestas para la acción

- ◆ Prevenir las causas del desplazamiento forzado en el marco de un compromiso con la solución política y negociada del conflicto armado y desde la exigencia a las partes en conflicto de excluir a la población civil y observar los derechos humanos, el derecho internacional humanitario y, en especial, los derechos de los niños, niñas y jóvenes.
- ◆ Contribuir a visibilizar el problema del desplazamiento forzado en la ciudad de Villavicencio, desde una mirada crítica

y propositiva, que involucre soluciones institucionales desde el Estado para la atención, protección y recuperación integral de las poblaciones afectadas y desde la sociedad en la perspectiva de construir soluciones sociales a partir del reconocimiento y la solidaridad.

- ◆ Insistir en el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento como una opción de recuperación e integración en el nuevo mundo urbano, que por la fuerza les corresponde asumir.
- ◆ Incentivar a las escuelas y colegios que atienden población en situación de vulnerabilidad (desplazados, discapacitados y niños en alto riesgo), mejorando la infraestructura, dotándolos de material didáctico, ludotecas, bibliotecas, capacitación y recurso humano.
- ◆ Dar continuidad a la mesa de trabajo convocada en desarrollo de la investigación para planear estrategias de acción intersectoriales, interinstitucionales y multidisciplinarias que beneficien a la población en edad escolar, en situación de desplazamiento.
- ◆ Promover programas de capacitación permanente a los docentes para la atención de la población en situación de desplazamiento, con acciones de seguimiento para evaluar el impacto de los mismos.
- ◆ Desarrollar procesos de articulación entre las organizaciones no gubernamentales, iglesias y demás actores sociales comprometidos con el desplazamiento forzado en el Departamento y en la ciudad de Villavicencio.
- ◆ Ampliar el apoyo de las organizaciones gubernamentales, no gubernamentales y sociales en asistencia humanitaria (en útiles escolares, uniformes y suplemento nutricional para los estudiantes), con el fin de garantizar la permanencia de la población desplazada en el sector educativo.

- ◆ Promover mecanismos de nivelación escolar para los niños, niñas y jóvenes que provienen de las zonas rurales, con metodologías de estudio diferentes y que llegan después de iniciar el periodo escolar.
- ◆ Trabajar procesos de integración que permitan rescatar los valores culturales con los que los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento han sido formados para lograr un intercambio de los saberes de unos y otros en la escuela.
- ◆ Brindar apoyo psicosocial para el manejo de las situaciones traumáticas vividas por la niñez en situación de desplazamiento, a través de recurso humano especializado en las instituciones educativas, involucrando a la familia de los niños, niñas y jóvenes desplazados.
- ◆ Promover acciones en las áreas de derechos humanos, derechos de los niños y niñas, prevención de la violencia intrafamiliar, convivencia, resolución de conflictos, prevención de la drogadicción y educación sexual.
- ◆ Involucrar a la comunidad educativa en el proceso de adaptación y aceptación de la problemática de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento, que permita la convivencia armónica y pacífica en las comunidades.
- ◆ Formular proyectos de capacitación laboral y gestión de proyectos para la población desescolarizada mayor de 15 años, esta población sigue desprotegida. Formular programas que faciliten el acceso al sistema educativo de los niños, niñas y jóvenes en extraedad.
- ◆ Trabajar el desarrollo humano con mayor prelación que la enseñanza de conocimientos científicos. Para lograr educación con calidad se requiere adelantar acciones que minimicen los factores que generan violencia en la escuela y que afecten la democracia y el reconocimiento del otro.

- ◆ Reconocer el programa *Internados por la Paz* como una propuesta para prevenir la vinculación de los niños, niñas y adolescentes al conflicto armado en las zonas rurales dispersas (municipios de la Uribe, Puerto Gaitán, Puerto López y Puerto Lleras). Ante las dificultades de acceso al sistema educativo en las zonas rurales existe el temor de algunos agentes sociales que éstos replacen algunas escuelas cercanas y estas últimas sean cerradas. Las escuelas deben coexistir con los internados.
- ◆ Adelantar campañas para que el gobierno, las ONG, las universidades y otras organizaciones articulen acciones desde las áreas psicosocial y pedagógica que tengan en cuenta un enfoque individual, familiar y del entorno social y ambiental, partiendo de una visión holística de la problemática del desplazamiento.

Jóvenes afrocolombianos constructores de paz

*Grupo de Jóvenes Afrocolombianos**

Quisiéramos, en primera instancia, agradecer a l@s jóvenes afrocolombianos afectados por el conflicto armado, la oportunidad que se nos brinda de tener voz propia en un espacio como éste.

Nuestra presencia aquí, tiene como propósito fundamental visibilizar los impactos que el conflicto armado tiene en l@s jóvenes afrocolombianos, queremos advertir; que si bien, ya es un logro haber empezado esta lectura, el camino aún es muy largo, por ello, los y las invitamos para que en sus aproximaciones al tema del desplazamiento, incorporen en el futuro, la lectura étnica. Creemos que sólo así estaremos en el camino de comprender realmente el fenómeno y, por tanto, de proponer salidas que den respuesta a todos los niñ@s, los y las jóvenes, los hombres y las mujeres, los adultos y ancianos que somos sus víctimas. No hacerlo así, es seguirle dando cabida a la discriminación, que para nosotros tiene una doble cara: tratar igual al que es diferente, en tanto no se reconocen las particularidades de su realidad, de sus necesidades, de sus intereses, de sus dolores, de sus miedos, de sus esperanzas y, por tanto, se le termina

invisibilizando; y tratar distinto al que es igual en su condición de ser humano, y en consecuencia, sólo a unas personas se les reconoce su derecho a una vida digna.

Para cumplir con nuestro propósito, en primera instancia, trataremos de dar algunos elementos que permiten dimensionar la magnitud de la tragedia humanitaria que estamos enfrentando las comunidades afrocolombianas, poniendo de presente, que en su mayoría ellas están constituidas por niñ@s y jóvenes. Seguidamente, haremos referencia a algunos de los impactos psicosociales que el conflicto armado tiene en nosotros los y las jóvenes afro; señalando, que apenas nos estamos aproximando a este tópico de análisis y en un escenario específico, Bogotá. En un tercer momento, compartiremos las reflexiones que hemos realizado, en torno a los elementos que consideramos caracterizan la propuesta de trabajo en la que estamos comprometid@s. Y por último, haremos algunas propuestas frente a la política pública.

1. Elementos de contexto

Las comunidades afrocolombianas representamos el 26% del total de la población del país, en otras palabras, uno de cada cuatro colombiano@s pertenece a nuestra etnia. No obstante, la importancia demográfica y nuestros aportes de toda índole a él, podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que dos han sido los elementos que han marcado nuestra historia: el primero de ellos, el marginamiento y la exclusión social, económica y política; y el segundo, la violencia política.

Frente al marginamiento y la exclusión, cabe señalar que, la mayoría de la población afrocolombiana se encuentra concentrada en las regiones que presentan los indicadores sociales y económicos más bajos del país, así, el 80% de la población afro que habita en el corredor del Caribe, corredor del Pacífico, las

* Asociación Taller de Vida.

cuencas de los ríos Cauca, Magdalena, Patía y San Jorge, vive en el umbral de la pobreza. En lugares como Buenaventura, por ejemplo, el desempleo alcanza índices entre el 70 y 80%, y el ingreso promedio por año es de 500 dólares, algo así como \$95.800 pesos al mes, al cambio actual.

Además, han sido precisamente los territorios tradicionalmente ocupados por nosotros, los que presentan la mayor riqueza en biodiversidad, en grandes fuentes de agua, en yacimientos de carbón, algunos de ellos, son de especial interés para la explotación comercial del paisaje (las zonas que poseen playas), otros, son importantes por lo que significan para las estrategias militares de los distintos actores armados. Esta circunstancia, nos ha puesto en el centro del círculo de la muerte, de esta guerra que no es nuestra y la estamos perdiendo.

En relación con la violencia política, siempre hemos sido involucrados en conflictos que se disputan intereses que para nada tienen que ver con nosotros, es más, que intentan más bien contra ellos y contra nuestra supervivencia como pueblo.

En el marco de la confrontación armada actual, durante el primer semestre del año anterior, según la Red de Solidaridad, el 30% de los 317.000 colombianos que fueron obligados al destierro durante este periodo, eran afrocolombianos.

Las zonas de mayor expulsión son el Urabá chococano y antioqueño, el sur de Bolívar, el Magdalena medio, el nor - oriente antioqueño, el Valle del Cauca, norte y sur del Cauca, Caquetá y Putumayo.

Las estrategias de guerra utilizadas con mayor frecuencia en nuestras comunidades, por parte de los distintos actores armados, han sido: los asesinatos selectivos, el control de alimentos, de movilización de personas y de ingreso de medicamentos, el reclutamiento forzado de niños y jóvenes, las violaciones, las amenazas, las tomas y las masacres, estas últimas han causado los

desplazamientos masivos más grandes que ha conocido el país. Riosucio es un claro ejemplo, 20.000 personas salieron en 1.996, de ellas el 90% pertenecen a nuestra etnia.

El desplazamiento le ha significado a nuestras comunidades la pérdida de autonomía territorial; ilustra esta situación el siguiente caso: tras un proceso de consulta interna, 80 comunidades evaluaron los impactos de un megaproyecto, las valoraciones que se hicieron de los beneficios y perjuicios del mismo llevaron a tomar la decisión de no acceder a su realización, en pleno ejercicio de su derecho a la autonomía territorial y la autodeterminación; los actores armados, desconociendo estos derechos, empezaron a presionar por el cambio de la decisión, el mensaje aquí transmitido es claro y contundente, no se reconoce ninguna autonomía, los únicos intereses que cuentan son los defendidos por los actores armados quienes, además, los imponen por la vía de las armas.

El impacto de este tipo de hechos en los jóvenes afro puede ser muy grave para el ejercicio futuro de nuestro derecho a la participación, ya que la lección aprendida por la experiencia vivida suele ser: la única voz que se escucha es la de la fuerza, la única voluntad que se respeta es la de quienes la ejercen, querer cambiar las cosas puede significarte perderlo todo, incluso la vida; y esto nos puede conducir a una actitud pasiva y apática frente a la participación futura.

En este escenario de guerra somos los niños y los jóvenes afrocolombianos los más afectados por el conflicto armado, así:

- ❖ El 55% del total de la población desplazada, es menor de 18 años, el 86% de estos niños y jóvenes, se ubican en zonas marginales, en condiciones de pobreza.
- ❖ Los adolescentes son los mayormente reclutados. Según ICBF en el año 2000, el 95% de los niños vinculados a alguno de los actores armados, proviene de regiones de alta pobreza,

dentro de las que se encuentran las que habitamos las comunidades afrocolombianas. Consideramos que el reclutamiento de menores de 18 años, en cualquier circunstancia es forzado, ya que se origina siempre en presiones, de distinta naturaleza, cierto, pero presiones al fin y al cabo. Estas pueden ser **culturales**, por la idealización de los actores de la guerra que lleva a que se les perciba como héroes y al posicionamiento de valores guerrillistas; **sociales**, por la búsqueda de relevancia social, estatus, reconocimiento y “respeto” ante los pares y el resto de la comunidad, encontrando como una alternativa para conseguirlo el poder que dan las armas; **económicas**, por la falta de opciones, esto hace que el chantaje con dinero funcione como mecanismo de seducción, en Buenaventura, por ejemplo, los actores armados ofrecen a los jóvenes 500 dólares de pago al mes, \$1.150.000 pesos, recordemos que el ingreso promedio al año es de 500 dólares, no resulta difícil entender, por lo menos para nosotros, por qué ganarse \$1.150.000 pesos al mes en lugar de \$95.800, hace tan atractiva la industria de la guerra. En este panorama, las razones políticas son las que menos cuentan, da igual vincularse a cualquiera de los actores armados, ya que se va tras cosas distintas a una apuesta política, clara y conciente.

❖ Las violaciones, sufridas en su mayoría por las niñas y los jóvenes, que son utilizadas como una estrategia de guerra para minar el espíritu del enemigo. La impunidad es una de las características de este delito, no se denuncia por temor a las represalias del agresor, por el temor al repudio de la familia o por la poca credibilidad en el Estado para proteger e impartir justicia, en ésta como en todas las otras infracciones al Derecho Internacional Humanitario.

No obstante, la gravedad de la tragedia humanitaria que vivimos los niños y las jóvenes afro, el Estado colombiano no ha adoptado medidas que permitan enfrentarla en su verdadera

magnitud, situación que se presenta porque se trata a la población en situación de desplazamiento como si toda fuera igual. La perspectiva poblacional, que permitiría atender según las necesidades que plantea la edad, el género y la etnia y la perspectiva territorial, que respondería a las diferencias culturales, según la región de procedencia; no han sido incorporadas en el diseño de políticas y programas, en consecuencia, es imposible se nos garanticen respuestas diferenciales como jóvenes, hombres y mujeres, afrocolombianos que tenemos diferencias culturales, según el territorio de origen, es importante enfatizar en este punto, que la población afrocolombiana, a su interior es heterogénea.

2. Impactos psicosociales

Nacer crecer y vivir es una posibilidad que nos está siendo arrebatada a los niños y jóvenes afrocolombianos de Colombia. Los adultos de la guerra, se olvidan que somos una generación que está creciendo con miedo a vivir en la soledad y el olvido; miedo a soñar con los fantasmas de la muerte; miedo a estar en lugares extraños; miedo hablar, a sentir, a decir; para nosotros es muy difícil pensar en el futuro, viviendo entre balas y bajo presión.

Estamos siendo criados en el lenguaje de la guerra, de las armas, los actos violentos de los que somos testigos, casi de manera cotidiana en nuestros lugares de origen, pueden hacer que, finalmente, nos acostumbremos a la violencia como forma de relacionamiento, esta amenaza es más grave aún en el caso de los jóvenes que se encuentran vinculados a alguno de los actores armados, ya que se ven sometidos a un entrenamiento sistemático para la barbarie y la muerte, en últimas lo que se busca es hacerlos insensibles al dolor ajeno, incluso al de su propia etnia, situación que termina rompiendo los lazos con sus comunidades.

Estos hechos nos colocan ante riesgos inminentes: perder la práctica de resolver de manera pacífica nuestros conflictos, la valoración de la vida por sobre todas las cosas, la solidaridad como valor constitutivo de nuestra comunidad; legados que caracterizan a nuestras comunidades y de los cuales el resto del país tiene mucho que aprender.

Con el desplazamiento, nos vemos abocados a acumular el dolor por nuestros muertos, por los familiares y amigos que dejamos, por el territorio abandonado; es inhumano despedirnos de nuestras familias, de nuestras raíces para someternos a un estilo de vida que atropella, ridiculiza y censura la única forma de pensar, de vivir, de actuar que conocemos, que nos pertenece, que fue construida por generaciones. Así, nos vemos exigidos a adoptarnos a un entorno cultural que nos confunde, que nos margina, pero sobre todo, que nos agrede cuando nos discrimina por causa de nuestra etnia.

La discriminación racial es una de las situaciones más dolorosas que debemos enfrentar cuando llegamos a ciudades como Bogotá, muchos de nosotros nos descubrimos como negros cuando salimos de nuestros territorios. La siguiente anécdota nos ayu- da a ilustrar este hecho, cuando a un compañero le preguntaron, ¿por qué eres negro?, él respondió, por la violencia. Efectivamente, aquí nos hacemos conscientes de nuestra etnia, “en nuestro pueblo éramos negros entre negros, aquí somos negros entre blancos” y esta condición sí que se nos hace sentir.

Frente a la vivencia de la discriminación que experimentamos, suele haber dos tipos de reacción. Una, en la que el hecho de pertenecer a la etnia afrocolombiana se constituye en un valor: “fue en Bogotá que me di cuenta la importancia que tiene ser negro”, “allá en mi pueblo, que me dijeran negra me daba lo mismo, aquí en cambio, así lo hagan por ofenderme, me da orgullo, y se los hago sentir”. La otra reacción, es la de renegar de su etnia, de achacarle a ella todos los males, se inter-

naliza la culpa por el color de la piel, la autoestima se ve entonces seriamente afectada, esto hace que se vaya perdiendo la capacidad de reacción ante lo que nos afecta y se empieza a asumir como natural la degradación y el desarraigo, se puede incluso llegar a buscar formas de desahogo o de huida como la drogadicción, el alcoholismo o la prostitución, es como si se tuviera que dar cumplimiento al único destino posible que los prejuicios sentencian para nosotros.

L@s jóvenes afrocolombian@s debemos trabajar por modificar el discurso del racismo y, por tanto, las prácticas discriminatorias desde la concepción de derechos y de dignidad, de modo que no se nos perciba, ni nos percibamos como seres marginados, incapaces y sin derechos; sino todo lo contrario, como personas con capacidades, con el derecho a una vida digna, a gozar de lo mejor y no sólo de lo mínimo, lo residual y lo marginal.

Uno de los impactos que puede acarrear la pérdida del territorio por causa del desplazamiento es el hecho de que nos perdamos como pueblo, que se termine diluyendo nuestra identidad étnica en los distintos lugares a los que llegamos.

Es importante, sin embargo, enfatizar que contamos con un legado fundamental a este respecto, ya que nuestra historia como afrocolombianos ha tenido como protagonista principal el desarraigo y ello nos ha exigido construir formas de resistencia para garantizar nuestra sobrevivencia como pueblo. Construir, deconstruir y volver a construir identidades ha sido nuestro reto desde las primeras experiencias de los pueblos africanos conducidos a la esclavitud en América, hasta los más recientes éxodos de los que hemos sido víctimas. Los jóvenes afro desplazados no podemos permitir que en esta nueva construcción de identidad no quede rastro de las otras, por el contrario, debemos ser capaces de tejer esa nueva identidad sobre los cimientos de las anteriores, por ello la importancia de conocer nuestra historia, de recuperar las formas de resistencia que las distintas generacio-

nes han construido, obviamente, en un proceso que no es, ni puede ser, una recuperación pasiva y automática, sino que por el contrario es dinámica y de resignificación para este tiempo y lugar. Solo así tendremos los recursos suficientes para sobrevivir como pueblo.

