

NARRATIVIDAD Y TIEMPO: NIÑOS Y NIÑAS DESVINCULADOS DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

Elizabeth Torres Puentes

Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación

DIE - UD

Introducción

En este capítulo se presentan los hallazgos de los antecedentes del proyecto de investigación doctoral⁵, en el cual interesa analizar la noción del tiempo en narrativas de niños y niñas desvinculados que retornan a la escuela. Para la construcción de dichos antecedentes se han consultado investigaciones que abordan la problemática de estos infantes. También se han asumido como antecedentes las recopilaciones de relatos de niños y niñas desvinculados, particularmente los expuestos por González (2002), Aranguren (2012) y los compilados en algunos informes de la Human Rights Watch y Naciones Unidas. Una vez analizadas las investigaciones y las narrativas de niños y niñas desvinculados de los grupos armados⁶, se construyeron tres categorías recurrentes que dan cuenta de algunos tiempos institucionalizados: el tiempo de la vinculación y permanencia en los grupos armados (paramilitar o guerrilla); el tiempo de la desvinculación y retorno a la vida civil (ICBF); el tiempo del retorno a la escuela, que implica un tiempo del conocimiento, de la memoria y de la protección.

A partir de estos tres tiempos, se reconoce, de un lado, el grado de vulneración de derechos de los niños y niñas por el conflicto armado, y, del otro, la afectación de esta guerra en la infancia colombiana⁷. Aunque se reportan investigaciones acerca de este flagelo con enfoque desde el derecho, la psicología, la ciencia política, entre otros, se encontraron escasos estudios desde lo educativo y pedagógico.

5. La tesis doctoral a la que se hace alusión, está adscrita al Énfasis de Lenguaje y Educación del Doctorado en Educación de la Universidad Distrital. Dicha tesis está orientada por la Dra. Marieta Quintero en la línea de investigación *Narraciones, argumentaciones, justificaciones y discurso en la formación ética y política*.

6. Las narrativas a las que se hace referencia, han sido tomadas de los diferentes informes, investigaciones y entrevistas, en los que se exponen en la voz de sus protagonistas, la experiencia de ser niño, niña o joven desvinculado de un grupo armado.

7. Diferentes autores (Pécaut, 2006; González, 2004; Sánchez, 2008; El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD–, 2003; Palacios & Safford, 2002), afirman que la problemática del reclutamiento de niños y niñas en el conflicto armado colombiano es un asunto que data desde el mismo surgimiento de los grupos paramilitares y guerrillas en 1964.

Acerca de la narrativa y el tiempo

Ricoeur (1992), propone que la narratividad y el tiempo tienen un vínculo. Siguiendo a Benveniste (1985) sostiene que el tiempo se puede entender desde dos nociones distintas: tiempo físico y tiempo crónico. El primero “es un continuo uniforme, infinito, lineal, segmentable a voluntad” (p. 73), mientras que el segundo, el tiempo crónico es aquel “que engloba nuestra propia vida en tanto que sucesión de acontecimientos” (p. 73). A partir de estas dos nociones el autor propone una tercera noción: el tiempo lingüístico, el cual “está orgánicamente ligado al ejercicio de la palabra, que se define y se ordena como función del discurso” (p. 76).

Los distintos tiempos establecidos por Benveniste se verán reflejados en la obra de Ricoeur, quien propone que existen grados diferentes de temporalidad a la hora de organizar el tiempo inmerso en la narratividad. Para Ricoeur existen tres tiempos: el *tiempo fenomenológico*, el cual también lo denomina tiempo vivido, tiempo de la existencia, tiempo mortal, tiempo psíquico y se caracteriza por ser el tiempo interior del sujeto, con el que evalúa los acontecimientos que configuran su experiencia particular; el *tiempo universal*, al que también llama tiempo del mundo, tiempo objetivo, tiempo ordinario, tiempo cósmico y se define lineal, medible, no dependiente de las voluntades del sujeto, simplemente transcurre; el *tiempo histórico* permite exhibir las estructuras narrativas, pues con él el sujeto puede hacer memoria de sus experiencias vividas y traer al presente acontecimientos del pasado y proyectos de un futuro. Es precisamente este tiempo el que ofrece a Ricoeur (1996) la posibilidad de dar lugar a la narración y a la identidad narrativa de los sujetos.

Los desarrollos teóricos de Ricoeur, en relación con el tiempo y la narración, iluminaron el análisis de las narrativas de niños desvinculados y permitieron la identificación de las siguientes categorías:

1. Narrativas del tiempo de la infancia desmovilizada

En el caso de las experiencias narradas por los niños desvinculados, aportadas desde la investigación de González (2002) encontramos distintos tipos de tiempo veamos:

a. El tiempo de la ausencia. Esta categoría está directamente relacionada con un tiempo antes del conflicto (pre- conflicto). En la literatura consultada se encontró que la ausencia de un núcleo familiar que proteja, así como de un Estado que garantice los derechos, son la principal causa de vinculación de los menores a las filas de los grupos armados.

Particularmente las investigaciones de Pachón (2009), Remolina (2011), Romero y Chávez (2008) y Montoya (2008), plantean que las formas de vin-

culación de los niños a los grupos armados dependen de diferentes factores asociados a los contextos en los que se encuentran y de las fuentes que provean la información. Pachón (2009) afirma que “según las fuentes que se consulten, se tiende a privilegiar unas formas de reclutamiento sobre otras. El Ejército Nacional, habla de formas coercitivas de llevarse los niños, mientras otras instituciones plantean, además de ésta, otras modalidades, siendo la voluntaria la más importante” (p. 4).