La definición de ser para nosotros no se basa en el concepto de individualidad, está referido a lo comunitario, somos porque pertenecemos a un colectivo, por ello la pérdida de la comunidad significa la pérdida del soporte emocional y social, de allí, que una de nuestras estrategias de sobrevivencia es la de buscarnos y juntarnos con otros afros en los sitios a los que llegamos, en un intento por dar continuidad a lo comunitario. Es en este sentido que los palenques han sido históricamente, una estrategia utilizada para que las comunidades que han sido forzadas al destierro y que buscan protección se reconstituyan en un nuevo espacio, en ese proceso se conjugan los elementos que se traen con los que allí se encuentra, razón por la cual ninguno es igual a otro, ya que responde a distintos momentos históricos y condiciones de entorno. ¿Por qué no pensar, entonces, que estamos dando una nueva resignificación a esta forma de organización comunitaria? Cabe, además, otra pregunta, ¿las políticas y programas desarrollados por el Estado y las organizaciones sociales, respetan y potencian nuestras formas de enfrentar el destierro y saben que están íntimamente ligadas con nuestra lucha por sobrevivir como pueblo? o ¿más bien las debilitan al imponer las “soluciones” que son, según su entender, las más apropiadas?

A nivel familiar, se presentan algunos conflictos, ya que el proceso para redefinir las nuevas formas de relacionamiento, de regulación, de roles, genera muchas tensiones. Nosotros al intentar ajustarnos al nuevo entorno, empezamos a asumir algunas conductas, modos de vestir y de hablar que pueden hacer que nuestros padres se asusten y angustien, por ello, suelen ejer-

cer mayor control y autoridad, a veces por la vía del maltrato, lo que desencadena reacciones por parte nuestra que suelen hacer que el conflicto aumente, al punto de causar una mayor ruptura familiar.

La escuela que debería constituirse en un espacio de ayuda, por lo general, se convierte en un escenario donde se experimentan sentimientos de frustración, rabia, impotencia y dolor al ser víctimas de la discriminación de compañeros y maestras por lo que muchos *nin@s* y jóvenes prefieren desertar, con las consecuencias que esto tiene para su proyecto de vida, dadas las limitadas posibilidades que se tendrán en el futuro.

La mayoría de nosotros no quiere regresar, bien por la situación de conflicto que aún continúa, bien porque se perciben mayores oportunidades de educación y trabajo en la ciudad o porque ante la certeza de que las cosas no van a cambiar en un corto tiempo, retornar, después de un largo periodo, significaría empezar de nuevo todo el proceso de integración: “nada va a ser igual”, “sería como conocer todo de nuevo”.

Uno de los sentimientos que más nos afectan es el de la impotencia que surge ante la imposibilidad de defenderse de los actores armados y se refuerza con la situación de discriminación, marginamiento y exclusión que se vive en Bogotá.

3. Propuesta de trabajo

Nuestra propuesta de trabajo se fundamenta en tres pilares: Los Derechos Humanos, específicamente, la Convención de los Derechos del Niño, la equidad de género y el reconocimiento de nuestra doble condición como víctimas de la guerra, pero también como actores sociales que deben ejercer protagonismo en el proceso de búsqueda de la paz y la reconstrucción de nuestro país. Todos ellos son asumidos desde la perspectiva étnica. Además, cada uno de estos pilares nos ha implicado:

- ❖ Asumimos y que quienes nos acompañan en el proceso, nos reconozcan como sujetos de derechos y responsabilidades. Estamos concientes que el ejercicio de nuestro derecho a la participación nos debe comprometer en todos aquellos procesos de toma de decisiones que redunden, no sólo en nuestro bienestar como jóvenes, sino también de la comunidad afrocolombiana y la sociedad en general.
- ❖ Comprometernos para que se respeten nuestros derechos en el conflicto armado, haciendo seguimiento a los compromisos que el Estado colombiano hace al respecto, proponiendo alternativas y haciendo público, a nivel nacional e internacional, estos debates. Tenemos un espacio a nivel internacional privilegiado, por el hecho de pertenecer al proyecto Jóvenes Constructores de Paz, al que pertenecen seis países.
- ❖ Hagamos visible lo invisible, poniendo en evidencia la marginalidad y la discriminación de los afrocolombian@s, ante los jóvenes afro, los no afro y la sociedad en general, de lo que se trata es de romper los imaginarios que se tienen sobre nosotr@s. Para ello, abrimos espacios de integración inter-étnica que permiten un mutuo reconocimiento y valoración.
- ❖ Formarnos en lo referente a derechos humanos y género.
- ❖ Empezar a construir un protagonismo juvenil al interior de las comunidades, al hacernos concientes de que somos una gran fuerza de cambio.
- ❖ Tengamos en cuenta como un elemento fundamental del trabajo, la recuperación emocional para superar nuestros miedos, dolores, culpas y angustias causadas por la violencia, así como la vivencia de la discriminación.
- ❖ Formarnos como investigadores sociales ya que creemos que las propuestas deben estar sustentadas en un serio conocimiento de la problemática que nos afecta. Este proceso nos

- ha permitido tener una mirada más amplia, así como lograr análisis más comprensivos de la realidad.
- ❖ Asumir la responsabilidad de multiplicar la experiencia que estamos desarrollando, para que en el futuro, lo típico sea encontrarse con jóvenes afro comprometidos con su realidad, reflexivos y críticos, y no como lo es ahora, que somos lo atípico dentro del conjunto de ellos y ellas. Es por esto que la propuesta metodológica la estamos construyendo de manera conjunta con Taller de Vida: los procesos de formación, de reflexión sobre lo que hacemos y la sistematización de la experiencia, han sido las condiciones de esta construcción.
 - ❖ Trabajar en lo cultural, no sólo porque es un elemento que nos convoca a l@s jóvenes sino, además, porque nuestra sobrevivencia como pueblo depende del rescate que hagamos del saber y el sentir comunitarios, en consecuencia, es importante conocer qué fue antes de nosotros, de dónde se viene, así como recuperar los valores ancestrales. Adicionalmente, desde lo cultural nos ha sido posible recrear la realidad.
 - ❖ Trabajar en lo comunitario en los espacios donde se desarrolla cotidianamente nuestra vida: la escuela, el barrio, la ciudad y participando en los espacios en los que se deciden las políticas dirigidas a los jóvenes afro y, en general, a nuestro pueblo, nuestras metas a este respecto son convertirnos en dinamizadores de dinámicas comunitarias y lograr que el tema de los jóvenes afro se incorpore en las agendas que desarrollan los espacios de búsqueda de la paz.

4. Reflexiones frente a la política pública.

- ❖ Se nos deben garantizar a los jóvenes afrocolombianos la participación en los espacios de búsqueda de la paz.
- ❖ Se nos debe posibilitar involucrarnos en la definición de los programas dirigidos a los jóvenes afrocolombianos en situación de desplazamiento forzado.
- ❖ Desarrollo de mecanismos concretos de protección de derechos de los niños y niñas y las jóvenes afro que no sólo tienen que ver con los referidos al derecho internacional humanitario, sino al conjunto de los derechos consagrados por la convención: educación, salud, recreación, participación, y garantizar ayuda humanitaria en condiciones de dignidad, no sólo atender nuestras carencias o necesidades, sino posibilitarnos la participación en la construcción de propuestas.
- ❖ Implementar formas distintas a la institucionalización en el trabajo con jóvenes desvinculados, ya que las experiencias desarrolladas han demostrado que no son la respuesta más efectiva. En este proceso de redefinición consultar la voz de los jóvenes.
- ❖ Respuestas a la población afectada por el desplazamiento forzado acorde con sus particularidades, que para el caso de los jóvenes afro tienen que ver con la etnia, el elemento generacional y el género y, por supuesto, con factores de orden territorial ya que son éstos los que determinan los elementos culturales que deben ser considerados.
- ❖ La política pública de atención a desplazados debe estar articulada a las políticas sociales de atención a la población joven afro, en particular, y de las comunidades afrocolombianas, en general, con el fin de garantizar mayores condiciones para alcanzar una vida digna.

MENSAJE FINAL

Nosotros sólo queremos una Colombia donde unos y otros, blancos y negros, hombres y mujeres, niños, niñas, jóvenes, seamos parte de un país que vive en equidad, y estamos dispuestos a trabajar en ello.

Los jóvenes afro nos estamos apropiando de este protagonismo con un trabajo concreto que quiere aportar a la construcción de una Colombia nueva.

Finalmente, a ustedes los adultos de la paz que nos escuchan, les diremos gracias, muchas gracias por entender nuestro llamado, muchas gracias por la ternura de unir nuestros mensajes, esos sentimientos de solidaridad nos harán más fuertes y más humanos, nos ayudarán a construir la felicidad perdida, a olvidar los días de esta guerra que no es nuestra y la estamos perdiendo.

Los niños como actores en la construcción de tejido social:

Una oportunidad de aprendizaje a partir de la experiencia en altos de Cazuca¹.

Susana Ardila, Juliette Pérez,
Johana Peinado, Erika Prieto*

Como resultado de la agudización del conflicto armado colombiano en los últimos 15 años, el incremento del desplazamiento forzado se ha categorizado como la mayor expresión de violación a los derechos humanos, dada la multiplicidad de derechos que se violan (civiles, sociales, políticos, económicos).

Al particularizar en el contexto que nos convoca hoy, el traslado forzoso del campo a la ciudad, acentúa la crisis social y económica en los pequeños y medianos sectores urbanos de

llegada; es el caso del municipio de Soacha, Cundinamarca, donde al incrementarse la demanda de servicios como educación, salud y vivienda, entre otros, se genera una ampliación de los ya históricos cinturones de miseria, incidiendo de manera directa en el deterioro progresivo de la calidad de vida de las personas en situación de desplazamiento, como de los ya ubicados en el lugar de llegada. Frente a esta realidad, estudiantes y profesores de la Universidad Nacional nos hemos visto confrontados y desde nuestra exigencia académica y profesional hemos procurado un *encuentro de saberes* con la población afectada por la violencia sociopolítica y los migrantes económicos asentados en estos sectores urbanos marginales.

El Departamento de Trabajo Social, hace presencia activa en Altos de Cazuca, sector perteneciente a Soacha. Dicho municipio ha sido reconocido por recientes investigaciones como el primer lugar de llegada de población en situación de desplazamiento en el Departamento de Cundinamarca⁵.

El presente escrito pretende recoger los principales aprendizajes que desde la experiencia hemos logrado como estudiantes de trabajo social en los últimos cinco años, en el marco de la práctica académica de derechos humanos y desplazamiento forzado en el sector Altos de Cazuca (Soacha):

Caracterización general de la zona:

Soacha está dividido en seis comunas urbanas y dos corregimientos rurales, y cuenta con aproximadamente 400 barrios. Más o menos el 50% de éstos son asentamientos en proceso de consolidación (sin titulación de tierras). Las comunas cuatro y seis incluyen los sectores de Altos de Cazuca y Ciudadela Sucre

¹ El siguiente escrito es resultado de la sistematización de la experiencia de los estudiantes en la práctica académica de derechos humanos y desplazamiento forzado, durante los últimos cinco años. Dicha experiencia ha suscitado una permanente reflexión que tiene memoria en los diferentes informes y trabajos monográficos en los cuales nos hemos apoyado.

* Estudiantes de Trabajo Social de La Universidad Nacional de Colombia. Actualmente realizan la práctica de derechos humanos y desplazamiento forzado en el municipio de Soacha (Altos de Cazuca).

⁵ Dato tomado del informe de la Red de Solidaridad, publicado en Boletín Cundinamarca del periódico El TEMPO del 8 de septiembre de 2001.

respectivamente. Estos sectores, en su mayoría, no cuentan con registros, debido al carácter ilegal de su conformación³.

Este lugar ofrece particularidades sociales y demográficas por su ubicación en el área urbana de influencia del Distrito de Bogotá, y por su condición de punto de confluencia de ingreso a la capital de regiones del centro y sur del país, como los departamentos del Tolima, Huila, Caquetá, Putumayo, Quindío, Risaralda y Caldas⁴.

El crecimiento poblacional de Soacha está determinado, en buena parte, por las migraciones campo - ciudad que obedecen a la crisis del sector agropecuario, a la reubicación de fuerza laboral que gira alrededor de las posibilidades que ofrecen sectores como la construcción, el comercio formal e informal, las zonas de agroindustria y la burocracia oficial en la capital del país y a los desplazamientos individuales y unifamiliares causados por el conflicto armado y otras manifestaciones de violencia, convirtiéndola así en "ciudad dormitorio"⁵.

Este último factor de crecimiento poblacional, el desplazamiento forzado, ofrece la característica de un fenómeno social que se produce masiva y silenciosamente, en una especie de reacomodamiento anónimo de miles de personas que huyen en busca de seguridad para sus vidas y que se cumple sobre la base de redes familiares y regionales bastante características de este municipio. En el período comprendido entre 1995 y 1998, Soacha tuvo un incremento sostenido de personas que llegaron desplazadas por la violencia y que sumó una población aproximada de 26.000 nuevos habitantes.

³ VILLAMIZAR, Rosa y NIETO, Diana. "Representaciones y relaciones sociales entre líderes comunitarios y familias desplazadas", Trabajo de Grado, Departamento de Trabajo Social - Universidad Nacional de Colombia, (2000).

⁴ GIRALDO, Vilma, ROJAS, Zonia y CARREÑO, Laura. «De humanos a desplazados. Huellas de nunca borrar. Aproximación diagnóstica a la problemática del desplazamiento», Trabajo de Grado, Departamento de Trabajo Social de la Universidad nacional de Colombia (1999).

⁵ Ibid

Las familias que habitan en Altos de Cazuca han migrado de sus lugares rurales de origen o de las grandes ciudades como Bogotá por diferentes razones. La mayoría de estas personas se encuentra en las mismas condiciones de miseria que los que han sido desplazados por la violencia, con la gran diferencia que estos últimos deben soportar los efectos psicosociales que provoca haber vivido la guerra y haber perdido sus tierras, sus pertenencias y familiares, además, de padecer el tránsito abrupto campo - ciudad, la desadaptación al entorno físico, a las nuevas relaciones, al clima, a las nuevas costumbres, al hambre, a la cultura, etc.

Condiciones socioeconómicas⁶:

En los barrios subsisten condiciones de pobreza, altos niveles de hacinamiento y concentración de población; es muy singular la ausencia de servicios o la baja calidad de los mismos, siendo el acueducto y el alcantarillado los más deficientes, aunado a la presencia de focos de contaminación, cercanía a caños y represas de aguas negras. De otro lado, la ubicación cercana a las canteras, fábricas y ladrilleras hace que la situación de las familias que se ubican en este sector sea de mayor vulnerabilidad.

Es importante resaltar el alto grado de desnutrición de la población infantil e incluso de la adulta, por falta de una adecuada y constante alimentación. Niños y adultos presentan problemas en la piel causados por el contacto con agua contaminada, con animales como roedores y perros infectados y la presencia de fábricas en la zona aledaña a la autopiستا sur. Además, las condiciones físicas y climáticas de la zona contribuyen a estas lesiones al estar expuestos al sol, la brisa y el polvo permanentemente.

⁶ La información fue tomada del Trabajo de Grado de GONZALEZ, Celinde y REY, Olga Lucia, "Niñez y desplazamiento: transformaciones socio-culturales, identidad y desarrollo. Una propuesta de intervención psicosocial desde el Trabajo Social", Universidad Nacional de Colombia, 2001.

La cobertura a nivel educativo resulta insuficiente para la demanda que se presenta en el sector, dado que el número de niños y jóvenes en edad escolar es bastante alto y son escasas las oportunidades que encuentran en la zona.

La situación de derechos humanos

Reconocemos la dignidad como principio fundamental de los derechos humanos, por tanto, consideramos que las anteriores situaciones mencionadas evidencian una realidad crítica violenta de los mismos, siendo un atentado a la dignidad de los seres humanos. "En efecto avanzamos hacia la agudización del deterioro progresivo de la calidad de vida de sectores cada vez más excluidos: pobres históricos, migrantes económicos, personas en situación de desplazamiento, desempleados, minorías étnicas, mujeres, niñas y niños, adultos mayores, entre otros"⁷.

De otro lado, la presencia de diferentes grupos armados, los asesinatos selectivos, las amenazas, desapariciones, torturas y el alto índice de inseguridad, han hecho de Altos de Cazuca un permanente escenario de violencia, estigmatizado por muchos como un sector de guerrilleros, de ladrones, entre otras expresiones que señalan y generan sentimiento de exclusión en sus habitantes, tal como lo expresa un líder del sector: "...en otra parte, ya sea para buscar empleo o para conseguir un documento, ya uno no puede decir que es de Cazuca pues inmediatamente creen que uno es delincuente"⁸.

¿Con quiénes interactuamos?

La población infantil representa un alto porcentaje de la población desplazada por la violencia. Aproximadamente el 53 %

del total de la población desplazada en Soacha son menores de 14 años. De igual forma, en el barrio Luis Carlos Galán, en el que se ha concentrado nuestro trabajo durante los últimos dos años, contamos con un elevado número de niños. Según el último censo, el 54 % de la población corresponde a menores de 15 años⁹.

"En este barrio, así como en otros del sector, conviven un alto número de niños migrantes de otras regiones, municipios y ciudades del país, junto con niños desplazados por la violencia sociopolítica"¹⁰. Es importante considerar que independientemente de las razones por las cuales se encuentran en este lugar, ellos comparten, en la actualidad, las mismas condiciones de exclusión y marginalidad a los que los expone la crítica situación de violencia social, económica y política.

El entorno físico de niños ha sido transformado de tal forma que las vallas publicitarias de las películas de estreno, plásticos, cartones, latas, madera, letreros del destino de transporte público, logran convertirse en su vivienda. Sin embargo, se intenta mantener algunos rasgos rurales en el nuevo entorno: cocinar con leña, conseguir animales domésticos como pollos, perros, gatos, adecuar pequeños terrenos para convertirlos en jardines o huertas; maneras de evocar el lugar del cual se partió. Por consiguiente, las formas de relacionarse con el entorno han sido modificadas, en tanto que no se cuenta ahora con espacios propicios para su movilidad, recreación, encuentro y socialización.

La relación de los niños con el lugar de origen y entorno sociocultural se han roto completamente; ahora en las dinámicas nuevas a las que les ha tocado someterse, deben comenzar a reconstruir nuevas relaciones, situación que les ha sido bas-

⁷ CODHES. Boletín No. 35 Agosto 2001

⁸ BELLO, Martha y MOSQUERA, Claudia. Desplazados, migrantes y excluidos: actores de las dinámicas urbanas. En "Desplazados, migraciones internas y reestructuraciones territoriales". Universidad Nacional de Colombia. 2000.

⁹ Dato del censo realizado por la Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Trabajo Social. Abril de 2001.

¹⁰ Informe de práctica. MALACÓN, M. Nancy, 1er semestre del año 2000.

tante difícil por la exclusión y discriminación que encuentran en la ciudad de llegada ya sea por su dialecto, color de piel, edad, forma de vestir, entre otras.

Por otro lado, la falta de recursos no garantiza la satisfacción de la necesidad de alimento, se pierden totalmente las prácticas alimenticias, no sólo porque no se come lo mismo, sino porque no hay que comer. Esto representa un desmejoramiento en la calidad de vida, pues aunque algunos experimentaban en sus lugares de procedencia carencia de otros bienes y servicios, los menores tenían garantizada la alimentación. En este sector el hambre y la desnutrición son más frecuentes, tanto en niños como en adultos, esto hace que las defensas del organismo no respondan ante las enfermedades y epidemias que son frecuentes.

Otro aspecto para tener en cuenta dentro de los cambios que hemos mencionado es el relacionado con el nuevo rol que los niños tienen que asumir al introducirse en el mercado laboral informal (venta de cuantos infantiles, revistas para colorear, dulces o golosinas) convirtiéndose, de esa manera, en proveedores económicos de sus familias, y generando nuevas formas de relación al interior de la misma.

Los empleos a los cuales pueden acceder los menores, exceden las capacidades físicas y mentales propias de su edad, y los expone a diversos abusos como la explotación laboral y sexual, exceso de responsabilidades, intensidad de las jornadas de trabajo, baja remuneración, etc.

Este nuevo rol como proveedores es uno de los factores que incide en la deserción escolar, bien sea por las dificultades para el manejo del tiempo, o bien por las ofertas que en términos de autonomía les representa. Sin embargo, como ya se mencionó, existe baja oferta institucional para la cantidad de menores que se encuentran en edad escolar.

Este último factor, sumado a la inexistencia de adecuados espacios de recreación y socialización, y teniendo en cuenta que la mayoría de ellos han crecido en medio de la guerra, incide en que la violencia se convierta en uno de los principales referentes de socialización de los menores que se reproduce en las relaciones con sus pares. Un buen número de los menores expresa conductas agresivas al relacionarse con los otros: la mayoría de ellos riñe, se golpea, se grita, recreando la situación familiar que a diario vivencian en sus hogares. Muchos de estos reflejan a través de su comportamiento agresivo una forma de comunicar autoridad, fuerza y arbitrariedad.

En consecuencia, y por todos los aspectos mencionados, se evidencia que el choque causado por el desplazamiento afecta drásticamente la identidad social¹¹ de los niños que afrontan esta situación, lo que implica que se desdibujan muchos de los referentes socioculturales contruidos, se desestructuran las redes sociales establecidas anteriormente, se presiente desarraigo del entorno y que se afecte la forma particular de vivir la cotidianidad.

Para la población infantil en situación de desplazamiento, el problema se agudiza en la medida en que el lugar de llegada, en primera instancia, es un lugar donde ni ellos ni sus familias son esperados, mucho menos acogidos; aunado a esta situación el espacio no ofrece las condiciones mínimas que permitan el desarrollo integral del niño, por el contrario, se encuentran con unas condiciones indignas, en donde la absoluta miseria y la violación a sus derechos fundamentales es una constante con la cual tienen que convivir.

¹¹ En este documento entendemos la identidad social como la congruencia de diversas identidades: la colectiva, que se refiere a los relatos que construye la comunidad respecto a un sujeto en particular; la individual, que se sustenta sobre la imagen que tiene el sujeto de sí mismo y; la virtual, que se refiere a los imaginarios que posee el sujeto en relación con la idea que tienen los demás de sí.

¿Qué hacemos?

Considerando las implicaciones que a nivel individual y colectivo provoca la violencia política, social y económica en la vida de l@s niñ@s que han tenido que ubicarse en zonas urbanas marginadas, y el impacto en las relaciones entre los habitantes ya asentados en el sector con los nuevos habitantes, vemos necesario contribuir a la construcción de una propuesta de recuperación psicosocial que articule las dimensiones cultural, terapéutica, social, económica y política, entorno al bienestar individual y colectivo, la reivindicación de la dignidad humana y la búsqueda del estar bien.

Nuestro trabajo se ha venido construyendo a través del apoyo y acompañamiento a la personas, familias y grupos víctimas de la violencia política y económica, desde un proceso que busca aportar a la construcción del tejido social, a partir de la construcción y reconstrucción de las identidades, es decir, la *restauración integral de la persona a nivel subjetivo, social, cultural y productivo*.

Este proceso de construcción del tejido social reconoce las condiciones de marginalidad y vulnerabilidad en que se encuentran, no sólo las personas en situación de desplazamiento, sino en general, los habitantes del sector. Todos comparten las mismas condiciones indignas de sobrevivencia: pobreza, hambre, hacinamiento, entre otras. Así, pues, consideramos que si nuestro acompañamiento es focalizado exclusivamente a las personas en situación de desplazamiento, no aporta mayores elementos en la construcción del tejido social, por el contrario, favorece la estigmatización y la exclusión de esta población.

Esto iría en contravía a las pretensiones que se tienen al trabajar en el área de los derechos humanos. Por tanto, lo que se intenta es realizar una intervención que involucre a los diferentes actores que deben participar en la construcción de una dinámica comunitaria.

Nuestro accionar pretende principalmente favorecer la reconstrucción de la identidad de l@s niñ@s. Partimos de la idea de que la identidad nunca se pierde, más bien se reinterpreta y se transforma según el contexto, pues ésta tiene un carácter dinámico y su elaboración es cambiante según el ciclo de vida del individuo. Para propiciar la reconstrucción de la identidad social en todos sus niveles, es necesario apoyar la restauración de nuevos proyectos de vida de l@s niñ@s, elaborar una *nueva narrativa* que permita deconstruir discursos que idealizan el pasado y satanizan el presente, y generar de esta forma, relatos alternativos¹². El crear nuevas narrativas debe propiciar dinámicas en donde la palabra sea relevante: l@s niñ@s requieren de espacios para hablar, pues ellos tienen unas particulares formas de ser, sentir y hacer.

Realizar una propuesta de intervención psicosocial desde trabajo social, implica tener una mirada integral de l@s niñ@s y del impacto de las condiciones sociales, económicas y ambientales que les ha sobrevenido, es decir, es ver a cada uno y cada una como un ser en una dimensión holística que incluya los aspectos biológicos, psicológicos y sociales que son interdependientes. En este sentido es necesario un aproximación en las distintas esferas que conforman la vida de l@s niñ@s dentro del entorno en que está inmerso: individual, familiar, escolar, *barrial* y comunitario¹³.

Construir con el otro, implica un trabajo interdisciplinario, e interinstitucional, en el que participan líderes comunitarios, madres de familia, agentes educativos y aquellas personas que de alguna manera se involucran en estas realidades.

¹² BELLO, Martha. Narrativas alternativas: rutas para reconstruir la identidad. En "Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento". Universidad Nacional de Colombia, 2000.

¹³ Niñez y desplazamiento: Transformaciones socio-culturales, identidad y desarrollo. Una propuesta de intervención psicosocial desde el trabajo social". GONZÁLEZ, Celinida y REY, Olga Lucía. 2001.

Dentro de nuestra propuesta es importante involucrar, reconocer y validar la vida cotidiana de la niñez, al ser éste el espacio en el cual se está significando y resignificando su mundo: la intervención carecería de sentido sino rescatara aquellos espacios *Informales* en los cuales ell@s permanecen día tras día (la vivienda, la calle, la esquina, la tienda), para llenarlos de contenido, dándole valor a una historia que es considerada «insignificante», pero que es el mundo en el que l@s niñ@s expresan sus sentimientos, necesidades y relaciones. Hay que valorar a l@s niñ@s como sujetos con capacidad para reconocer, interpretar y reconstruir su propia realidad. En este sentido, la palabra, opción y las actividades de ell@s, deben ser valoradas y consideradas como un conocimiento particular del mundo, susceptible de enriquecer y cuestionar otros conocimientos, incluso los que han construido previamente quienes los acompañan.

Resignificar sus nuevas realidades implica procesos que favorezcan el encuentro con los otros y con el entorno social, cultural y ambiental, buscar que comprendan el pasado y le den sentido al presente, para que se apropien de la realidad y potencien nuevamente sus sueños y deseos.

Y ¿cómo lo hacemos?

En este momento nos parece necesario precisar que nuestro actuar está orientado por dos dimensiones específicas: la pedagógica y la investigativa.

Lo pedagógico busca propiciar espacios donde prime el lenguaje verbal y no verbal de los niñ@s, como posibilidad para reconstruir, resignificar y transformar situaciones de la vida cotidiana. En este aspecto nos remitimos permanentemente a la pregunta: ¿cuál es el saldo pedagógico? entendiendo éste como ganancia para el niñ@.

Lo investigativo nos ubica en un cuestionamiento sobre nuestro quehacer profesional. Aquí nos preguntamos sobre el senti-

do de la práctica misma y de nuestro papel ante la sociedad. Es la praxis de una etapa de formación profesional, es la posibilidad de confrontar la teoría con la práctica, para producir nuevos conocimientos que aporten en la comprensión de la compleja realidad en la cual vivimos.

Reconocemos la palabra como herramienta fundamental de construcción a nivel individual y social, en esa medida hemos rescatado el valor de la pregunta, no sólo a nivel investigativo sino en el aporte que representa para la significación de realidades. Así, pues, a nivel metodológico, se hace relevante no sólo el qué se pregunta sino el cómo se pregunta.

Desde esta postura nuestra propuesta metodológica se basa en tres ejes fundamentales: identidad, pertenencia y convivencia.

El fortalecer la identidad hace referencia a esa pregunta reflexiva por el quien soy yo, involucrando tanto el pasado como el presente y el futuro. En ese sentido se recrea la imagen del sí mismo, allí cobran importancia mis sueños, mis cualidades, mis defectos, mis miedos, mis temores, en una palabra mi subjetividad.

Propiciar la elaboración de un sentido de pertenencia nos remite a la apropiación del entorno, a la elaboración de proyectos comunitarios organizativos, barriales, donde se generen lazos que propendan por la construcción del tejido social. Esto se viabiliza en procesos vivenciales que identifican lugares de encuentro, desencuentro, conflicto, lúdicos: a través de actividades como recorridos de mapas barriales.

La promoción de relaciones de convivencia conlleva afirmar el yo soy desde el reconocimiento del otro como alguien distinto a mí, pero legítimo, implica dignificar al otro ante mí a pesar de la diferencia de color, género, cultura, etc. Es decir aportar en el reconocimiento de la diferencia, fuera de relaciones de enemistad y rivalidad.

Ha sido relevante para nosotros en ese proceso de diálogo de saberes: actividades pedagógicas, lúdicas, culturales, de expresión artística, que desarrollan los ejes anteriormente mencionados (identidad, pertenencia y convivencia). Así, también, procesos participativos que actualmente se materializan en dos proyectos específicos: de autoconstrucción y de producción artesanal y cultural.

Es claro para nosotras que trabajar desde los derechos humanos no se limita solo a la difusión o a las acciones educativas frente a los mismos.

Por tal razón y para concluir compartimos la idea del profesor Luis Fernando Maldonado, quien concibe “los derechos humanos como la ruta que da fundamento a la construcción de lo social, partiendo del desarrollo y crecimiento de la niñez (...)es en esos procesos donde se construyen las comprensiones de los derechos humanos como formas de interacción humana ética, como una ética diaria de cada momento que se porta y transporta con cada niño o niña”

Construyendo identidad a partir de la confianza en sí mismos

Mauricio Lizarralde

María Consuelo de Porto

*Karim Zúñiga Bello**

A Ideas Infantiles SOS Colombia es una ONG de origen australiano, con presencia en más de 134 países. Su misión es brindar a los niños en situación de orfandad, abandono o riesgo protección integral a fin de que puedan enfrentar la vida de manera autónoma, fortaleciendo sus familias y sus comunidades. En Colombia tiene presencia desde hace más de 30 años y desarrolla sus programas en ciudades como Rionegro, Floridablanca, Ibagué, Guayabal, Bogotá y próximamente en Ipiales.

Dada la situación creciente de guerra en el país, y la forma en que ésta afecta a la infancia, SOS decide iniciar un programa dirigido a niños y jóvenes en situación de desplazamiento, el cual se desarrolla en Soacha, por ser municipio receptor desde muchos años atrás de las migraciones campesinas generadas por el desplazamiento forzado, y un área de fácil poblamiento ilegal, bien sea por invasión o por loteo de urbanizadores piratas, situación favorecida por la cercanía a Bogotá: lo que genera un

* Centro Social Cauca - Aldeas Infantiles SOS Colombia.

imaginario de seguridad frente a las oportunidades de trabajo y bienestar que ofrece la capital.

Una de las zonas con mayor concentración de población en situación de desplazamiento es Altos de Cazuca, perteneciente a la Comuna Cuatro de Soacha, dividida en tres sectores:

1. Cazuca, incluida la zona industrial, una de las más importantes económicamente para el municipio, con asentamiento de más de 20 años, zona muy politizada, que tiene su origen en las invasiones del Partido Comunista y los campamentos del M-19, y que limita con Ciudad Bolívar.

2. Corintos y Ciudadela Sucre, que se encuentran a los lados de la laguna de Ternereros. Corintos está construida en zona de canteras, de altas pendientes, carente de servicios de agua y acantarillado, y que presenta graves condiciones de miseria y marginalidad y que retiene un buen número de población en desplazamiento.

La población infantil, según estudio reciente realizado por Médicos sin Fronteras¹, arroja cifras muy preocupantes de desnutrición infantil aguda y crónica. Por otro lado, la oferta de servicios para atención preescolar y escolar es en el primer caso mínima y en el segundo deficitaria, lo que agrava el ingreso de niños que llegan a la zona extemporáneamente y quedan excluidos del sistema escolar.

La nueva situación que tiene que asumir una familia en desplazamiento, es particularmente difícil porque lo intempestivo de la salida y la desarticulación de sus proyectos de vida diferente, generan conflictos graves en su identidad, ambivalencia y desestructuración de sus relaciones familiares y afectivas, ruptura de sus redes sociales y deterioro general de su calidad de vida.

En el área laboral de poco o nada sirven sus acervos agrícolas o artesanales, y la connotación que se le da al término “desplazado” los ubica como simpatizante de algunos grupos armados y le predispone a una mayor marginación. Por su vulnerabilidad, los niños son las principales víctimas de la situación de guerra e inequidad, ya que sufren intensamente los cambios generados dentro de su estructura familiar, social y escolar. El cambio de los roles dentro de la familia, en donde la madre se convierte en la principal proveedora, confinando a un segundo plano el rol paterno, trastoca el imaginario de autoridad, referente para los procesos tradicionales de socialización, agudizando los problemas emocionales y el desajuste psicológico, causado por el desplazamiento

Este marco alterado de interacciones genera a su vez cambios en las formas de comunicación y expresión, tanto de los individuos como de las familias y las comunidades; la dificultad para reconstruir sus antiguas relaciones, y hacen que la tensión constante añance los patrones de conducta generados por el estrés posttraumático, que se traducen en actitudes de mutismo, desconfianza, aislamiento, agresividad, entre otras. Todo esto aunado a las condiciones generadas por el desempleo y la miseria, llevan a que se establezcan códigos violentos de relación, generando un alto grado de maltrato intrafamiliar, escolar y comunitario. Los niños y jóvenes que durante su proceso de socialización, han sido víctimas no sólo de la violencia ejercida por sus padres, sino de la exclusión a todo nivel, se ven continuamente violados en el reconocimiento como sujetos de derechos, y señalados como amenaza potencial que debe ser controlada o eliminada. Los adultos se refieren a ellos como las “pandillas”, lo que de manera inmediata pone en riesgo su vida frente a los “grupos de limpieza” y los demás actores armados de la zona.

La conducta violenta, característica de niños y jóvenes, tiende a polarizar y enfrentar sus reacciones frente al discurso y las

¹ Vásquez L., Sánchez A. Diagnóstico nutricional de Altos de Cazuca. Médicos Sin

acciones agresivas y descalificadoras de los adultos, generando así un nuevo ciclo de violencia que aparece programada socialmente.

Ante estos procesos irregulares de socialización la intervención del Centro Social plantea, dentro de sus objetivos, el apoyo a los niños y jóvenes en la reconstrucción de su identidad personal y colectiva, la resignificación de sus formas de interacción y la construcción de proyectos de vida. La dinámica que se ha desarrollado dentro del trabajo, nos ha llevado a concluir que no es suficiente la intervención sólo con los niños y jóvenes, sino que es necesario incidir en los adultos cercanos.

El área de bienestar

Concebimos el proyecto desde un enfoque integral y no compartimentado, donde el trabajo con las áreas psicosocial y pedagógica se desarrolla y complementa con el trabajo de promoción a la familia, para fortalecer su papel primordial en la orientación y educación de sus miembros, y potenciar sus habilidades en la búsqueda del mejoramiento de condiciones que permitan mejorar su estándar de vida.

Las acciones en este sentido, durante la primera fase del proyecto, se han dirigido a motivar a los padres en procesos de acercamiento al Centro Social y participación en las actividades dirigidas a sus hijos, de manera que vivencien en esa cotidianidad la realidad de contraste que se pretende ofrecer en espacios pedagógicos armónicos, flexibles y desprovistos del rigor vertical y autoritario.

Se busca crear vínculos de pertenencia que estimulen su ingreso voluntario a los talleres de formación y se generen desde ellos búsquedas y propuestas de autogestión en la solución de problemáticas o necesidades individuales, familiares y de relaciones comunitarias.

Lo pedagógico

La propuesta pedagógica del Centro Social se enmarca en la concepción del ambiente educativo, es decir, un espacio donde, desde la interacción cotidiana, se construyen y establecen formas propias de socialización.