Los discursos de las diferentes fuentes, pueden desdibujar las verdaderas causas que llevan a los menores a engrosar las filas de los grupos armados y a su vez impiden que se concreten agendas que prevengan eficazmente este fenómeno. En este mismo sentido, el estudio desarrollado por Romero y Chávez (2008), reconoce tres formas de vinculación recurrentes en las investigaciones académicas y en las investigaciones institucionales, todas referentes a algún tipo de desprotección:

Vinculación voluntaria: los niños de uno u otro sexo que se incorporan a las guerrillas de manera voluntaria lo hacen porque piensan que así obtienen reconocimiento social y poder con las armas, o quieren salir de la pobreza modificando su situación social, o quieren vengar la muerte de un pariente, o están buscando protección de otro grupo armado, o sienten simpatía ideológica por algún grupo, o se sienten presionados por sus progenitores o, en algunos casos, por decepciones amorosas.

Vinculación forzosa: algunos niños, niñas y adolescentes participan en las hostilidades del conflicto porque han sido obligados y forzados física y psicológicamente. Algunos han sido entregados por sus madres o padres en contra de su voluntad, al sentirse presionados y amenazados por parte de uno u otro grupo armado. Otros ingresan porque en algunas regiones del país es obligación aportar un miembro por familia al grupo armado del área de influencia.

Vinculación de nacimiento: hay niños y niñas que literalmente nacieron en la guerrilla en condición de hijos de combatientes. Son menores de edad que no conocen otra forma de vida y son considerados propiedad de ésta. (Romero & Chávez, 2008: 200-201)

Es importante reconocer los tipos de vinculación que presentan estos autores, pues en las narrativas de los menores se hace notorio que existe una diferencia del tiempo de la experiencia según haya sido la incorporación.

En la misma línea, Montoya (2008) problematiza la voluntariedad de los menores para ingresar a los grupos armados, reconociendo en los informes de organizaciones nacionales e internacionales, que los motivos más frecuentes para la vinculación de los niños y jóvenes son:

[...] el uso de la fuerza para ser llevado a la guerra; la atracción por las armas y el poder; la incursión como método de escape de la pobreza de ellos y

sus familias, la violencia intrafamiliar, el desempleo, la inseguridad social; el temor, la intimidación y el miedo a perder la vida; las promesas de mejores condiciones de vida que terminan en engaños; entre otras, como causas que motivan el ingreso de niños y jóvenes a los grupos armados. (Montoya, 2008: 41)

Los niños y niñas se vinculan voluntariamente por la ausencia de condiciones materiales, que se relacionan con la pobreza y con falta de reconocimiento, aunque sin indicar de quién (familiar o institucional).

En los relatos compilados por el investigador y periodista Guillermo González (2002) y en la investigación desarrollada por Aranguren (2011) se encontró que los infantes asumen la decisión de vincularse a un grupo armado como una forma de contrarrestar un tiempo de la ausencia de manera inmediata; la ausencia de la familia es la más nombrada por los niños desvinculados. Los ejes que se mueven en estas recurrencias tienen que ver de alguna manera con las marcas en el cuerpo de los infantes, como lo es la violencia sexual, el maltrato físico y verbal, el trabajo duro en los campos, etc., así se puede ver en el siguiente aparte:

[...] No volví a donde mi familia porque cada vez que llegaba me daban severa muenda. Me pegaban con cables o con lo que encontraran por delante. Les cogí más miedo desde una vez que me colgaron. Yo estaba en la calle, me los encontré y me dijeron que me fuera para la casa, que no me iban a hacer nada. Llegué y, como estaba cansado, me cogió el sueño; cuando sentí era que me estaban amarrando las manos, me colgaron de una viga y me tuvieron diez minutos. Eso fue una tortura. Cuando ya crecí –llegué a los diez años–, me fui con mi madrina y estuve con ella un año... Ella me pegaba, pero ya con razón, cuando hacía las vainas que no debía... (González, 2002: 94)

En el anterior relato se observa un componente de desconfianza en los miembros de la familia (o por lo menos en alguno). Llama la atención que el infante concibe que el primer órgano social protector es la familia, y que al no obtener la protección de su cuerpo en ella, sino más bien un maltrato, busca otros grupos que sí lo hagan, como amigos, otros familiares lejanos (tíos, padrinos, etc.), lo que demuestra que tal vez el grupo armado no necesariamente es la primera forma de protección que busca el infante.

A la desprotección familiar, se suma una desatención por parte del Estado, lo que lleva a una ausencia de sostén integral para el niño, pues en algunas zonas del país, particularmente aquellas donde el Estado no hace presencia, es casi que natural que los infantes asuman la milicia como un proyecto de vida, de identidad y de confianza en el otro. En algunos relatos aparece una visión de protección del grupo guerrillero o paramilitar similar a aquella que se esperaba de la familia:

[...] duré en la guerrilla un año y seis meses. Me perdonaron todo, me dieron dotación y ya no me tuvieron desconfianza. Me apreciaban mucho y me llevaban a todos los combates (...) En la guerrilla a uno no le falta nada, aunque no le paguen. (2002: 153)

En el relato anterior, la confianza recíproca en y con el/los otros es indispensable para la configuración de identidad del infante, por lo que no se percibe el peligro de un combate al asegurar que el aprecio que le sienten tiene que ver con la exposición a la muerte. De igual manera este relato desvirtúa en parte lo que afirman algunas investigaciones, pues el dinero no siempre es una primera motivación, como sí lo es sentirse protegido, querido, acogido, visibilizado.

Otra ausencia, evidenciada en los relatos analizados, es la de la escuela como proyecto de vida. En las narrativas compiladas por González (2002) se pueden ubicar testimonios donde se anhela la posibilidad de asistir a la escuela y otros testimonios donde se evidencia que la escuela no es un proyecto real que responda a las necesidades de la familia o del sujeto. En el siguiente relato se puede observar que, la asistencia a la escuela no representa una prioridad para la familia y en algunos casos tampoco para el infante.

Mis hermanos sí fueron al colegio, el único que no estudió fui yo. Como la plata que había no alcanzaba para ponernos a estudiar a todos, mis papás preguntaban: “¿Quién quiere estudiar?”. Mis hermanos decían: “Yo, yo, yo”. Pero yo no le ponía fundamento, no le ponía ganas, no decía que quería estudiar. (2002: 185)

Al parecer para el primer núcleo protector (la familia), no es prioridad que los niños se eduquen en la escuela, y el Estado carece de mecanismos para garantizar que los niños se escolaricen.

El tiempo de la ausencia, de alguna manera, configura la identidad, la experiencia y la subjetividad de los infantes desvinculados. Es de aclarar que de los estudios referenciados ninguno trabaja explícitamente la noción de tiempo en niños desvinculados, ni evocan una comprensión de este, a no ser en las narrativas de un tiempo físico, lo que se ve reflejado en algunos de los relatos, pues los hechos se cuentan de manera lineal, con un orden secuencial, pero indudablemente es un tiempo marcado por la experiencia.

b. Tiempo de la guerra. El tiempo de la guerra corresponde al tiempo que se vive y experimenta como niño militante del grupo armado. Aranguren (2011), González (2002), Human Rights Watch (2004), coinciden en que el tiempo se configura en las marcas y exposiciones de lo corporal, sin olvidar que el cuerpo está atravesado por el lenguaje en tanto componente simbólico. El abuso sexual y el maltrato físico se relacionan con las marcas imborrables en el cuerpo.

La investigación de Aranguren (2011) sostiene que el sujeto es marcado por el otro y que por lo tanto esa marcación queda registrada en todas las dimen-

siones del cuerpo, incluso en el discurso que configura al sujeto que habita el cuerpo, por lo que propone que las inscripciones o marcaciones siempre están en el orden de lo imaginario, lo real y lo simbólico.

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

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

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

En este sentido podríamos hablar del tiempo como *ritmo de la guerra*, en tanto el ritmo abarca las nociones de consecuencia, regularidad, lentitud y rapidez⁸. Sin embargo el ritmo propio de la guerra se hace presente en múltiples tiempos dentro de esta dimensión, a saber: *El tiempo bélico, el tiempo de la rutina militar, el tiempo de la formación y el tiempo del sufrimiento*.

El primer tiempo, el bélico, hace referencia a la exposición directa en el combate y a su relación directa con la muerte. Al respecto el relato doloroso de un infante desvinculado, coincide con lo investigado por Aranguren (2011):

Al otro día mandaron una avanzada para un filo donde estaban unos muchachos nuestros, pero ellos petetiaban con el radio y no les salía. No podían comunicarse porque mi novio había cambiado de frecuencia. En esas llegó al campamento un señor, un compita y me preguntó: “¿Dónde está el comandante?”, le dije: “¿Por qué?”, y me respondió: “Porque lo necesito para una razón”. “Yo también soy encargada”, le contesté. “Lo que pasa es que por allá

8. Analizando estas dimensiones se encuentra que la consecuencia está dada en relación, a que a un movimiento le sigue otro que es lógico al primero, por ejemplo, al disparo del enemigo la consecuencia lógica es la respuesta también bélica. La regularidad en la guerra tiene que ver con las rutinas que instauran disciplinas propias de un ejército y garantizan la seguridad y eficacia del mismo, por ejemplo el seguimiento de asignaciones de guardias o protocolos para la limpieza de las armas. Para Aranguren (2011), la noción de lentitud del tiempo, se relaciona con el movimiento del cuerpo en situaciones que lo requieren como desplazamientos que implican peligro, y estos a su vez se relacionan con la rapidez, según sea las condiciones que requiera el encuentro con el enemigo.

está el ejército, están peleando”, me contó. Nosotros acomodamos de una la remesa en los camiones, en los carros; subimos los radios de comunicación y todo”. (González, 2002: 82)

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

El *tiempo de la rutina militar*, se configura a partir de un tiempo de la marcha y un tiempo de entrenamiento. Al respecto Aranguren (2011), afirma:

Alineados en la formación de una cuadrilla, de un pelotón o de un destacamento, cada combatiente sigue con absoluta sincronía la voz del mando: son grupos de cuerpos que se mueven a diestra y siniestra con total armonía, con cierto ritmo, se podría decir. Esa voz organiza la formación, comanda los movimientos, se adueña de los cuerpos y los hace girar a su criterio. No hay lugar para el error, no hay lugar para la diferencia. Los movimientos inexactos se corrigen con rigor. (2011: 26)

El tiempo de *la rutina militar* también está constituido por un tiempo del exceso y de la austeridad. El estudio desarrollado por Aranguren (2011) plantea que se vive *el tiempo del exceso* en la exigencia de ofrecer la vida y en la trasgresión de la existencia del otro, o en la exigencia del cuerpo para el entrenamiento, o en el derroche ya sea de comida, de licor, entre otros. Sin embargo en el siguiente relato de un infante desvinculado también es notorio un tiempo austero:

Seguíamos desplazándonos casi sin parar. Andábamos medio día, parábamos cinco minutos y volvíamos a arrancar. Así empecé a coger físico, a cargar maletas, fusil, todo. Fue cuando ya ingresé a los paramilitares. Anduve con ellos dos años. Estaba muy amañado allá. No es por nada, pero me trataban bien, me daban lo que necesitaba. Yo tenía, gracias a Dios, todo. La comida nunca me faltó, aunque había veces, andando, que tocaba una sola comida en el día, pero cuando llegábamos a donde se podía, comíamos a la lata. (2001: 98)

El tiempo austero y de exceso se conforman en la rutina propia de la vida militar en el grupo armado, y no necesariamente se vincula con el combate.