La dificultad para implementar este tipo de propuesta estriba en que, dentro de nuestra cultura, se ha arraigado una actitud pasiva de aceptación de los ordenamientos y relaciones sociales, que lleva a la rigidez frente a los cuestionamientos y transformaciones que puedan conducir a convivencias sociales diferentes.

¿Cómo se plantea entonces un ambiente educativo que permita vivencias que incidan en transformaciones culturales?

Lo primero es asumir que en las comunidades de la zona, no todas las personas están en situación de desplazamiento, por tanto, excluir a los niños y jóvenes desplazados solo generaría divisiones y rupturas dentro de las comunidades receptoras; de esta manera, aunque nuestro programa da prioridad a la población en situación de desplazamiento, también acoge a los niños y jóvenes del resto de la comunidad.

Los niños y jóvenes que asisten al centro, encuentran un lugar en el que se reconoce su singularidad, no se busca, de ningún modo, que sea un espacio homogeneizante, donde todos actúen y respondan de la misma manera; cada uno y cada situación son considerados de acuerdo con sus características y condiciones particulares, es decir, no hay ni evaluaciones, ni actividades, ni formas de asumir el conflicto que puedan ser aplicadas de manera mecánica y estandarizada.

Aceptar estas singularidades implica, necesariamente, que se parta de un principio de confianza frente al niño y al joven, en contraposición a la cultura de la desconfianza cotidiana, que asume que deben ser sujetos de control y que hay que mante-

nerlos ocupados, pues se correrá el riesgo de ser manipulados, o como se oye habitualmente decir, “a los chicos no hay que darles papaya”.

En la cultura de la desconfianza se plantea la norma y la obediencia como únicas formas de garantizar el orden que se desea, por tanto, nuestra propuesta es una acción que pretende generar una contracultura que desde la confianza permita plantear formas de interacción social no violenta.

Estrategias pedagógicas

Podemos asumir que todas las estrategias tienen un eje común que es la validación de la palabra y los intereses del niño, así como la búsqueda de la confianza en la propia capacidad de logro. Desde allí se incide en el desarrollo de sus procesos cognitivos, afectivos y de socialización.

Las actividades puntuales no se limitan a los talleres realizados, sino que deben verse de manera integral como procesos que van más allá del tiempo asignado y que tienen que ver con la concepción de ambiente educativo, de tal forma que cualquier momento, cualquier situación, es una oportunidad para establecer acuerdos y construir conocimiento.

De todas formas hay intencionalidades dentro del planteamiento de las actividades, bien sea el desarrollo de pensamiento lógico, percepción estética y expresión plástica, desarrollo motor, competencias argumentativas y comunicativas. El objetivo no se restringe a su implementación, sino que son múltiples los aspectos y los aprendizajes en los que se incide.

Estrategia psicossocial

- ❖ Atención individual de los casos que se van detectando.
- ❖ Exploración de sus habilidades de comunicación, sociales, afectivas.

- ❖ Exploración sobre los elementos que pueden conformar su proyecto de vida.
- ❖ Exploración de los patrones de comportamiento, en la interacción con sus pares y con los adultos, y de éstos frente al manejo del conflicto y solución de problemas.
- ❖ Exploración de sus procesos cognitivos en cuanto a lo verbal, lo corporal y lo social.
- ❖ Exploración de su entorno familiar, escolar y comunitario.
- ❖ Exploración alrededor de sus necesidades básicas tanto individuales como grupales.

Cómo

Actividades dirigidas a:

- ❖ La reestructuración de la identidad personal, a través de la recuperación de su propia historia, el estímulo a su expresión corporal y verbal, el reconocimiento y resignificación de su entorno.
- ❖ La reconstrucción del entramado del tejido social, a través de encuentros entre diferentes grupos, participación en actividades comunitarias, recuperación y verbalización de la historia familiar y barrial, establecimiento de nuevos vínculos en la comunidad.
- ❖ La construcción del proyecto de vida tomando en cuenta los intereses, necesidades y correspondencia con la realidad de cada niño, a través de la reformulación del deseo y la temporalidad, estableciendo metas con actividades donde se estimula la proyección a futuro de estos elementos por medio de la verbalización, la escritura y la graficación.
- ❖ Los procesos que conducen a la autorregulación, interiorizando normas morales y sociales, construyendo nuevos patrones de comportamiento e interacción, hacia la autonomía de los sujetos, privilegiando la discusión como mecanismo

para la transformación de los conflictos y la solución de los problemas.

Para el área psicosocial del Centro Social el interés prioritario es la reconstrucción de la identidad personal y la construcción de un proyecto de vida, dirigido hacia los diferentes aspectos de la cotidianidad del individuo, tales como una estructuración de sus relaciones interpersonales, tanto familiares como comunitarias, y a más largo plazo, la posible formación de una pareja y de una familia; ya que un individuo reflexivo, conciente de sí mismo, es capaz de asumir los conflictos desde una perspectiva constructiva, con la flexibilidad de adaptarse fácilmente a situaciones nuevas sin perder sus objetivos esenciales; un ser con este tipo de estructura tiene mayor capacidad de liderazgo y un sentido comunitario más proactivo y solidario, percibiendo y reconociendo al otro en su misma dimensión.

Logros

El proyecto del Centro Social Cazuca lleva apenas ocho meses de intervención e inicia un proceso de sistematización de la experiencia, sin embargo, consideramos que hay un impacto cualitativo observable en los niños y jóvenes. Han disminuido los niveles de agresividad que se apreciaban en ellos, el diálogo ha ido ganando terreno como forma de abordaje del conflicto, percibiéndose un avance muy importante en su mundo relacional.

Los jóvenes que ingresaron con prevenciones y aislamientos de tipo étnico y barrial, se han integrado paulatinamente a dinámicas grupales en un ejercicio colectivo en donde los otros cumplen la función de reconocer, atribuir, reafirmar las diferencias, las potencialidades de cada uno y la construcción de redes de apoyo.

Se ha puesto sobre "el tapete" el tema del maltrato y el abuso sexual como una realidad reconocida y tolerada socialmente, en donde se irrespeta y vulnera al niño, frente a la cual se ha trabajado en la recuperación de su voluntad, autoestima e imagen corporal.

Desde lo pedagógico se han observado en los niños avances en su motricidad fina y gruesa, mayor interés y facilidad para actividades de juegos lógicos y razonamiento abstracto, mejor manejo espacial, aceptación de sus propios trabajos, confianza en su capacidad de logro, evolución en sus propios esquemas de representación y cambios de actitud frente a la lectura.

Cabe destacar que la interacción primordial de la propuesta pedagógica es brindar a los chicos un espacio afectivo, reparador, gratificante y convocante en el que se pueda, de manera fresca, desprovista de normas rígidas, colaborar en la consolidación de su desarrollo personal, impulsando sus potencialidades y buscando independencia y posibilidades de autogestión de nuevos proyectos de vida.

El trabajo con los padres se realizó de manera progresiva, se logró mayor interés y colaboración tanto en los aspectos que tienen que ver con los niños como en las dinámicas organizativas del centro. De otra parte, los talleres de capacitación hacia lo productivo con jóvenes y padres les han animado a buscar opciones de organización, dirigidas al mejoramiento del ingreso familiar.

Niños y niñas y conflicto armado, una lectura desde la práctica cotidiana

José Luis Campo Rodicio*

Con la experiencia de Benposta quiero orientar estos aportes desde la propuesta pedagógica que se viene construyendo y las reflexiones que sobre este tema se vienen realizando. Algunos puntos para debate:

a. Los niños, niñas y adolescentes vinculados al conflicto armado

Es fundamental iniciar la reflexión con un intento de acercamiento al tema:

¿Quiénes son los niños y niñas vinculados?

¿Qué es lo que los mueve a vincularse?

Es importante señalar e insistir que esta vinculación no es casual. La falta de alternativas y las limitaciones de la oferta social hace que para muchos niños y niñas la vinculación al conflicto sea una alternativa de vida.

El riesgo de ser niños y niñas en Colombia:

- ☞ La población menor de 18 años equivale en Colombia al 41.5% de su población total. Se estima que asciende a 16.722.700.
- ☞ De ellos, el 38.9% (6.500.000) viven en condiciones de pobreza y de ellos 1.137.500 afronta condiciones de miseria.
- ☞ 2.900.000 niños y niñas en edad escolar están fuera del sistema educativo.
- ☞ Entre 20.000 y 30.000 encuentran en las calles su único espacio de referencia.
- ☞ 2.500.000 son identificados como trabajadores y el 80% de ellos trabaja en el sector informal.
- ☞ 2.000.000 de niños y niñas son sometidos cada año a maltratos físicos, abusos sexuales, secuestros y otros muchos aspectos que muestran la tragedia diaria que los niños y niñas viven.

En este panorama de violación permanente y sistemática de sus derechos fundamentales la vinculación y participación en el conflicto aparece como "una alternativa de vida".

b. La vinculación y participación de los niños y niñas en el conflicto como elemento degradante de su personalidad

Queremos presentar, en segundo lugar, la vinculación y participación de los niños y niñas en el conflicto como "degradación de su identidad". Existe el riesgo de idealizar condiciones de vida que no pueden ser idealizadas.

No es necesario esforzarse mucho para demostrar las nefastas consecuencias que para el proceso de desarrollo de los niños

Fronteras, España, Soacha 2001.

* Benposta Nación de Muchach@s - Colombia

Y las niñas implica el participar activamente en el conflicto armado. Algunos datos:

- ☞ El 18% ha matado al menos una vez.
- ☞ El 60% ha visto matar.
- ☞ El 78% ha visto cadáveres mutilados.
- ☞ El 25% ha visto secuestrar.
- ☞ El 13% ha secuestrado.
- ☞ El 18% ha visto torturar.
- ☞ El 28% ha sido herido en combate.

c. **Qué hacer desde la responsabilidad institucional**

El tercer aspecto hace referencia a las respuestas. Desde Benposta entendemos la respuesta como una propuesta pedagógica de carácter "resituante", cuyo objetivo fundamental es brindarles a los niños y niñas la posibilidad de reconstruir sus proyectos de vida.

Es este análisis hacemos énfasis en los siguientes puntos:

Desde dónde se construye la propuesta:

Se insiste en que debe ser desde su propia identidad como sujetos sociales. Esta identidad no viene dada por su participación en el conflicto sino por su condición de adolescentes.

Es necesario hacerlo así mismo desde la realidad del país.

Hacia dónde debe orientarse:

Aquí tenemos que estar abiertos a la búsqueda de alternativas de desarrollo social que les permitan a los niños, niñas y jóvenes construir su proyecto de vida.

LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DESDE BENPOSTA

Al reconocer que nos sentimos desbordados y sin respuestas ante una problemática que, como hemos señalado, desborda cualquier capacidad institucional, compartimos algunos de los aspectos que pensamos aportan a la construcción de identidad social de los niños, niñas y adolescentes relacionados, en forma directa, con el conflicto armado:

- a. Señalamos en primer lugar que el proceso de acompañamiento que venimos construyendo se basa fundamentalmente en la convicción de que en Colombia hay niños y niñas a quienes el sistema social vulnera sus derechos fundamentales. Por tanto, los niños no son "de la calle", "desplazados", "vinculados", "desvinculados"... es el sistema social que les coloca el estigma, y pensamos que a partir del estigma no se pueden construir proyectos de vida.
- b. En el tema específico de los niños, niñas y adolescentes desvinculados del conflicto armado la propuesta ha de ser integral, haciendo énfasis en el aspecto pedagógico-académico y en la reconstrucción del vínculo familiar.

REPORTAGE: EL NIÑO CON COMETA

El Niño con Cometa es un proyecto de cooperación internacional que se desarrolla en un barrio de la ciudad de Bogotá, Colombia. El proyecto tiene como objetivo mejorar las condiciones de vida de los niños y niñas de este barrio a través de la educación, la salud y el deporte. El proyecto se inició en el año 2000 y desde entonces ha ido creciendo y mejorando. Actualmente, el proyecto cuenta con un equipo de voluntarios que trabajan en el barrio y ofrecen a los niños y niñas una serie de actividades que les ayudan a mejorar su calidad de vida. El proyecto también ofrece a los niños y niñas una serie de servicios de salud y educación que les ayudan a mejorar su calidad de vida. El proyecto es un ejemplo de cómo la cooperación internacional puede mejorar la vida de los niños y niñas de un barrio en necesidad.

El Niño con Cometa es un proyecto de cooperación internacional que se desarrolla en un barrio de la ciudad de Bogotá, Colombia. El proyecto tiene como objetivo mejorar las condiciones de vida de los niños y niñas de este barrio a través de la educación, la salud y el deporte. El proyecto se inició en el año 2000 y desde entonces ha ido creciendo y mejorando. Actualmente, el proyecto cuenta con un equipo de voluntarios que trabajan en el barrio y ofrecen a los niños y niñas una serie de actividades que les ayudan a mejorar su calidad de vida. El proyecto también ofrece a los niños y niñas una serie de servicios de salud y educación que les ayudan a mejorar su calidad de vida. El proyecto es un ejemplo de cómo la cooperación internacional puede mejorar la vida de los niños y niñas de un barrio en necesidad.

El Niño con Cometa es un proyecto de cooperación internacional que se desarrolla en un barrio de la ciudad de Bogotá, Colombia. El proyecto tiene como objetivo mejorar las condiciones de vida de los niños y niñas de este barrio a través de la educación, la salud y el deporte. El proyecto se inició en el año 2000 y desde entonces ha ido creciendo y mejorando. Actualmente, el proyecto cuenta con un equipo de voluntarios que trabajan en el barrio y ofrecen a los niños y niñas una serie de actividades que les ayudan a mejorar su calidad de vida. El proyecto también ofrece a los niños y niñas una serie de servicios de salud y educación que les ayudan a mejorar su calidad de vida. El proyecto es un ejemplo de cómo la cooperación internacional puede mejorar la vida de los niños y niñas de un barrio en necesidad.

Niño con cometa, Fundación Dos Mundos

UNA MIRADA AL FENÓMENO Y A LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Capítulo 6



Autor:
Olga Lucía Pulhíac

Conflicto armado, niñez y juventud, los fenómenos globales

*Una McCauley**

Primero presento en este documento un panorama global de cómo el conflicto afecta a los niños diariamente. En segundo lugar, analizo cómo el conflicto causa un impacto en los derechos de los niños, tal y como lo establece la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño. Después, expongo un breve ejemplo de África que muestra lo que el conflicto causa en los niños y en las sociedades involucradas, el cual nos permite pensar profundamente en este tema.

Más adelante analizo brevemente el lugar que los temas sobre la niñez y el conflicto ocupan en las agendas nacionales e internacionales a nivel global. Finalmente, y quizás de manera polémica, utilizo algunos ejemplos de África para sugerir que los enfoques para tratar los traumas psicológicos no tienen un impacto significativo en la vida de la niñez afectada por el conflicto o en su comunidad, así como sugiero algunas formas para que las alternativas sean más efectivas.

* Investigadora social. Consultora internacional en el tema de niñez, conflicto armado y desplazamiento.

Panorama global

Huelga decir que no existe una región en el mundo que no esté afectada por un conflicto, Pero quizás es oportuno reflexionar sobre esta situación en este momento:

- Los niños están sentados en los campos, en los desiertos fríos y polvorientos del sur de Afganistán, esperando que les den comida o que los talibanes les permitan cruzar la frontera con Pakistán, en donde se sentarán en otros campos fríos y polvorientos.
- Hay miles de niños refugiados en las fronteras de Tailandia y Birmania que trabajan como esclavos para las compañías madereras, con el fin de llevar diariamente a casa unos pocos granos de arroz para sus familias.
- Las mafias oportunistas están prostituyendo niñas de hasta doce años para satisfacer a las personas encargadas de mantener la paz en Kosovo.
- Hay niños en Timor Oriental que no tienen una casa donde vivir.
- Hay niños de hasta ocho años en algunas áreas del Congo que todavía no han sido vacunados contra las enfermedades infantiles, porque nadie puede llegar a ellos debido a que está prohibido pasar los límites establecidos por los insurgentes.
- Hay niños en Sierra Leona que han sido desplazados más de 10 veces debido a la guerra en los últimos diez años, y que solamente conocen la vida en los campamentos y sólo saben construir refugios furtivos en la selva.
- Los niños en Palestina toman clases por TV porque no pueden caminar 500 metros hasta sus colegios.
- Hay niños católicos en Irlanda del Norte que necesitan escuelas armadas para pasar por las calles de los protestantes con el fin de llegar a sus colegios.

- En Angola ya están naciendo niños cuyos abuelos nacieron después de que empezó la guerra actual.
- Los niños en el Yemen corren el riesgo de perder sus piernas debido a las minas antipersonales sembradas durante los continuos conflictos tribales y territoriales.
- A los niños de las fuerzas del Tigre de Tamiel se les suministra cápsulas de cianuro que deben ingerir en caso de que las fuerzas del gobierno los capturen.
- Los niños plagiados por «The Lords of Resistance Army» (los Señores del Ejército de Resistencia) en Uganda, el jueves de la semana pasada, están en el sur de Sudán llorando por sus madres.
- Los niños y los jóvenes en Ruanda están tratando de sobreponerse no sólo al impacto del genocidio de 1994, el cual dejó a 50.000 de ellos huérfanos, sino también al efecto prolongado y perdurable del uso deliberado de VIH por parte de los soldados Hutu para violar e infectar a las mujeres Tutsi. Por lo tanto, el genocidio de las madres, los padres y los bebés continúa produciendo víctimas hoy en día.
- Los niños desplazados en diferentes partes de este país están buscando refugio en Bogotá. En Colombia se han desplazado 17 personas por hora durante los últimos diez años. El 70% de estos desplazados son niños.
- La impunidad en países tan distantes como Israel, Liberia, Colombia, Sri Lanka y Birmania implica que los niños desarmados serán asesinados hoy y mañana, que los adultos armados los violarán y los desplazarán y que atacarán las escuelas, los hospitales y los hogares (todas las instalaciones civiles que los niños necesitan) y que nadie será acusado por estos hechos.

El conflicto, una perspectiva de los derechos del niño

El conflicto diario niega a los niños en todo el mundo todos y cada uno de los derechos consagrados en la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño. Todos los países del mundo firmaron la Convención de la ONU. Los únicos países que no la han ratificado son Somalia y los Estados Unidos. Después de la ratificación, la legislación nacional aprueba la Convención y como cualquier otra legislación compromete y obliga a los países signatarios a actuar de acuerdo con sus artículos y sus disposiciones.