El *tiempo para la formación*, propio de la capacitación básica para estar presto para el combate y para “la vida en el monte”, refiere a una formación militar, pero también ideológica, así lo relata una niña desvinculada entrevistada por González (2002):

Durante ese tiempo me explicaban sobre la guardia, lo que hacían allá; eran días completos sentados en unos palos largos, en el aula que dicen ellos,

escuchando parlamentos. Ellos le meten mucha política a uno. Mantienen metiéndole psicosis; que si el ejército lo coge, lo viola, lo mata lo hace pedazos. (2002: 37)

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

Finalmente, las investigaciones consultadas coinciden que existe un *tiempo del sufrimiento*, que se complejiza al considerarse el maltrato físico, sexual y verbal en las filas de los grupos armados y que puede transversalizar los otros tiempos abordados hasta aquí (tiempo de la rutina, tiempo del combate, tiempo de la formación). Las diferentes investigaciones (Remolina, 2011; Montoya, 2008) dejan ver que este tipo de sufrimiento es uno de los motivos más frecuentes para que los infantes se desvinculen, pues se podría pensar que en estos grupos armados no encontraron la protección que buscaban y que por el contrario hallaron más de lo mismo.

De acuerdo con lo esbozado sobre esta categoría, el tiempo de la guerra contempla una multiplicidad de tiempos que configuran la experiencia del infante combatiente, que permite ver, desde sus relatos, la inmensa crueldad del conflicto armado.

c. Tiempo de un mejor vivir. Este tiempo corresponde al tiempo de la esperanza, de construir un proyecto de vida, individual y colectivo, en términos de Ricoeur (2005), es *el tiempo de volverse capaz*. El autor reconoce que la capacidad es lo que el sujeto puede hacer y que las capacidades identifican al sujeto. El ser capaz es ser responsable. En este sentido, “la identidad personal está marcada como una temporalidad que podemos denominar constitutiva. La persona es su historia” (p. 1). Así, el tiempo del mejor vivir se configura en la capacidad de identificarse como desvinculado, y ser reconocido por su historia de vida. Sin embargo este tiempo, aunque se nombra, no se encuentra como protagonista en las narrativas analizadas.

Ricoeur, reconoce tres tipos de capacidad. La capacidad *de decir*, es producir un discurso sensato y coherente; la capacidad *de actuar*, se relaciona con la producción de acontecimientos en la sociedad y en la naturaleza, entendiendo la contingencia humana, la incertidumbre y lo imprevisible como elementos configurantes de los acontecimientos; la capacidad *de contar*, posibilita que los acontecimientos se vuelvan legibles e inteligibles en el marco de una historia.

El tiempo del mejor vivir, requiere de la tipología aportada por Ricoeur, pues en las narrativas analizadas, los niños desvinculados se identifican con accio-

nes concretas que harán posible su proyecto de vida, las narran, las recorren, van y vienen de los recuerdos de su experiencia como niño soldado. Así, *decir, actuar y contar* en las narrativas de los desvinculados, implica esperanza en el sentido de retornar a la familia, al colectivo.

Este es el tiempo donde se da la posibilidad del narrarse, del mirar hacia atrás y colocar en el pasado *el tiempo de la ausencia y de la guerra*. Es el *tiempo del restablecimiento y el tiempo para proyectarse*, este tiempo se considera desde algunas investigaciones como el momento en que el Estado restablece los derechos y protege a los infantes desvinculados.

El considerar el restablecimiento de derechos, garantiza en parte la protección integral de los infantes desmovilizados, sin embargo no garantiza necesariamente un restablecimiento del vínculo familiar descrito en el tiempo de la ausencia, al respecto Ricoeur (2005) aporta:

La lucha por el reconocimiento continúa en varios niveles. Empieza en el de las relaciones afectivas vinculadas con la transmisión de la vida, la sexualidad y la filiación. Encuentra su máxima expresión en la intersección de las relaciones verticales de una genealogía y de las relaciones horizontales de conyugalidad cuyo marco es la familia (...) Esta lucha por el reconocimiento continúa en el plano jurídico de los derechos cívicos, centrados en las ideas de libertad, justicia, y solidaridad (...), pero el desdén y la humillación alcanzan al vínculo social en un plano que rebasa el de los derechos; se trata de la estima social que se dirige al valor personal y a la capacidad de buscar la felicidad de acuerdo con la propia concepción de la vida buena. (2005: 3)

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

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

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

El *tiempo para proyectarse*, se relaciona con el tiempo del restablecimiento, pues aquí el infante se restaura a sí mismo como sujeto y se compromete con

un proyecto de vida, donde la educación se hace fundamental, sobre este punto se profundizará en el tercer apartado de este escrito.

2. Narrativas del conflicto armado colombiano y la escuela

La historia del conflicto armado en Colombia permite inferir su complejidad. En él se han visto envueltas todas las instituciones sociales, culturales y políticas, de las que inevitablemente la escuela hace parte. En correspondencia con los grados diferentes de temporalidad a la hora de organizar el tiempo inmerso en la narratividad, como lo propone Ricoeur (2010), se puede establecer que existe una manera precisa de disponer el relato, cuando se ha vivido la experiencia del conflicto, particularmente cuando éste ha permeado la escuela. A partir de lo anterior, en conversación con la literatura consultada se ha reconocido que la escuela en este país está constantemente afectada por la guerra armada y que este fenómeno ha causado un sentimiento profundo de miedo en la población.

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

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

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

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

en grupos armados sea parte de la experiencia de vida de los niños de algunas zonas del país.

Tabla sobre acciones militares que involucran las instalaciones de diferentes escuelas. Fuente: construcción propia a partir de la información expuesta en el informe de Naciones Unidas (2012) sobre los niños y el conflicto armado en Colombia

FECHA	ACCIÓN
Febrero de 2009	En Guaviare, dos niños y una niña que asistían a clase resultaron heridos como consecuencia de disparos efectuados por las Fuerzas Militares de Colombia que respondían al ataque de un francotirador de las FARC-EP.
Mayo de 2009	En Cauca, un niño de 11 años murió en el patio de una escuela como consecuencia de una bala perdida presuntamente disparada por miembros de las Fuerzas Militares de Colombia durante una operación contra las FARC-EP.
Junio de 2009	En Huila, las FARC-EP minaron una zona a menos de 300 metros de una escuela, poniendo en peligro a 50 escolares y su comunidad.
Octubre de 2009	Las Fuerzas Militares de Colombia ocuparon una escuela en Cauca y se informó que los maestros, padres y otros miembros de la comunidad habían instado a abandonarla.
Febrero de 2010	En el departamento de Nariño, los miembros de las FARC-EP entraron por la fuerza a una escuela rural, donde una comunidad indígena estaba celebrando una reunión. Posteriormente, miembros de las Fuerzas Militares de Colombia atacaron a las FARC-EP en el interior de la escuela, lo que tuvo como consecuencia el desplazamiento de 300 miembros de la comunidad indígena, de quienes ambas partes sospechaban que apoyaban al otro bando.
Abril de 2010	El ELN intentó reclutar a dos niños indígenas de 13 y 14 años en el patio de recreo de una escuela. Un maestro intervino para impedir que los reclutaran. Los niños y el maestro tuvieron que huir para evitar represalias.
Mayo de 2010,	En Cauca, los enfrentamientos entre las FARC-EP y las Fuerzas Militares de Colombia llevaron al menos a tres comunidades indígenas a suspender las clases indefinidamente.
	En Antioquia, se minaron los alrededores de una escuela porque se había establecido un centro de votación en su interior.
Junio de 2010	Explotó en una escuela rural de Cauca una bomba presuntamente dirigida a las Fuerzas Militares de Colombia, algunos de cuyos miembros se encontraban dentro de la escuela en ese momento.
Agosto de 2010	En Cauca, varias escuelas sufrieron ataques y nueve maestros recibieron amenazas de las FARC-EP.
	Un grupo de soldados de las Fuerzas Militares de Colombia ocupó una escuela en el Valle del Cauca.
Octubre de 2010	En Antioquia, 20 adolescentes de edades comprendidas entre 14 y 17 años y cuatro maestros fueron capturados en una escuela y retenidos por miembros del ELN, que pretendía reclutarlos.
	En Cauca, dos niñas de 13 y 15 años y una maestra resultaron heridas en un tiroteo entre las FARC-EP y las Fuerzas Militares de Colombia.
Abril de 2011	En el departamento de Cauca, 300 niños quedaron atrapados en un enfrentamiento entre las FARC-EP y las Fuerzas Militares de Colombia, que habían instalado sus carpas en el campo de fútbol de la escuela.
Mayo de 2011	En Valle del Cauca, las FARC-EP utilizaron una escuela como escudo para atacar a las Fuerzas Militares de Colombia y dejaron un campo minado que obligó a suspender las clases durante más de seis meses.

Lo anterior se evidencia en el relato de un niño desvinculado de un grupo armado, relacionados en el informe de Human Rights Watch (2004):

Arreglábamos una reunión en la escuela y la gente aparecía. A menudo, teníamos entre treinta a quince personas, yo daba el discurso de bienvenida y había un montón de otros discursos. Hablábamos un resto de los paracos [paramilitares] porque la gente les tenía miedo. (2004: 69)

En relación con la vinculación de niños a los grupos armados, la ONG Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia (2003), afirma que el Ejército y la Policía han intervenido en varias escuelas de sectores marginales para realizar actividades de estrategia militar y de “acción psicológica” con la población civil; en ellas realizan labores de educación, instrucción militar y establecen bases para sus actividades de seguridad.

La ONG Coalición, también concluye que dadas las condiciones del conflicto en Colombia se ha venido naturalizando la educación para la guerra por lo que dentro del sistema educativo del país existen colegios y academias militares de educación básica secundaria que gradúan “Bachilleres Técnicos con Orientación Militar⁹”, lo que implica que los niños tengan una mentalidad guerrerrista e instauren el conflicto armado como algo simplemente natural.

Lizarralde (2012) coincide en afirmar que el conflicto armado se ha normalizado a tal punto que los niños se preparan para cualquier acción armada:

Mire profe cuando hay combate nos tiramos al piso, pero no de cualquier manera... hay que poner las manos bajo el pecho para que la explosión no le dé tan duro y tener la boca abierta para que no le reviente los oídos”. (2012: 221)

O a tal punto, comenta el autor, que se da una aparente indiferencia que puede operar como mecanismo de defensa emocional. Ese es el caso de una profesora que al saber que uno de sus estudiantes había sido asesinado en medio del combate, dijo: “...menos mal no era uno de los niños aplicados.”