El conflicto viola y abusa de cada uno de los principales grupos de los derechos del niño: supervivencia, desarrollo, protección y participación.

La falta de acceso a agua potable, a comida suficiente y nutritiva, a la atención médica, básica primaria, a un refugio y a otros derechos afectados por el conflicto viola el derecho a la supervivencia. Sin mencionar los riesgos físicos de vivir en zonas en conflicto, en la línea de fuego cruzado o en lugares donde arrojan bombas, o los riesgos que corren los cientos de miles de niños que trabajan actualmente como combatientes, esclavos sexuales y económicos en las fuerzas armadas (de cualquier tipo) alrededor del planeta.

El azote del conflicto y de la guerra niega los derechos del niño al desarrollo y, aunque no hay tiempo para hacer una lista completa de las formas que se utilizan para negar estos derechos, vale la pena mencionar algunos puntos. Estos conflictos violan los derechos de los niños a la recreación, el descanso, el aprendizaje y a recibir educación, así como también los derechos a crecer en sus propios hogares, con las familias que les brindan afecto y dentro de sus propios contextos culturales. La falta de acceso a la educación que enfrentan muchos de los ni-

ños afectados por el conflicto no sólo los coloca en una situación de desventaja en el futuro sino que también lesiona su inmediato desarrollo social y psicológico, aumenta su exposición a traumas arduos y perjudiciales y aumenta el riesgo de que se los reclute en las fuerzas armadas.

A los niños desplazados a menudo se les niega el derecho a jugar debido a la falta de espacio, al miedo de sus progenitores a perderlos de vista o a que hagan ruido, o simplemente debido a sus cargas laborales. Los niños que no juegan no pueden experimentar y aprender de la misma manera que los demás niños. Aquellos niños que han tenido que abandonar sus lugares de origen y a menudo a sus familias para escapar de la amenaza de la violencia, pierden el sentido de identidad étnica y cultural, pierden el apoyo de sus clanes familiares y de las redes comunitarias y pasan mucho de sus vidas sintiéndose estigmatizados porque se consideran «intrusos» en las comunidades anfitrionas o receptoras.

A veces incluso mencionar los abusos y el incumplimiento del derecho de los niños a la protección y a la no participación durante el conflicto se parece al proverbio «darse contra las paredes», es decir, es un ejercicio inútil.

¿Cómo trabajar durante el conflicto para proteger a los niños de las lesiones físicas, de una separación de sus familias, de que se los envíe a 'orfanatos' cuando no es necesario, para evitar que los vendan o los entreguen para adopciones ilegales en el exterior, para protegerlos de las violaciones, de la degradante explotación sexual y económica, del reclutamiento, de la violencia sexual y física cada vez mayor a nivel doméstico, causada por las frustraciones que sienten muchos padres durante el conflicto, para protegerlos de la persecución étnica, cultural o lingüística, o simplemente para que no sean testigos de la violencia? ¿Qué hacer para que aquellos niños que no tienen quien los cuide entiendan que tienen derecho al asilo? ¿Cómo garan-

tizar la protección de los niños detenidos durante el conflicto? Éstas son tan sólo algunas de las pocas preguntas que nos mantienen despiertos durante la noche. Los niños tienen derechos fundamentales e inalienables a todas estas formas de protección.

Los niños también tienen los derechos básicos al acceso a la información, a participar en la toma de decisiones con respecto a su bienestar (de acuerdo con su nivel de madurez) y tienen derecho a tener sus propias opiniones religiosas y políticas y, como todos los demás, tienen el derecho a reunirse para expresar sus puntos de vista y a hacerlo sin amenazas. En las zonas en conflicto rara vez se piensa en estos derechos. Sin embargo, sabemos por experiencia que los niños tienen opiniones claras sobre el conflicto y sobre lo que les ocasiona.

En algún otro lugar

A pesar de este catálogo deprimente de cómo el conflicto afecta a los niños y sus derechos, también podemos utilizar las estadísticas como un recordatorio aleccionador y vergonzoso de la realidad de otras personas. Las estadísticas de otros sitios a menudo nos ayudan a ubicar las discusiones y los debates sobre nuestros propios conflictos dentro de una perspectiva global. Con tristeza podemos decir que el impacto en los niños por lo que está sucediendo actualmente en Colombia no es ni único ni significativamente diferente a lo que ha ocurrido en otros lugares. Sin embargo, estas tristes y escandalosas estadísticas nos recuerdan a dónde nos puede llevar el conflicto. Con base en un ejemplo de Liberia, un pequeño Estado del este de África, que vivió entre 1990 y 1997 uno de los conflictos mundiales más brutales entre varias facciones, y que desde entonces vive un conflicto permanente entre los insurgentes, podemos mencionar lo siguiente:

- Una población de 2.4 millones antes de la guerra, con el 55% por debajo de 17 años.
- Alrededor de 250.000 personas asesinadas (11% de la población).
- El desplazamiento (interno y externo) de 1.6 millones de personas (66%).
- Las tasas de mortalidad infantil dicen que muere uno de cada 5 niños. Las muertes de los niños menores de 5 años ascienden a uno de cada tres niños (33%).
- Una disminución de más de 20 años en la expectativa de vida, es decir, de 60 a 40.
- La rápida propagación de VIH/SIDA entre grandes porcentajes de la población, quizás más del 15%.
- Una disminución en las tasas de alfabetización de los niños de más del cincuenta por ciento.
- Un estudio en 1995 sugiere que dos de cada tres niños en la capital han presenciado el asesinato o la violación de un pariente por parte de los miembros de las fuerzas en conflicto.
- El número total de niños, algunos con tan sólo diez años, reclutado por las fuerzas en conflicto podría ser mucho más que 40.000.
- Un país en donde la violencia doméstica y el abuso sexual de las mujeres y de los niños se ha disparado, en donde la primera experiencia sexual de una de cada cuatro niñas es una violación cometida antes de los diez años por uno de los miembros de su familia.
- Menos del 10% de la población adulta tiene empleo en el sector formal y la pobreza absoluta es del 85%. Antes de que empezara la guerra en 1990 era del 50%.

En una investigación alarmante que se hizo recientemente en Liberia, treinta niños hablaron con los investigadores de sus ideas sobre la guerra. Lo que el análisis de los hallazgos reveló es vergonzoso y difícil de digerir. Como los niños han vivido la mayor parte de sus vidas en medio de la guerra, no creen que sea necesario discutir sobre la muerte, la destrucción y la falta de incluso los servicios más básicos como los principales efectos del conflicto.

Sus principales intereses giran en torno a los cambios sufridos por las estructuras de poder dentro de la familia y de la comunidad. Aunque antes del conflicto el profesionalismo, el trabajo duro y la reputación moral establecían el nivel de respeto en las familias y las comunidades, ahora los niños consideran que el poder y el respeto dependen de quién tiene dinero. Las personas con dinero son las mismas que poseen armas o que tienen amigos con armas, es decir, las fuerzas armadas. Actualmente, los niños pueden ganar más dinero que los adultos, especialmente porque son mano de obra barata y proporcionan servicios sexuales a quienes detentan el poder. Esto a su vez les confiere poder en la familia, el hogar y la comunidad.

Esta nueva forma de poder rara vez se utiliza para mantener los antiguos valores sociales y a menudo la usan en contra de los padres y de otras figuras de autoridad. Los niños pueden entorpecer los procesos de toma de decisiones cuando tienen el dinero suficiente para alimentar a sus familias. Por esto, muchos de ellos han rechazado una educación formal (lo que existe de ella), debido a las ganancias económicas y al poder que obtienen rápidamente.

Cuando se les preguntó si volverían a vivir en las condiciones que existían antes de la guerra cuando tenían acceso a una buena educación, a más comida, a la orientación de los adultos, a la electricidad y a la paz en lugar de este nuevo estatus, ninguno de ellos dijo estar interesado en este intercambio.

La agenda

Quizás el sentido de inutilidad causado por los retos abrumadores impidió que muchas entidades y organizaciones incluyeran la protección y la participación de los niños en el conflicto en sus agendas. Afortunadamente, la situación ya cambió.

Sin embargo, no estamos aquí para estar de acuerdo con la inutilidad de trabajar en la protección de la niñez durante el conflicto, así como tampoco estamos aquí para hablar sobre los obstáculos que impiden tener en cuenta su opinión en nuestro trabajo. Estamos aquí para analizar cómo incluir el tema de la niñez afectada por el conflicto en donde debería incluirse: **en las agendas nacionales e internacionales.**

Algunas veces creemos que estos temas adquirieren importancia para los políticos sólo cuando se organizan grandes conferencias internacionales sobre la niñez afectada por la guerra, tales como la reunión en Winnipeg el año pasado, o cuando un donante importante o las delegaciones de la ONU visitan un país determinado. A nivel internacional se han tomado medidas para que se incluya el tema de la niñez y el conflicto, pero muy frecuentemente los puntos de la agenda sobre la niñez y la juventud afectados por el conflicto armado se analizan aisladamente y no como parte de las grandes preocupaciones políticas. Sin embargo, a nivel global, los niños constituyen el 50% o más de la población de la mayoría de los países afectados por un conflicto. **Ellos son la mayoría y no la minoría.**

Volver a mirar el estudio de Graça Machel cinco años después es deprimente. Colombia como otros países afectados creó una legislación para proteger a los niños del reclutamiento por parte de las fuerzas armadas, debatió la importancia de los principales retores para proteger y trabajar con las poblaciones desplazadas y tomó otras medidas que en el papel otorgan protección a la niñez y a la juventud. Sin embargo, es necesario forta-

lecer y convertir los compromisos en una realidad y hasta cuando no se considere que los niños y los jóvenes son parte fundamental de las agendas políticas a nivel nacional e internacional en el mundo entero. es poco probable que las recomendaciones prácticas y realistas de Machel se implementen efectivamente.

Muy a menudo, cuando hay debates sobre los niños y los jóvenes afectados por el conflicto armado, las discusiones sobre los niños soldados dominan los debates. Los donantes, los organismos de la ONU, las ONG, los medios de comunicación y los académicos se interesan por los temas de los niños soldados porque son concretos y porque existen posibilidades de defensa y respuestas programáticas, claras y fáciles de entender que se pueden implementar y permiten la acción.

Los niños son manifestaciones visibles del conflicto y están entre las personas más vulnerables y tratadas injustamente de todos aquellos afectados por la guerra. Nadie tiene argumentos para justificar el horror causado por la vergonzosa utilización de los niños por parte de las fuerzas armadas, pero tenemos que evitar la tentación de pensar que los temas de los niños y del conflicto se pueden comparar con los temas de los niños soldados. El estimado global de los niños que participan como actores en las fuerzas armadas es de 300.000. Sin embargo, sólo en la República Democrática del Congo hay más de 2 millones de niños desplazados internamente. Además, es imposible cuantificar las cifras de aquellos que tienen que enfrentar los incontables abusos escalofriantes de sus derechos fundamentales. No debemos olvidar que estos niños merecen nuestra atención en las deliberaciones.

Unas pocas palabras sobre el debate psico-social: replanteamiento del trauma de la guerra

Durante los años 80 y a comienzos de la década de los 90, el pensamiento predominante entre las organizaciones internacionales que trabajaban con los niños afectados por la guerra en África, era clasificar a todos los niños que habían sido testigos o que habían participado en actos violentos como niños traumatizados. Frecuentemente se pensaba que los niños desplazados o a aquellos a quienes se les habían negado los servicios básicos también eran niños traumatizados.

La gente hablaba de destraumatizarlos de la misma manera que cuando hablaba de quitar todas las minas antipersonales en las áreas minadas. Todos los niños que manifestaban una amplia gama de emociones que iban desde la desesperación, la depresión, la agresión, la tristeza, la furia, la confusión, los cambios en el estado de ánimo hasta los episodios desenfrenados de risa y alegría felicitad eran considerados como 'pacientes' que necesitan 'tratamiento' para sus 'síntomas'.

Aunque se consideraba que los proyectos eran exitosos en términos cuantitativos, es decir, en cuanto al número de 'pacientes' o de casos diagnosticados, las sesiones o los tratamientos y las 'curaciones', el impacto general del trabajo era en el mejor de los casos negligente y en el peor de los casos irresponsable y perjudicial.

La gente local, a menudo mal entrenada, o el personal internacional sin ningún conocimiento de la cultura local o de los conflictos que los niños estaban viviendo, prestaron mucha atención a una pequeña cantidad de niños por cortos períodos de tiempo.

En el mejor de los casos, los niños tenían la oportunidad de dibujar, de ser escuchados y de pasar algunas horas lejos de la cruel realidad de sus vidas e incluso algunos aprendieron a darle más sentido a lo que estaba sucediendo a su alrededor. Los proyectos que se concentraron más en el drama y el arte que en los servicios de consejería, llevaron a los niños a pasar muchas horas reviviendo los eventos del pasado, lejos de los adultos y de los amigos que habían compartido estos eventos con ellos. Esta situación les causó mucha confusión y los hizo pensar que los proyectos sólo daban importancia a las experiencias negativas.

Los proyectos a corto plazo y ad hoc, como los mencionados anteriormente, no ayudaron al pequeño porcentaje de niños que padecía trastornos psicológicos reales y muy graves.

Sin embargo, los enfoques del trauma muy a menudo se utilizaron para que las ONG locales y nacionales, monopolizadas por las elites urbanas y educadas con muy poca empatía y que no entendían claramente las necesidades de la población afectada por la guerra, ganaran dinero. Desviaron los limitados recursos internacionales asignados a los proyectos comunitarios, cuyo objetivo era encontrar la forma como las comunidades podían trabajar para proteger a los niños, proporcionarles educación y otros servicios que podían ayudar a 'normalizar' sus vidas.

El dinero y la forma de pensar impidieron que se escuchara a las comunidades que creían que la inversión económica, la educación o el simple apoyo del trabajo social podían ayudar a solucionar los problemas. A estas comunidades les hubiera gustado que la comunidad internacional le pusiera más atención a los temas de la justicia y la indemnización para ellas. También desviaron el dinero para los proyectos relacionados con la justicia y el trabajo con los estados sobre las políticas y los mecanismos para la protección de la niñez.

A otro nivel, muchas organizaciones invirtieron en proyectos para 'escuchar'. Para ello, capacitaron a los trabajadores y a otras personas en temas relacionados con las habilidades para comunicarse con los niños y para escucharlos. Las escuelas y los grupos juveniles a menudo eran el eje de estos proyectos. Sin embargo, éstos todavía hacían demasiado énfasis en la comunicación y en escuchar a los niños que supuestamente tenían problemas emocionales. Sin embargo, estos proyectos no tuvieron en cuenta la participación significativa de los niños y de sus comunidades en la toma de decisiones con respecto a si querían 'ser escuchados' o con respecto a sus necesidades.

A mediados de los años 90, se observó claramente que los enfoques no funcionaban muy bien. Durante una conferencia en Londres en 1996, reconocidos psicólogos cuestionaron la clasificación de las emociones normales que se manifestan en contextos estresantes y angustiantes como traumas. Esto suscitó un gran debate que todavía no ha terminado.

Una buena cantidad de factores llevó a muchas organizaciones que trabajan en África a replantear los marcos de referencia de los programas basados principalmente en los aspectos psicológicos. Entre estos factores podemos mencionar los siguientes:

- Las dudas cada vez mayores con respecto a la efectividad de los extensos programas basados, principalmente, en los aspectos psicológicos.
- El conflicto no era salir corriendo, por cuanto los niños continuaban viviendo y se los reubicaba en ambientes exactamente iguales a los que les habían causado los trastornos psicológicos o seguían padeciendo las situaciones angustiantes producidas por el desplazamiento.
- El trabajo por el bienestar psico-social de los niños no les proporcionaba protección física.

- Los enfoques psico-sociales implicaban que solamente se podía tratar a los niños que tenían acceso al proyecto y, por lo tanto, aquellos que no eran visibles para el proyecto no recibirían ayuda.
- El cansancio de los donantes y varias desmovilizaciones de niños a gran escala en África indicaron que las formas de trabajo tenían que 'hacerse a escala', y que los marcos de referencia no necesariamente se podían adaptar.

Las alternativas deberían haber tenido en cuenta los medios para proporcionar protección física a los niños y encontrar formas de garantizarles sus derechos a la protección. Las alternativas también deberían haber encontrado formas de llegar a los niños que no eran visibles para el proyecto. Por ejemplo, a los niños sometidos a abusos físicos y sexuales en sus hogares o a los niños separados que vivían con familias adoptivas no reconocidas como tales, con el fin de garantizarles su protección.

Las alternativas deberían haber encontrado formas de verificar y garantizar que el ambiente general en el cual vivían los niños fuera uno que se preocupara por sus derechos y por su bienestar en general. Las alternativas deberían haber tenido en cuenta la gran cantidad de niños afectados por el conflicto y no sólo la pequeña cantidad que ya había participado en los proyectos psico-sociales. Finalmente, las alternativas deberían haber analizado la falta de interés de los donantes en los niños y en los proyectos sobre conflictos que no estaban relacionados con los niños soldados.

Se pensaba y todavía se piensa que las comunidades a nivel micro y particularmente la comunidad del niño, son los mejores lugares para proteger y garantizar los derechos a los niños, siempre y cuando se les den las herramientas apropiadas para hacerlo. En muchos casos, las comunidades simplemente necesitan ayuda para adaptar o reactivar los mecanismos tradicionales para

enfrentar la situación. En otros casos, las 'nuevas' comunidades unidas por el conflicto sólo necesitan ayuda para crear nuevos mecanismos para enfrentar la situación. Se considera que los enfoques basados en la comunidad para dar bienestar psico-social a los niños producen resultados significativos y que tanto los niños como los adultos perciben los beneficios positivos, sostenibles y más duraderos del trabajo.

En la actualidad hay una mayor comprensión con respecto a que es necesario combinar el trabajo basado en la comunidad para proteger a los niños y evitar los abusos, con el apoyo de las ONG y de otros organismos que garantizan los servicios básicos a estas comunidades. También es necesario apoyar el desarrollo de la capacidad para manejar los temas y las redes relacionadas con la protección del niño y proporcionar la ayuda psicológica que necesita y proporcionar a las comunidades apoyo para ayudar en un caso o a un niño que no se puede tratar a nivel comunitario. Los organismos también deben desempeñar un papel importante como intermediarios y defensores que trabajan con las autoridades con el fin de garantizar que los funcionarios protejan a los niños y que las políticas cumplan con el mandato de la protección.

Me gustaría sugerir que se le cambiara el nombre a los enfoques psico-sociales que no utilizan la consejería para traumas como su principal herramienta de trabajo y que se los llamara enfoques de 'normalización' o simplemente 'enfoques basados en la comunidad', con el fin de establecer una diferencia entre estos nuevos enfoques y los que a menudo se consideran como una estrategia anticuada de trabajo para manejar las necesidades de los niños y de sus comunidades.

A finales de los años 90, se lograron grandes avances que aumentaron la capacidad de los organismos y de las comunidades para ayudar a los niños afectados por el conflicto, a través de programas que combinan las metodologías e involucran a diferentes actores en el diseño y la implementación de acciones en diferentes niveles, es decir, a nivel individual, comunitario, organizacional y estructural. Entre estas actividades podemos mencionar la elaboración del paquete de materiales de capacitación para la Acción por los Derechos de los Niños que permitió diseñar trece manuales sobre temas específicos y transversales para trabajar con y por los niños afectados por el conflicto.

Este paquete se trajo recientemente a Colombia y proporciona materiales de lectura y capacitación sobre temas importantes y transversales, tales como los estándares legales a nivel internacional, el trabajo con los niños, el desarrollo de los niños y de los adolescentes, con materiales específicamente agrupados por temas tales como los niños soldados, los niños separados y los niños explotados.

Niños desvinculados de la guerra en Colombia

*María Alicia Fuentes Díaz**

Desde marzo de 2001 la Oficina Internacional para las Migraciones (OIM), junto al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y Save The Children Reino Unido (SCUK), está avanzando en un proyecto sobre niños y jóvenes desvinculados del conflicto armado. Este proyecto tiene como finalidad el fortalecimiento de la política de niñez del Estado colombiano y más específicamente el apoyo y fortalecimiento a la política sobre Niñez Desvinculada del Conflicto Armado.

El objetivo estratégico de este programa es contribuir con los esfuerzos nacionales tendientes a disminuir la presencia de menores en el conflicto armado, atender a niños, niñas y jóvenes que se desvinculen y colaborar para que construyan proyectos de vida mediante soluciones viables y duraderas.

Los objetivos específicos iniciales de este programa se centran en:

- a) Mejoramiento y ampliación de la capacidad y calidad de la atención.

* Organización Internacional para las Migraciones.

- b) Mapeo de instituciones con capacidad y voluntad para atender niños y jóvenes desvinculados en tiempos de desvinculación paulatina o en caso de desvinculación masiva.
- c) La constitución de redes de apoyo a la niñez desvinculada.
- d) Investigación sobre status legal de la niñez desvinculada, que sirva de insumo para la comprensión de la ruta jurídica y la capacitación a administradores de justicia y actores relevantes a nivel regional y local.
- e) Campaña de sensibilización, publicación de historias, reflexiones sobre la práctica y producción de conocimientos en el tema.

Algunas cifras

Para introducirnos en el tema damos a conocer a continuación algunas cifras para caracterizar la problemática.

Período noviembre de 1999 a noviembre de 2001

En el periodo de dos años que va desde noviembre de 1999 (fecha de vigencia del DL 418 que autoriza al ICBF para prestar atención a los niños y niñas desvinculados del conflicto armado) a la fecha, noviembre de 2001, se ha atendido un total de 276 niños/as y jóvenes.

- 1) Edad promedio entre 15 y 17 años (46 = 15 años, 70 = 16 años, 86 = 17 años). El menor de 11 años y el mayor de 19 años.
- 2) Sexo: 191 del sexo masculino y 85 femenino (69.2% masc. y 30.8% fem).
- 3) Pertenencia a grupos armados

- FARC = 208
- ELN = 32
- AUC-ACC = 11
- OTROS (ERG/ERP/BC/M19/MPOP) = 4
- Sin contacto GA = 20
- No identificado = 1

- 4) Se mantiene un promedio de desvinculación mensual de 17 niños y niñas (según registro de este programa y que entran a protección del ICBF). Los niños y niñas desvinculados prioritariamente provienen de las siguientes zonas: Antioquia, Santander, valle, Tolima, Meta y Bogotá.

CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS EN ESTE PROYECTO

El proceso de protección y atención

La distancia entre concebir una idea (un proyecto), su financiación y su posterior ejecución nos ha presentado el gran desafío de trabajar sobre una realidad cambiante y un país cambiante, especialmente Colombia en este tema que nos convoca: niños y niñas y jóvenes desvinculados del conflicto armado. Se ha preocupado crear políticas de atención y protección a los niños y niñas que han participado en la guerra en un contexto de guerra. Colombia, a diferencia de otros países del mundo, es pionero en crear una política de Estado para la atención y restitución de derechos a los niños desvinculados de la guerra. Otros Estados han impulsado políticas de protección en contexto de paz. Esto nos hace actuar en un país donde todo es *construcción*, donde todo es nuevo pues no hay teorías ni prácticas precedentes.

Teniendo esta realidad como telón de fondo, la práctica nos arroja a la **CONSTRUCCIÓN** de un **PROCESO**, el cual, para efectos de este proyecto, comienza cuando el niño se desvincula y llega al ICBF.

a) Casa de acogida: Es una casa en Bogotá en la cual se diagnóstica y se hace la referencia inicial. El niño o niña llega y se le diagnostica su estado de salud, identidad, situación legal y familia. En esta casa los niños residen un máximo de 30 días y la idea es que vuelvan a ser niños o niñas, brindarle cariño, estabilidad, seguridad, atención y recreación, que salgan a conocer la ciudad, los parques y museos. Luego los profesionales a cargo de la acogida los preparan para que comprendan su situación legal y que han comenzado un proceso que culminará en la construcción de un proyecto de vida realista y posible dentro de un tiempo no superior a un año.

b) Centro de Atención Especializada (CAE): El proyecto comienza cuando el ICBF tenía funcionando dos casas en el Departamento de Cundinamarca.

Posteriormente se regionaliza y se comienza a visualizar la necesidad de impulsar la co-responsabilidad con la niñez y juventud desvinculada con las Oficinas regionales del ICBF y ONGs con capacidad de propuesta e interés por abordar la temática.

Con esta modalidad se comienza la apertura de Centros de Atención especializada en los departamentos adyacentes cercanos a las zonas de donde mayormente provienen los niños de acuerdo con nuestros registros de ingreso.

Las regiones seleccionadas para la aperturas de CAE son: Santander con un centro en Bucaramanga, después en Valle con un CAE en Cali y otro en proceso de apertura en Medellín.

Considerando que no existe en el país expertos en el tema, se han evaluado diferentes propuestas con distintos énfasis en la atención: algunos CAE han puesto el énfasis en la atención psicosocial, otros con énfasis en lo socio-cultural, otros enfatizan la incorporación y permanencia en la escuela formal y otros en lo vocacional-técnico y formación para el trabajo. Hasta el mo-

mento hemos ido receptionando propuestas diferentes para niños con opciones diferentes.

El Centro de Atención Especializada los atiende por el tiempo mínimo de cuatro meses, y máximo de ocho. Aquí tienen atención psicológica, social, nivelación educativa, ingreso a la escuela, talleres vocacionales ya sea para el trabajo o para educación técnico profesional, escuela formal, encuentros con sus familias, actividades socioculturales de lecto-escritura, cuentos y comunicaciones visuales entre otras que sirvan de terapia y de opciones de futuro.

c) Casas de Salida/Casas de Jóvenes: Los escenarios de salida de los niños/as son los siguientes:

- Con la Familia: Cuando hay familia que se responsabiliza del niño y no hay riesgo para que el niño/joven regrese a su casa, se apoya la decisión de las partes para la integración familiar. Cuando las condiciones son favorables no necesariamente debe estar cuatro u ocho meses en el CAE.
- A estudiar: las oportunidades son nivelación escolar. Programas de aceleración escolar, continuidad de la educación formal, educación técnico-profesional.
- A trabajar: como aprendices y los mayores de 18 años pequeños proyectos productivos asociados, proyectos productivos con su familia, o al mundo del trabajo formal, y también estudiantes que trabajan.

d) Centro de Información y Referencia: Lugar al que puedan asistir para atención de diversos tipos de necesidades puntuales tales como: a buscar trabajo, a verse con sus amigos, hacer actividades culturales, residencia transitoria para los que viven en provincias, atención de salud, acceso a crédito, etc. Este lugar es para mantenerse en contacto y hacer seguimiento a los muchachos/as y facilitar mecanismos para que ellos se mantengan en contacto entre sí, con el ICBF, con sus maes-

tros. Y técnicamente contar con un medio que nos permita medir el proceso en el corto plazo y el impacto del proyecto en el mediano y largo plazo (5 a 6 años posteriores).

Construcción de política pública

Tres cosas importantes en este tema: primero, la Casa de Atención Especializada va acompañada de un trabajo de sensibilización a la autoridad local y a los actores relevantes a nivel local, esto significa informar la presencia del centro en su municipio. Segundo, impulsar la creación de los comités municipales a favor de la infancia y la juventud y, tercero, promover las redes sociales de apoyo a los niños/as desvinculados a nivel territorial: salud, escuela, recreación y previsión social.

La política pública local y nacional de este programa no ha sido exclusivamente una construcción teórica de especialistas ni de políticos. Ha sido una construcción desde la práctica, desde distintas disciplinas, desde distintos profesionales comprometidos. Las casas que se han descrito para la acogida, la atención y la salida, no han sido implementadas desde la perspectiva de la institucionalización de la problemática sino que ha sido una excusa para poner a profesionales y actores relevantes a pensar la política pública en el tema de niñez desvinculada en los distintos momentos del proceso.

Construcción de política implica para este proyecto mecanismos, procedimientos, asignación de recursos humanos, asignaciones presupuestarias, restitución de derechos básicos, deseables y óptimos, propuestas flexibles para dar respuestas a la diversidad de opciones para jóvenes entre otros aspectos.

Familia

Uno de los objetivos centrales de este Proyecto y del ICBF es la inserción familiar del niño desvinculado del conflicto armado.

Este trabajo requirió el planteamiento de algunos interrogantes con el objetivo de conocer qué había pasado con los niños, niñas y jóvenes que habían regresado con sus familias de origen, así se implementó una línea de investigación para construir algunas certezas sobre el tema y nuevas maneras abordar a la familia.

El estudio está en proceso y un muestreo inicial ya ha dado pistas para hacer un trabajo más focalizado, se ha comenzado por distinguir cuatro tipos de situaciones en la relación NIÑO/A-FAMILIA y cuatro conceptos diferentes en los CONTACTOS NIÑO/A-FAMILIA.

Respecto de la RELACION NIÑO/A-FAMILIA encontramos:

- Niños/as que quieren hacer contactos con la familia.
- Niños/as que no quieren hacer contacto con la familia.
- Niños/as que quieren, pero que la familia no quiere contacto.
- Niños/as que no quieren, pero que la familia si desea hacer contactos con ellos/as.

Para esto se ha constituido un equipo de trabajo para priorizar con quienes comenzar un trabajo de encuentros familiares.

Respecto de los distintos conceptos que estamos manejando:

- Encuentros familiares: Son entrevistas que contribuyan a restablecer el vínculo y que la relación niño/familia, y que apoyen y den estabilidad emocional y afectiva al niño/a.
- Visitas familiares: Son entrevistas con diferentes miembros de la familia. Que el niño vaya a ver a los distintos miembros familiares o éstos vengan a verle para apoyar un proceso de inserción familiar exitoso. Y en otros casos no necesariamente se preparan para seguir viviendo juntos, pero que contribuya a mantener el vínculo con la familia.

c) Inserción familiar: Cuando los jóvenes y las familias desean estar juntos y hay condiciones para que la familia se haga cargo del joven y le ayude a continuar y concretar su nuevo proyecto de vida.

d) Inserción social: Cuando las familias no pueden hacerse cargo del joven. A) Se apoya la creación y mantenimiento del vínculo, pero no que sigan viviendo como familia. B) Apoyar la construcción de su propia familia. C) Apoyar que salgan a trabajar a estudiar y/o trabajar sin que se mantengan en contacto con la familia si el joven así lo decide.

La metodología de trabajo diseñada es una mesa de trabajo y reflexión de trabajadores sociales, psicólogos/as y abogados/as con un plan de trabajo de seis meses produciendo y observando el antes, durante y después de los encuentros, las visitas, la inserción familiar y la inserción social que apoye los procesos familiares parentales de origen, como también los proyectos familiares que ellos deciden comenzar como pareja o en sus nuevos proyectos solos, pero manteniendo o no relaciones afectivas y vinculantes con sus familias. La línea central de familia es apoyar el vínculo, la estabilidad emocional y el apoyo a su visión de familia presencial o ausente.

La ruta de desvinculación

Hemos detectado que los niños antes de ingresar al ICBF o a Centros de Atención Especializada, han pasado por un promedio de ocho lugares previamente: Juzgado de Menores, Defensoría, Centro de Reeducación, Hospital, Fiscalía, Policía, Casa Civil, Brigada/Batallón.

Desde que sale del grupo armado hay jóvenes que han demorado una semana desde la desvinculación hasta el ingreso al Centro de Acogida del ICBF, otros de 16 a 18 semanas y en un caso hasta 52 semanas.

En este contexto encontramos que se entrecruzan tres rutas vivenciales en el niño/joven: *La ruta legal*, de 36 horas para ingresar al ICBF; *la ruta territorial*, de diferentes lugares e instituciones por las que transita y; *la ruta emocional*, en la cual se llenan de temor y de inestabilidad.

En el marco de este proyecto estamos avanzando en la construcción de la ruta jurídica y de derechos de los niños y jóvenes. Con ello emprender una campaña de educación y sensibilización a los administradores de justicia, fuerzas armadas, maestros, autoridades locales y dirigentes sociales para que conozcan la problemática y responsabilidad de todos en la protección, orientación y prevención de la niñez desvinculada de Colombia.

Aprendizajes comparativos sobre la niñez y el conflicto armado

*Richard Hartill**

En 1919, cuando Eglantina Jebb fundó Save the Children, dijo que siempre los más afectados por la guerra son los niños y niñas. Ya han pasado ochenta y dos años y todavía no hemos tomado en cuenta esta verdad. En la mayoría de los conflictos actuales las mujeres y la niñez conforman más del 80% de la población gravemente afectada.

Los grupos alzados en armas, como parte de su estrategia de guerra, deliberadamente atacan los pueblos, utilizan la población civil como escudo, reclutan a los menores de edad, desplazan la gente por la fuerza, secuestran a la población civil, violan a las mujeres y niños, obstaculizan la llegada de la ayuda humanitaria y atacan a las comisiones de la Cruz Roja y las Naciones Unidas. Por eso hoy día el 85% de todos los muertos y heridos los pone la población civil y casi la mitad de éstos son menores de 18 años. Por estos crímenes hay una impunidad absoluta. Los escenarios de la guerra pueden llegar a absurdos como que en muchos países del mundo donde hay conflicto, hay más posibilidad de terminar en la cárcel por robar un pan que por matar un niño.

Situaciones como ésta ocurren ante la mirada indiferente de países industrializados, los cuales sólo reaccionan cuando la violencia los toca a ellos. Por ejemplo, en la década de los 90, cuando todo el mundo sabía perfectamente qué estaba pasando en Afganistán, la cooperación internacional contribuyó con un promedio de 7 dólares per cápita por año. Somalia y Yemen están casi totalmente abandonados. En el sur de Sudán las agencias humanitarias son objetivos militares. En Colombia el presupuesto anual de la cooperación internacional para la población desplazada no llega a 20 dólares por persona por año, a pesar de que después de Sudán y Afganistán es el país con más población desplazada en el mundo.

Es claro que no podemos quedarnos cruzados de brazos. Por ello considero que la primera tarea de la cooperación internacional, que es impostergable, es hacer visible el impacto de los conflictos armados sobre la niñez. La segunda, es garantizar suficientes recursos para el desarrollo pleno de la niñez, aun en medio del conflicto. Fuera de la Alianza del Save the Children y UNICEF, ninguna agencia se había preocupado por los derechos de la niñez en situaciones de conflicto hasta diez años atrás. En 1993 Graca Machel (ex-ministra de Educación y primera dama de Mozambique) fue comisionada por las Naciones Unidas para producir un estudio global sobre "El impacto del conflicto armado sobre la niñez", publicado en 1996, y gracias a esta investigación, finalmente, el mundo de la cooperación internacional ha empezado a darse cuenta de la gravedad de la situación de los niños y niñas en los más de treinta países en el mundo con conflictos internos.]

Aún así la atención hasta ahora está enfocada principalmente en niños y niñas soldados y refugiados. A pesar de que todos los manuales sobre niñez y conflicto hablan de la necesidad de restaurar la normalidad a través de la educación y la recreación, el manual de Esfera (que es la guía de buena práctica en situacio-

* Save The Children U.K

nes de emergencia) no tiene ni una sola mención sobre educación. En forma de anécdota quiero contarles que ECHO (la oficina humanitaria de la Unión Europea) acaba de rechazar una solicitud de Save para financiamiento post terremoto en el Perú, porque tenía un componente de educación y éste, según ellos, no es un asunto humanitario. Por supuesto que en un primer momento quedamos muy sorprendidos con la respuesta [quedamos atónitos y no entendíamos cómo aunque ellos consideran que el apoyo psicosocial sí es una tarea humanitaria, no tienen claro el papel de la educación]. Sin embargo, una vez pasado el impacto inicial entendimos que esto implica un reto: hacer una fuerte incidencia política o "advocacy" hacia los donantes, con el fin de que tengan una mirada integral del problema.

Aunque esta experiencia con ECHO es reciente, los ciertos que desde hace dos años en la Oficina de Colombia de Save the Children Reino Unido nos planteamos la necesidad de enfocar mejor este tema complejo de los niños afectados por el conflicto. Hace dos años dejamos de solicitar fondos humanos para este trabajo y, en cambio, buscamos donantes interesados en promover la protección de la niñez, sus derechos y la resolución no-violenta de conflictos. [No ha sido fácil, pero poco a poco hemos identificado donantes que consideran el tema de derechos como esencial.] Tomamos esta decisión por las razones mencionadas en la presentación inaugural de Una McCauley, el conflicto atropelló todos los derechos del niño. Habíamos venido apoyando intervenciones psicosociales, pero poco a poco nos fuimos dando cuenta de lo limitada que estaban estas intervenciones y lo poco que contribuyeron a la protección de los derechos del niño. [No somos obtusos como para no reconocer las necesidades de asistencia humanitaria y, por ello, estamos aunando esfuerzos para que entidades como el PMA de las Naciones Unidas provea complementos alimenticios.]