Las investigaciones coinciden en afirmar que cuando la escuela es ocupada o destruida, se fractura de manera significativa la dinámica escolar al verse retrasada en sus tiempos internos, en la normalidad de sus actividades, en su autonomía y en el sentido pedagógico del espacio, pero que no existe una adaptación del currículo que permita afrontar las necesidades que impone la crisis.

La necesidad de considerar un currículo adaptado a las consecuencias de la crisis vivida por menores que han padecido el conflicto se reconoce en dos rea-

9. El informe al que se hace alusión, se refieren a instituciones educativas adscritas al ejército y a la policía. Por ejemplo, refiere los afiliados a la Asociación Nacional de Colegios Militares –ACOMIL– y a la escuela de la fuerza área, cuya edad para ingreso es desde los 16 años.

lidades. Por una parte los niños desvinculados presentan un retraso en el grado de escolaridad en relación con su edad. De acuerdo con una caracterización de niños y niñas desvinculados del conflicto armado, realizada por la Defensoría del Pueblo y UNICEF (2007), el 10% de estos adolescentes no contaba con ninguna escolaridad previa a su vinculación a los grupos armados, la gran mayoría (65,6%) solamente llegó a cursar algún grado de primaria y el 24,9% cursó algún grado de bachillerato; según esta investigación, la escolaridad media de estos niños y niñas es de 4.05 grados (Fundación Dos mundos, 2009).

Por su parte Bácares (2014) afirma que una escuela etérea permite la penetración del conflicto armado en la infancia y concluye diciendo que:

En toda esta problemática se reúne un conjunto de factores que impiden a la escuela perfilarse como un entorno de resistencia a la guerra y de apoyo a las infancias para la construcción de sus proyectos de vida. Basta mencionar la falta de recursos didácticos-tecnológicos y de óptima infraestructura en las escuelas cercanas al conflicto armado que a corto plazo inhabilitan en los niños una identidad respecto de su espacio institucional de formación (Bácares, 2014: 35).

Es indudable que el conflicto armado colombiano tiene una incidencia importante en la configuración de las actividades escolares y pedagógicas. Esta incidencia desborda la escuela misma y deja al descubierto el poco interés por parte del Estado de hacer cumplir las normatividades internacionales para la regulación del conflicto donde le obligan a ser garante y protector, entre otros.

b. El miedo habita en la escuela. Las investigaciones consultadas, como la de Sánchez & Díaz (2005), Fundación Dos Mundos (2009) y Naciones Unidas (2012), convienen en declarar que el conflicto armado en Colombia ha disparado las tasas de deserción escolar, entre otros por el miedo de los estudiantes y sus familias al fuego cruzado en las diferentes confrontaciones, por el miedo a que los niños y niñas sean incorporados a los grupos, y por el miedo que ocasiona el desplazamiento forzado.

Quintero & Ramírez (2009), afirman que el miedo, además de ser una representación de la experiencia de la muerte a partir de las privaciones morales y jurídicas del sujeto, es el sentimiento moral que orienta a tomar como decisión el abandono del nicho, en este caso la institución escolar.

El miedo como lo plantean los autores, se asocia con sentimientos de indignación y resentimiento. Para este caso, los niños y niñas desvinculados relacionan el miedo del combate en sus escuelas, con el resentimiento de perder su núcleo de socialización. Lo anterior se relaciona con el siguiente relato:

Un día llegaron al pueblo y eso ¡mejor dicho! ...¡no quedó fue pero nada! (...) ya que escuela ni que nada. (Springer, 2012: 58)

En la misma línea Reguillo (citada por Lizarralde, 2012), propone que el miedo es un regulador de interacciones que lleva a la naturalización de la sospecha en el mejor de los casos y en el peor, a la estigmatización de grupos, individuos y lugares a los que de antemano se les ha asignado un significado de peligrosidad (p. 219). Así lo muestra un relato de un habitante de Orito Putumayo:

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

Al respecto, la Fundación Dos Mundos (2009), afirma que los estudiantes en muchas regiones del país, expresan el miedo al no sentirse seguros en la institución, pues los actores armados frecuentemente hacen ocupaciones militares, lo que lleva a niños y jóvenes a tomar la decisión de no volver a sus escuelas y a optar por el desplazamiento.

El ser niño desplazado también produce sentimiento de miedo, pues significa que no se pertenece al lugar a donde se llega, además que se viene de un lugar en que el conflicto está presente, y eso marca de manera inmediata como violento, se tiene miedo a la estigmatización. Los niños, niñas y jóvenes que han abandonado la escuela a causa del conflicto manifiestan sentimientos de añoranza, dolor, tristeza, pérdida; emociones con las que deben asistir a la escuela y que otorgan unas condiciones particulares frente al aprendizaje.

Además del desplazamiento, el conflicto permea la escuela en relación con el miedo que pueden producir los ataques a la misma, lo que disminuye la asistencia de la población. Los investigadores Sánchez & Díaz (2005,), indican que entre 1996 y el 2002, en Colombia se matricularon 466.000 alumnos más en los niveles de primaria, pero que por los efectos colaterales de la actividad de las FARC, dejaron de asistir 233.199 alumnos (49.9% menos). Los mismos autores reconocen que para el caso del ELN, los efectos sobre el crecimiento de los alumnos matriculados en el nivel de básica primaria (aunque no son significativos) son negativos y alcanzan alrededor de 0.5 puntos porcentuales, esto significa una pérdida de 138.365 matriculados, que representa el 2.74% de los alumnos matriculados en 2002. Asimismo, los efectos indirectos de la actividad de las Autodefensas sobre el acceso a educación primaria también son negativos, los alumnos matriculados en los municipios con presencia de este grupo armado solo crecieron en promedio el 0.75%, mientras que en municipios comparables donde no se presentó ningún tipo de actividad crecieron 1.18%. En relación con la educación secundaria, los efectos de la actividad armada responden a problemas de orden público, desplazamiento y dificultades para la contratación de maestros. Además los jóvenes, particularmente en las zonas rurales, son los más vulnerables al reclutamiento.