Desde principios del 2000 Save ha señalado la ausencia de educación (formal o informal) como uno de los problemas centrales para la niñez desplazada. Utilizamos el estudio de CODES y UNICEF en Soacha para hacer proyecciones por otras zonas urbanas. Hablamos inicialmente de unos 600,000 niños y niñas desplazados sin educación. Cuando dimos la alerta sobre la situación, nadie creyó en nuestras cifras y fuimos tildados de exagerados. Las curiosidades de la vida, sin embargo, llevaron a que el propio ministro de Educación anunciara, a principios de este año, la cifra correcta de niños y niñas sin educación. No estábamos exagerando. La cifra está por encima de tres millones, es decir uno de cada tres niños en edad escolar. En Colombia, el 85 % de los más de un millón doscientos mil niños y niñas desplazados no tiene acceso a educación, y en la mayoría de los casos no han tenido acceso en los últimos cinco años.

[El gobierno colombiano ha utilizado la violencia actual como excusa para aplicar un esquema fuerte de reestructuración (el famoso ajuste estructural), que en otros momentos hubiera tenido una fuerte reacción por parte de la sociedad civil. Hay que preguntarnos, aunque parezca obvio, si la cura está siendo más grave que la enfermedad.] Hay que aceptar que la totalidad de estos tres millones de niños y niñas han perdido al menos uno de sus derechos fundamentales por el conflicto o por medidas económicas directamente vinculadas con ello. De estos tres millones, un millón son niños desplazados, un millón son niños de familias pobres en zonas rurales y peri-urbanas (de conflicto) y un millón más son niños y niñas forzados a buscar trabajo para poder sobrevivir. En este último grupo hay que destacar a las 323,000 niñas empleadas domésticas menores de quince años en casas de terceros, cuya principal motivación es el acceso a la educación ... el 95%, jamás acceden a ella. Una tercera parte de estas niñas no recibe salario y cuando lo hacen pueden obtener 50 centavos de dólar por hora, por días con jornadas laborales de entre 16 y 18 horas de trabajo.

Lo único que puede romper el círculo de la pobreza para estas niñas trabajadoras del hogar, para los que están en situación de desplazamiento y para los de sectores peri-urbanos es la educación. Hay que reconocer que tanto el pasado como el actual gobierno de Colombia tienen cosas muy interesantes que mostrar en el campo de la educación. Se puede incluir el informe de la Unidad de Educación y Desplazamiento del Ministerio de Educación sobre metodologías para llevar la educación hasta donde están los niños y niñas desplazados y usar nuevas metodologías en sus comunidades para promover procesos, bien sea de nivelación para ingresar en el sistema formal o de educación relacionado con sus necesidades más urgentes. Infortunadamente después de la investigación ni un centavo ha sido invertido en educación para la niñez desplazada. Varias ONGs (muchas veces con el visto bueno del Estado) han también trabajado nuevas metodologías como Expedición Pedagógica, la Escuela Nueva, desarrollo de resiliencia y la resolución no-violenta de conflictos.. Tampoco hay financiamiento para estas nuevas iniciativas.

Muchos estudios de diferentes partes del mundo coinciden en que la escuela abierta y democrática, bien enraizada en su comunidad, es una de las mejores garantías en contra de la violencia y el conflicto. Igualmente UNICEF y la Alianza Save the Children han demostrado, en distintos estudios, que en situaciones de conflicto, un retorno a la normalidad es lo más importante para garantizar el bienestar de la niñez. Recreación, aprendizaje y educación son importantísimas herramientas contra la descomposición comunitaria y el estrés del niño causado por el conflicto. Con base en la escuela (o programa comunal de educación informal) se pueden garantizar aspectos como:

- ❖ El registro de los niños (20% de la niñez colombiana menores de diez años no están registrados).
- ❖ La nutrición (según el PMA el promedio de calorías que reciben niños y adultos desplazados en Colombia entre el tercer

Y vigésimo-quinto mes de desplazamiento es sólo dos tercios de lo que ellos necesitan para sobrevivir).

- ❖ Programas de vacunación (70% de los niños y niñas desplazadas no tienen sus vacunas completas).
- ❖ El desarrollo de patrones no-violentos para la resolución de conflictos.
- ❖ Construcción de puentes culturales e inter-generacionales que permiten usar los conocimientos y habilidades de los niños para reducir discriminación y reforzar solidaridad.
- ❖ La denuncia de abusos de derechos humanos en contra de los niños (reclutamiento, amenazas, tortura, desaparición y asesinato).
- ❖ La detección de maltrato familiar y su tratamiento.
- ❖ Y la participación de la niñez como un paso en la construcción de una nueva ciudadanía.

Según la última investigación de CODHES, en Villavicencio, dos tercios de los niños y niñas desplazados que reciben educación en la comunidad, lo hacen en centros construidos, mantenidos y financiados por la propia comunidad con personal voluntario.

Como paréntesis es importante señalar que la creatividad de estas gentes es extraordinaria pues levantan estos centros con cartón, desechos, de cualquier material que encuentren. Pueden parecer horriblos desde afuera, pero adentro se puede sentir la acogida y el calor humano para los niños y niñas.

Es muy importante que la comunidad sea validada como agente educativo – muchas personas tienen conocimientos que compartir. La experiencia de Save the Children en la intervención a raíz del terremoto en el Eje Cafetero en Colombia nos demostró cómo las madres comunitarias fueron elementos importantísimos no sólo en la alimentación de los niños, sino im-

pulsoras en la resolución pacífica de conflictos. Los propios jóvenes, niños y niñas pueden y deben jugar un rol importante en el proceso educativo. Save the Children tiene bastante experiencia en la formación de capacitadores para promover procesos educativos y culturales de joven a joven, joven a niño o niño a niño, con muy buenos resultados. La intervención después del terremoto en Armenia es, de nuevo, un buen ejemplo de ello. Esto abre las puertas a un proceso educativo comunitario masivo, que debe empezar ahora mismo.

[Para que los procesos puedan comenzar sin dilaciones es necesario que las agencias internacionales jueguen un rol protagónico. No es posible trabajar sin la colaboración, el apoyo y el intercambio de experiencias con las organizaciones nacionales. Todos (locales y extranjeros) debemos trabajar para tratar de incidir en el gobierno en tres aspectos: para que las políticas que favorezcan a la niñez y la juventud realmente se ejecuten sin las excusas recurrentes de falta de recursos. Trabajar también para que aquellos aspectos en los que aún falta reglamentación o en los que ella no es suficientemente garantía se modifiquen y, finalmente, hay que tratar de incidir para que lo que aún es necesario desarrollar en materia legislativa, de garantías o de servicios, se lleve a cabo.]

El contexto colombiano es particularmente complejo, eso ya lo sabemos. Sin embargo, en muchas partes del mundo se han llevado a cabo procesos similares. No tenemos que inventar la rueda, lo que sí tenemos que hacer es aprender de los éxitos y fracasos de contextos externos e internos y adaptarlos a las necesidades de las comunidades. Insisto en que tenemos que validar la experiencia de las comunidades para lograr su propio desarrollo y fortalecimiento.

Tenemos que apuntar a experiencias exitosas, que siempre lo son cuando están validadas y apropiadas desde la participación comunitaria. Cuanto mejor conozcamos las problemáticas

y lo que ello implica en materia de intervención, mejor podremos explicar a los donantes lo que sucede. Otra de las tareas es, precisamente, ampliar la visión que tienen los donantes sobre la problemática que vivimos en estos países.

No afirmo que es sencillo cambiar la visión de los donantes, como tampoco pretendo desconocer las críticas que hasta hace poco se hacían sobre la labor de éstos. Falta de transparencia, vinculación con intereses comerciales, apoyo a elites no representativas, apoyo a grupos que atacan y critican cultura y prácticas locales. Todo esto ha hecho la cooperación internacional. Por si fuera poco, la cooperación ha sido absolutamente insuficiente. Aunque todas las naciones industrializadas acordaron un aporte del 0.7% de su PIB, sólo los países nórdicos y Holanda han cumplido y sobrepasado la meta.

Además de los problemas que han ido mejorando en los últimos años, la insuficiencia de la cooperación internacional plantea un reto enorme para quienes trabajamos *in situ*: darles una visión integral de las problemáticas y hacer evidente lo que la omisión puede generar no sólo en las sociedades menos favorecidas, sino su impacto global. Las "modas" invaden los escenarios de la cooperación internacional y marcan temas y esquemas de intervención.

No estamos exentos de esta posibilidad, pero debemos tener cuidado de no trasladar a los niños y sus comunidades las responsabilidades que competen a instancias como el gobierno o las propias entidades que apoyen los proyectos. Al plantear aspectos como el apoyo psicosocial y, por tanto, la línea según la cual los individuos deben tener el control sobre su propia vida, no podemos caer en la trampa de ponerles cargas que, además, de que no les corresponden, son más pesadas de las que pueden llevar. La participación de los niños, niñas y sus comunidades es la base para el desarrollo de los proyectos; la capacidad técnica y humana de las entidades que los apoyan es fundamen-

tal a la hora de obtener resultados: las acciones en el nivel macro y micro del gobierno son, sin lugar a dudas, el marco económico y político de acción y la labor de la cooperación internacional debe apoyar lo social, lo económico y lo político en la consolidación de sociedades con más garantías y más respetuosas.

Es por eso que en Alianza con el Estado Save busca contribuir al fortalecimiento cualitativo del personal, por ejemplo, con ICBF en el proyecto con la niñez desvinculada o con las madres comunitarias en Quindío, Soacha y Villavicencio. En alianza con los organismos de Naciones Unidas Save busca una implementación real de la Convención de los Derechos del Niño a través de instrumentos como ARC, que son una serie de herramientas y ejemplos de buena práctica para acciones que hacen realidad sus derechos (y de aquí viene su nombre en inglés «Actions for the Rights of the Child»), Save pretende, además, a través del diálogo con el gobierno, en especial con la Vicepresidencia y los ministerios de Relaciones Exteriores y del Interior aclarar el rol y la posible contribución de la cooperación internacional en el campo de la niñez y el conflicto.

Lo que acabo de decir parece obvio. Parece que todos sabemos el rol que debemos jugar en el proceso, pero el rompecabezas es tan complejo que a veces no es tan simple hacer lo que debemos. En todo caso no podemos descargar nuestra incapacidad o nuestra imposibilidad en el eslabón más débil: en los niños, niñas y jóvenes. Debemos asumir la responsabilidad de acompañarlos en su desarrollo y tenemos la obligación de actuar de manera respetuosa. La urgencia y el caos que implica el conflicto no puede ni debe significar que interpongamos desconociendo las necesidades, potencialidades, debilidades, fortalezas y, en general, las condiciones de la niñez y la juventud.

Es hoy, es ahora. No es cuando se firme la paz, o cuando haya un nuevo gobierno, o cuando la cooperación internacio-

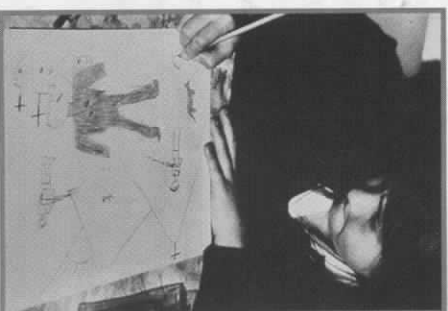
nal cambie o cuando no se sientan los efectos del 11 de septiembre... La responsabilidad por los tres millones de niños y niñas que no tienen educación y que de un modo u otro están afectados por el conflicto armado es mía y, claro está, de todos y cada uno de los que han leído estas páginas.

Faint, illegible text from the reverse side of the page, appearing as bleed-through.

Capítulo 7

ESTADO DEL ARTE

Niña que dibuja sobre hoja, Fundación Dos Mundos



Autor:
Nelson Osneyder

Niños, niñas y conflicto armado en Colombia: una aproximación al Estado del arte 1990-2001¹

*María Cristina Torrado**

Uno de los indicadores más claros del proceso de degradación del conflicto armado colombiano en los últimos años es el creciente impacto sobre la población civil y, en particular, sobre la vida de los niños, las niñas y los jóvenes. Por esta razón el conflicto armado es reconocido, incluso por el Comité Internacional de Derechos del Niño, como un factor determinante en la violación de sus derechos.

Ello explica la reciente proliferación de foros donde actores de organismos internacionales, del Estado y la sociedad civil discuten y analizan los impactos del conflicto armado sobre la vida de niños, niñas y jóvenes colombianos, los vacíos de tipo jurídi-

¹ Estudio realizado por la UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA - OBSERVATORIO SOBRE INFANCIA - CONVENIO DEL BUEN TRATO, con financiación de la FUNDACIÓN ANTONIO RESTREPO BARCO.
* Psicóloga - Profesora Asociada de la Universidad Nacional de Colombia

co y normativo para atender la problemática y la carencia de adecuados modelos de intervención, entre muchos otros.

Más allá de nuestras fronteras, el impacto de la guerra sobre la situación de la infancia es una de las grandes preocupaciones mundiales incluida en el Plan de Acción a favor de la infancia para la década que comienza; documento que iba a ser suscrito por un gran número de jefes de Estado en una reunión especial de la ONU prevista para mediados de septiembre, la cual fue aplazada después del ataque terrorista a la ciudad de Nueva York.

En Colombia el tema está al orden del día y tiende a colocarse cada vez más en un lugar de especial importancia. Ello no significa su total olvido en años anteriores - de hecho a lo largo de la década pasada el tema fue objeto de atención, en especial por la grave situación generada por el desplazamiento forzado - su importancia actual resulta de reconocer que hemos llegado a una situación límite, a una verdadera emergencia social y humanitaria.

En este contexto nace la idea de realizar el presente estudio, orientado a establecer una primera aproximación al estado del arte sobre el tema con el propósito de:

- ❖ Aportar a la sistematización de información sobre la situación de los derechos de la infancia en Colombia.
- ❖ Contribuir al análisis de políticas públicas

Los productos finales del trabajo fueron:

- Un documento que consigna la aproximación al estado del arte sobre la situación y sobre las políticas y programas.
- La propuesta de un sistema de seguimiento a la información sobre niños, niñas y conflicto armado.
- Un catálogo bibliográfico.

Si bien se logró construir una primera aproximación al estado del conocimiento sobre niños, niñas y conflicto armado en el país, debe reconocerse su carácter transitorio y las limitaciones para lograr una cobertura nacional.

Metodología

El estado del arte es una «...investigación documental orientada a dar cuenta del estado del conocimiento frente a una cuestión determinada en un período de tiempo y en un ámbito intelectual previamente determinados»².

En nuestro caso el estudio se circunscribe a los documentos producidos por organismos del Estado, instituciones académicas y organizaciones no gubernamentales, donde se aborda, de manera directa, el impacto del conflicto armado colombiano sobre los niños y niñas en la última década.

Una vez identificado el corpus documental se realizaron dos tipos de análisis, el primero orientado a la caracterización de los documentos con base en varios criterios y el segundo, dirigido a la lectura analítica y comparativa de los mismos.

La guerra no es cosa de niños: a manera de contexto

Gracias a las normas del DIH, los estados tienen la obligación de brindar la protección debida a los niños y niñas en situaciones de guerra y deben cumplir la prohibición de vincular a los menores de 15 años como combatientes. Normas que fueron incorporadas a la Convención Internacional de Derechos del Niño (artículos 38 y 22), suscrita por la mayoría de países del mundo en 1990.

² Miñana, y otros: 2000

Sin embargo, a nivel mundial, millones de niños y niñas son víctimas directas e indirectas de los conflictos armados internos o de aquéllos que trascienden las fronteras. Un hecho fundamental en el análisis de esta situación y en la formulación de políticas públicas fue el informe elaborado por Graca Machel en 1996, por solicitud de UNICEF:

En el caso colombiano, el problema ha adquirido especial importancia en buena parte por las particularidades del conflicto armado caracterizado por algunos como una guerra contra la sociedad (más que una guerra civil) en la cual los actores armados representan cada vez menos las reivindicaciones de la población. Según D. Pecault por la vía del hostigamiento y el terror la población es obligada a hacer parte de una guerra que ha perdido su sentido ideológico y sufre una grave degradación... «las atrocidades reemplazan el discurso»³.

Hace tiempo el conflicto en nuestro país desbordó el enfrentamiento entre los grupos armados e involucra de diversas maneras a la población siendo los niños, niñas y jóvenes uno de los sectores más afectados. Son ellos la mayor parte de la población colombiana desplazada por la guerra y un número significativo de las víctimas por secuestro, por efecto de las minas antipersonales o de las acciones violentas: masacres, retenciones, asesinatos... También son actores directos del conflicto como combatientes o colaboradores de los grupos guerrilleros y de autodefensa, y muchos de ellos enfrentan hoy la problemática de la reinserción.

Éstos son los efectos más visibles del conflicto armado sobre los miles de niños, niñas y jóvenes que viven en las zonas donde el enfrentamiento armado y las acciones violentas son «pan de cada día». Ellos conocen en carne propia el dolor y el horror de la guerra, muchos no van a la escuela y casi ninguno tiene las

³ Pecault, D. (2001) *Guerra contra la sociedad*. Bogotá: Planeta-Espasa.

condiciones necesarias para lograr su pleno desarrollo, uno de sus derechos fundamentales. Su proceso de socialización y desarrollo ocurre en medio de la guerra.

Pero ellos no son los únicos niños, niñas y jóvenes de nuestro país afectados por el conflicto armado. Todos y cada uno de los 17'000.000 de colombianos menores de 18 años, vive el pacto de la guerra y se socializa en medio de ella.

A través de los medios de comunicación y de la experiencia cotidiana están expuestos tanto a los hechos violentos, como al miedo o la incertidumbre, pero más grave es su inmersión en relaciones sociales marcadas por los valores de una sociedad incapaz de convivir con la diferencia, excluyente, donde se pisotean los derechos más elementales, donde todo vale, con poca confianza en las instituciones públicas y en la cual priman los intereses privados.