Estas estadísticas permiten inferir que el miedo a encontrar la muerte en la institución educativa, por causas del conflicto armado, se ve reflejado en la deserción. El miedo lleva a la inmovilización, y a un posible detenimiento del tiempo. Cuando éste existe la acción del sujeto se paraliza, así también se paraliza el proyecto de escuela, el cual pasa a un segundo plano, pues garantizar la continuidad de la vida es la prioridad.

3. Narrativas sobre el tiempo del niño desvinculado en las instituciones escolares y de protección

De acuerdo con la ruta que se ha intentado dibujar hasta aquí, se reconoce que el tiempo del buen vivir del que se habló en el primer apartado, toma significado con el proyecto de escuela que construye el niño como parte de su regreso a la vida civil.

En esta sección se describe un tiempo de la memoria, materializado en la *ley de víctimas*; un tiempo del conocimiento (curricularizado) versus un tiempo de la esperanza, identificado en los *lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*; y un tiempo para el cuidado, reconocido en los *Lineamientos técnicos para el programa especializado y modalidades para la atención a niños, niñas y adolescentes que se desvinculan de grupos armados organizados al margen de la ley*, del ICBF.

a. Tiempo de la memoria. El niño desvinculado, una vez ha abandonado las filas del grupo armado puede asumir, entre otras, dos rutas distintas para su reincorporación a la vida social y civil, una tiene que ver con la vinculación a los programas de atención a niños, niñas y jóvenes desvinculados y otra es retornar a su tierra de origen y tratar de reconstruir lazos con la familia y con su comunidad. De esta última ruta no se tiene documentación alguna.

Para la atención de estos niños un primer paso es reconocer que son víctimas y que por lo tanto se les debe restituir sus derechos y protegerlos. En este sentido la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ministerio de Interior y Justicia, 2011), en su Artículo 3, parágrafo 2, reconoce que los niños desvinculados son víctimas del conflicto. Esta misma Ley, en el Artículo 51 dispone medidas de atención educativa a las víctimas, asegurando el acceso y gratuidad para todos los niveles de la educación básica y media, en instituciones públicas y privadas, además:

[...] el Ministerio de Educación Nacional incluirá a las víctimas de que trata la presente ley, dentro de las estrategias de atención a la población diversa y adelantará las gestiones para que sean incluidas dentro de las líneas especiales de crédito y subsidios del ICETEX, (p. 38).

De acuerdo con lo expuesto, los niños desvinculados se reincorporan a la escuela como parte del proceso de reinserción social, sin embargo dicho proceso debe vincularse también, a la no repetición de los hechos y a la preservación de la memoria. En este sentido vale la pena preguntarse por la importancia de la noción de tiempo en la memoria que configura la subjetividad de los niños desvinculados, y cómo la escuela por ser espacio obligado para el retorno a la vida civil, desde la historia, el lenguaje y las matemáticas, potencia esta noción como reivindicación de la memoria, precisamente para garantizar la no repetición de los hechos violentos.

b. El tiempo de la esperanza es el tiempo de la protección. Dadas las condiciones del conflicto armado en Colombia se han reconocido diferentes mecanismos dispuestos en leyes y lineamientos que pretenden mitigar el impacto de la guerra en los menores actores del conflicto. Los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables (MEN, 2005) define población vulnerable como “personas que, por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden” (p. 6), y dentro de los grupos vulnerables prioritarios de atención reconoce a los afectados por la violencia, donde se encuentran menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley.

En estos lineamientos se define a los desvinculados de los grupos armados como *todas aquellas personas menores de dieciocho años de edad, que han dejado de participar por diferentes modalidades (rendición, captura, entrega voluntaria y bajo marco de las negociaciones de paz) en las acciones de violencia orientadas por un grupo armado al margen de la ley* (p. 26). Además estipulan las acciones para la atención educativa de esta población. Inicialmente se concreta el convenio entre MEN, las Secretarías de Educación, Red de solidaridad Social, Ministerio del interior y el ICBF, para coordinar los procesos de reincorporación a la vida social y productiva.

Los programas y proyectos que se elaboran en el convenio interinstitucional propenden por materializar el retorno de los niños desvinculados a la escuela, en una línea de restitución del derecho educativo, y no solo de resocialización o reincorporación.

Los niños que han militado en un grupo armado, una vez se han desmovilizado, son atendidos en el programa del ICBF, donde se coordina entre otros su restablecimiento del derecho educativo. Este paso constituye un tiempo de la esperanza, donde el desvinculado, se proyecta y se reconfigura sin olvidar la experiencia de la guerra.

La noción de tiempo que se encuentra el niño desvinculado cuando retorna a la escuela, no es otra diferente a la contextualizada en una escuela tradicio-

nal y puede existir poca comprensión para asumir la experiencia de un niño soldado, que emerge en una etapa particular de enseñanza y configuración de esta noción. En este sentido, las investigaciones consultadas (Santisteban, 2007; Páges & Santisteban, 2010; Trepát & Comes, 2000, Fuentes & Sánchez, 2009; León, 2011; Chamorro & Belmonte, 2000; Sobejano & Bianco, 2008) coinciden en que el aprendizaje de la noción de tiempo se constituye a partir del desarrollo del tiempo histórico, el tiempo del relato y el tiempo matemático, todos ellos relacionados con las experiencias particulares de cada uno de los sujetos.