En palabras de Fernando Savater no sólo nos encontramos en un país en guerra, sino que hemos sufrido un proceso de militarización de la sociedad, con impactos tanto económicos y políticos como psicosociales. Según este autor, la militarización psicológica o anímica es la que convierte la lógica de la guerra en principio de nuestras relaciones cotidianas, convirtiendo a nuestro interlocutor en adversario y negándonos la posibilidad de imaginarlo como humano...⁴

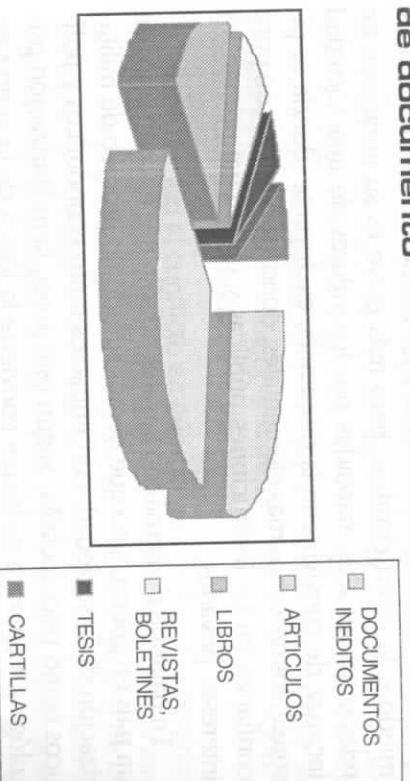
En síntesis, la guerra vulnera los derechos fundamentales de los niños, niñas y jóvenes, incluso cuando no se encuentran directamente afectados por el conflicto.

⁴ SAVATER, F.(1985) *La militarización de la sociedad*. En Perdonadme ortodoxos. Madrid. Alianza.

Caracterización del universo documental

Como ya se señaló, para realizar el estado del arte se identificó un conjunto de documentos pertinentes, los cuales fueron caracterizados y analizados en sus relaciones con el conjunto. En el estudio fueron incluidos un total de 81 documentos cuyas principales características se presentan a continuación.

Distribución documental por tipo de documento



| DOCUMENTOS INÉDITOS | ARTÍCULO S | TEXTOS MONOGRAFICOS | | | | TOTAL L |
|---------------------|------------|---------------------|---------------------|--------|-----------|---------|
| | | LIBROS | REVISTAS, BOLETINES | TESIS | CARTILLAS | |
| 23 | 27 | 15 | 7 | 4 | 81 | |
| 28.39 % | 33.33 % | 18.51 % | 8.64 % | 4.93 % | 100 % | |

Como puede apreciarse, la mayor parte del material bibliográfico analizado son artículos - en publicaciones periódicas o incorporados a memorias de eventos - o documentos inéditos, en su mayoría informes internos de las instituciones sobre sus

programas. Esto sugiere que el estudio del tema se encuentra en una fase de elaboración inicial en la cual priman los textos orientados a informar, denunciar o dar cuenta de intervenciones en marcha.

Distribución documental según enfoque:

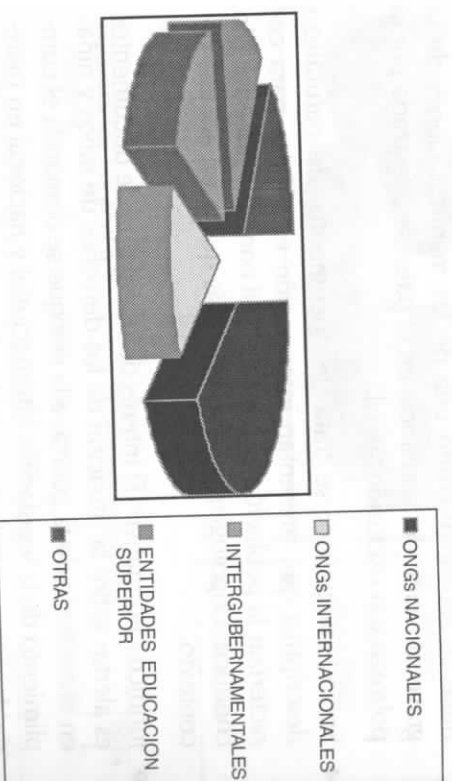
Al revisar el universo documental recopilado se pudieron identificar cuatro grandes aproximaciones a la comprensión de las relaciones entre conflicto armado y niñez.

- ❖ **Sociológico:** el tema aparece insertado en un contexto más general relacionado con la situación socioeconómica y sociopolítica del país, la cual aparece como causa del problema. Por tanto, el impacto de la guerra sobre los niños y las niñas se reconoce como una de las manifestaciones de la grave situación de la infancia en el país, caracterizada por la pobreza y la exclusión social.
- ❖ **Sociodemográfico:** se trata de documentos de naturaleza descriptiva que presentan información estadística para caracterizar la población afectada por el conflicto armado. Ello conduce a tipologías y categorías más que a un análisis del contexto.
- ❖ **Jurídico / normativo:** El interés de este grupo de documentos es alertar sobre la situación de los derechos de niños y niñas en el contexto de la guerra, a la vez que se demanda el cumplimiento de la legislación internacional y nacional en materia de niñez y conflicto armado.
- ❖ **Enfoque psicosocial:** los documentos ubicados en esta categoría se caracterizan por centrarse en el análisis particular de las situaciones a que se ven enfrentados los niños y niñas a causa del conflicto armado, mostrando las consecuencias para su vida y desarrollo personal.

Distribución documental según entidad productora:

| ONGs Nacionales | ONGs Internacionales | Gubernamentales | Intergubernamental | Entidades Educación Superior | Otras |
|-----------------|----------------------|-----------------|--------------------|------------------------------|-------|
| 29 | 10 | 14 | 11 | 9 | 10 |
| 35,3% | 12,3% | 17,2% | 13,5% | 11,1% | 12,3% |

Las instituciones que producen la mayor parte de los documentos son las organizaciones no gubernamentales, posiblemente por su interés de trabajar en el campo de los derechos humanos. Llama la atención el bajo número de documentos elaborados por las instituciones académicas.



Estado del arte

El análisis de contenido de los documentos permitió establecer cambios en la producción documental relacionados con el interés temático y con los eventos históricos de los últimos 10 años. En otras palabras, se observan cambios en los temas abordados a lo largo de la década y en la cantidad de documentos producidos.

| TENDENCIA TEMÁTICA | VARIABLES | CRONOLOGÍA | | | | | TOTAL DOCUMENTOS POR TENDENCIA TEMÁTICA |
|---|---|------------|----|----|----|---|---|
| | | 90 | 93 | 96 | 99 | S | |
| Violencia estructural: niños en condiciones de violencia | *Violencia contra el niño-maltrato al menor-niño víctima | | | | | | |
| | * Formas de violencia (violencia urbano-violencia rural-violencia política-violencia institucional y otros) | 3 | 5 | 2 | | | 10 12,3% |
| Conflicto armado: niños y niñas en el contexto del conflicto armado | * Pobreza y violencia | | | | | | |
| | * Impactos del conflicto | 1 | 10 | 5 | | | 16 19,7% |
| | * Niños y niñas en situación de desplazamiento | 2 | 19 | 16 | 2 | | 39 48,1% |
| | * Niños y niñas vinculados directamente al conflicto armado | 1 | 5 | 9 | 1 | | 16 19,7% |
| | Total documentos | 3 | 9 | 36 | 30 | 3 | 81 100% |

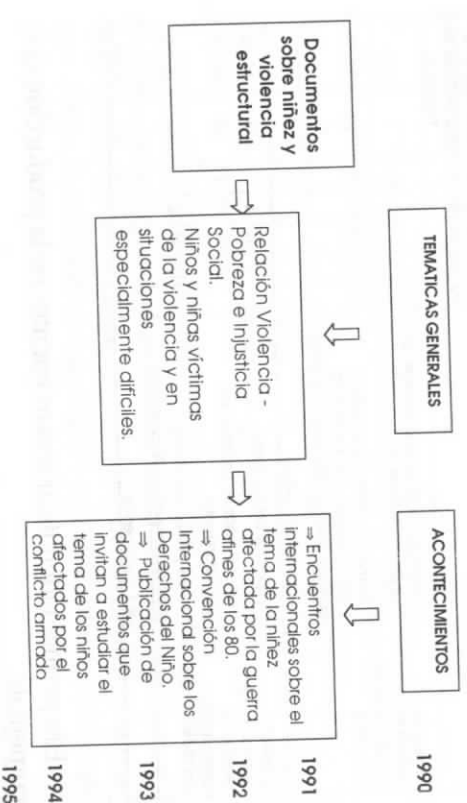
Ello permitió identificar tres momentos en la producción documental:

- ❖ 1990-1995 Acercamiento al tema desde análisis estructural y la violencia política.
- ❖ 1994-1996 Transición temática.
- ❖ 1996-2001 Mirada desde los Derechos del Niño, haciendo énfasis en el impacto del conflicto armado en los niños y niñas.

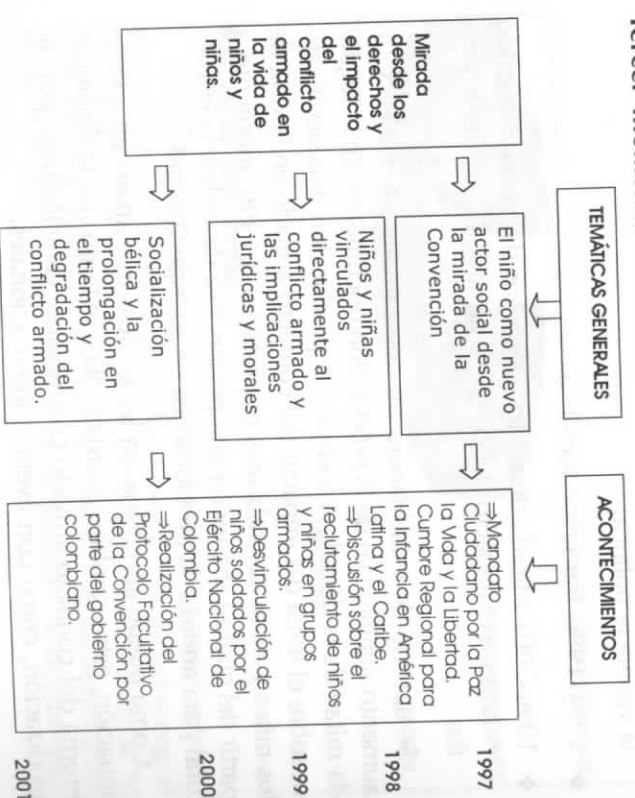
Se aprecia de esta manera un deslazamiento temático y un aumento significativo de la producción documental en la segunda mitad de la década. En efecto, la producción más significativa sobre el tema del impacto del conflicto armado en la vida de los niños y niñas colombianas es posterior a 1996, momento a partir del cual se abandona una perspectiva de violencia estructural para abordar la problemática en su especificidad.

Como puede apreciarse en las gráficas que aparecen a continuación, estos cambios guardan relación tanto con la dinámica interna del conflicto armado colombiano, caracterizado por su agudización, como con eventos internacionales.

Primer y segundo momentos



Tercer momento



Conclusiones y recomendaciones

- ❖ La experiencia de identificación documental puso en evidencia la ausencia de criterios compartidos entre las diferentes entidades productoras y/o que poseen centros de documentación, que garanticen a las personas e instituciones interesadas un acceso fácil y oportuno a la información. La unificación de los tesoros y la coordinación de esfuerzos podrían ayudar a mejorar esta situación.
- ❖ Como se señaló, la investigación sistemática del impacto del conflicto armado en la vida de niños, niñas y jóvenes en nuestro país es todavía incipiente, incluso en el tema del desplazamiento forzado, que concentra la mayor parte de los documentos incluidos en el estudio, son pocos los trabajos que generan nuevo conocimiento, gracias a una indagación rigurosa de la realidad.
- ❖ Es importante entonces promover y apoyar trabajos orientados a la investigación de nuevas dimensiones del problema (como la socialización bélica) o a la evaluación y sistematización de experiencias exitosas de intervención. Así mismo, se requiere promover el diálogo entre analistas y profesionales vinculados directamente a la atención de niños y niñas en situación de desplazamiento, desvinculados de alguno de los grupos en conflicto y de quienes han sido víctimas directas o indirectas del conflicto armado.
- ❖ La principal tendencia identificada en la aproximación al tema durante la década es el paso de una perspectiva que privilegiaba el análisis de la violencia estructural como causa de diversas situaciones de riesgo y vulnerabilidad de la población infantil, a la focalización e identificación del conflicto armado como un fenómeno particular con enorme incidencia sobre la violación de los derechos de los niños y las niñas. Así, en la última mitad de la década, el impacto del conflicto armado es mirado como una problemática que debe ser abordada en sí misma.

Faint, illegible text from the reverse side of the page, appearing as bleed-through.

La impresión de esta obra se terminó
el día 15 de abril del año 2002
en los talleres gráficos de

EDICIONES ANTROPOS LTDA.

Carrera 100B No. 74B-03

PBX: 433 7701

Fax: 433 3590

E-mail: ediantropos@hotmail.com

Bogotá, D. C.

Con el auspicio de:



IOM International Organization for Migration
OIM Organisation Internationale pour les Migrations
OIM Organización Internacional para Migraciones

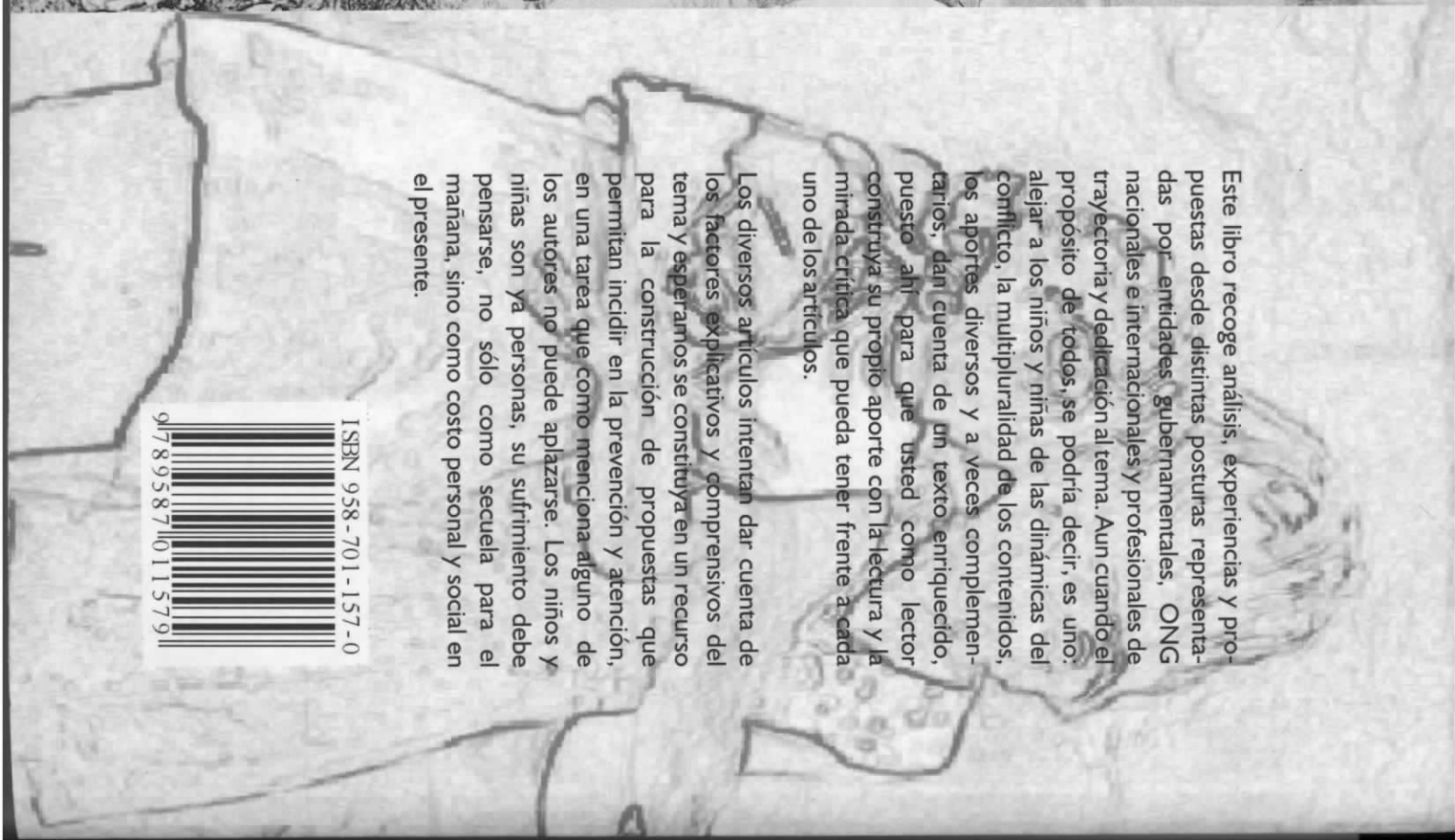


Save the Children
Reino Unido



BIENESTAR
FAMILIAR
La paz empieza por casa

USAID



Este libro recoge análisis, experiencias y propuestas desde distintas posturas representadas por entidades gubernamentales, ONG nacionales e internacionales y profesionales de trayectoria y dedicación al tema. Aun cuando el propósito de todos, se podría decir, es uno: alejar a los niños y niñas de las dinámicas del conflicto, la multiplicidad de los contenidos, los aportes diversos y a veces complementarios, dan cuenta de un texto enriquecido, puesto ahí para que usted como lector construya su propio aporte con la lectura y la mirada crítica que pueda tener frente a cada uno de los artículos.

Los diversos artículos intentan dar cuenta de los factores explicativos y comprensivos del tema y esperamos se constituya en un recurso para la construcción de propuestas que permitan incidir en la prevención y atención, en una tarea que como menciona alguno de los autores no puede aplazarse. Los niños y niñas son ya personas, su sufrimiento debe pensarse, no sólo como secuela para el mañana, sino como costo personal y social en el presente.

ISBN 958-701-157-0



9 789587 011579