A partir de lo indagado, se ha podido reconocer que el tránsito del aprendizaje del tiempo de los niños desvinculados atraviesa diferentes instituciones: la familia, la escuela, el grupo armado, el programa de desmovilización, nuevamente la escuela, y nuevamente la familia.

En relación con las dos primeras instituciones (la familia y la escuela), se infiere a partir de los apartados anteriores que la noción de tiempo tiene su génesis en estas dos, pues la familia es el primer núcleo de socialización de los sujetos, y la escuela es el secundario. Tanto en la familia como en la escuela se imponen rutinas, ritmos, sucesiones particulares.

El aprendizaje de la noción de tiempo en el grupo armado, se puede inferir en la investigación desarrollada por Pachón (2009), cómo en el entrenamiento se hace visible la temporalidad.

Convertir un niño campesino en un niño soldado implica un entrenamiento breve, duro y exigente. Los niños necesitan disciplina, fortaleza y coraje. Este comienza pocos días después de su ingreso a las filas de la guerrilla y puede durar entre cuatro y seis meses, aunque realmente a lo largo de toda su vida guerrillera nunca dejan de entrenarse y aprender. Sus actividades comienzan temprano, al amanecer, con una jornada de ejercicios físicos y gimnasia. Niños desmovilizados de las FARC-EP han narrado como el entrenamiento dentro de esta organización incluye lo que se denomina el “orden cerrado”, que hace referencia a las múltiples actividades que se desarrollan dentro del campamento. En sus testimonios narran como aprenden a manejar los AK-47, los Galil, los R-15, al igual que morteros, diferentes tipos de granadas incluyendo los “tatucos” o lanzaderas de múltiples granadas. Los niños son ejercitados en ejercicios militares: marchar, “marcar el compás”, desfilar, formar, presentar armas, tenderse, trotar día y noche con equipo encima. (...) Las rutinas diarias están muy relacionadas con la coyuntura política y militar que atraviese la región y el frente o grupo armado (...) Las rutinas cotidianas de los momentos de paz fácilmente se rompen. La necesidad de abandonar un campamento implica largas y extenuantes caminatas, realizadas especialmente en las horas de la noche, transportando equipo muy pesado, en medio de la humedad y el hambre (Pachón, 2009: 10-12).

Es notorio que en la vida militar los niños se enfrentan a una formación que configura la noción de tiempo y que necesariamente se vincula con el cuerpo.

Los estudios consultados permitieron concluir que el tiempo no solo es objeto de enseñanza en el espacio escolar regular, sino que también es objeto de enseñanza y aprendizaje en el campo de formación militar.

En relación con la configuración de la noción del tiempo en el proceso de desvinculación y posterior regreso a la escuela regular y la familia, el Observatorio de Procesos de Desarme, Desmovilización e Integración de la Universidad Nacional (2009), afirma que en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia y en la Ley General de Educación, se establece que parte del servicio de la educación es contemplada como un mecanismo de rehabilitación social, por lo que el Ministerio de Educación Nacional -MEN- hace parte de la comisión de apoyo del programa especializado del ICBF, para lograr su integración escolar y el desarrollo de competencias básicas.

En la misma línea del Observatorio, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2010), en su documento titulado *Lineamientos técnicos para el programa especializado y modalidades para la atención de niños, niñas y adolescentes que se desvinculan de grupos armados organizados al margen de la ley*, entienden la educación desde dos perspectivas: como derecho y como mecanismo de resocialización.

El ICBF (2010), en el programa diseñado para la atención a los niños y niñas desvinculados asume como objetivo principal: “Apoyar los procesos de restablecimiento de los derechos, construcción de ciudadanía e integración social de niños, niñas y adolescentes que se han desvinculado de grupos armados al margen de la ley” (p. 11).

Y como objetivos secundarios:

b) Formar en competencias básicas, ciudadanas, laborales generales y específicas y productivas a los niños, niñas y adolescentes.

f) Fortalecer y potenciar las capacidades vocacionales, educativas, pre-laborales, laborales, afectivas y relacionales de los niños, niñas y jóvenes, reconociendo su diversidad cultural e historia de vida (pp. 11-12).

El programa de atención especializada, se desarrolla mediante la estrategia de atención denominada *preparación para la ciudadanía y la integración social*, cuyas características son: articular procesos, ser diferenciar, reflexionar, ser dinámica. Llama la atención la característica de reflexión, pues explícitamente se vincula con la temporalidad:

c. Reflexionar, el reconocimiento de los procesos del ser humano implica la existencia de apuestas por la superación de rupturas temporales entre el

pasado, el presente y el futuro; la multiplicidad de tiempos: institucionales, subjetivos, familiares, jurídicos y las dimensiones de responsable-victima, niño-adolescente- joven. (ICBF, 2010: 9)

Respecto a las múltiples temporalidades que se contemplan en el programa de desvinculación, se concibe la existencia de un tiempo de volver a la escuela y a la familia.

El siguiente esquema muestra el proceso de atención del programa.

Atención Institucional	Atención Socio- familiar	Centros de referencia y oportunidades juveniles
<p>Hogar transitorio: Diagnóstico psico-afectivo, familiar, valoración de habilidades y condiciones de salud. Se permanece aproximadamente 45 días.</p> <p>Centro de Atención Especializada (CAE): Se inicia el proceso de preparación para la vida social y productiva y se refuerzan las áreas de atención de acuerdo con el perfil de cada uno. Se brindan herramientas de tipo vocacional, nivelación académica, restauración de vínculos. Se permanece entre 8 meses y 1 año.</p> <p>Casa juvenil: Se prepara para la inserción en el ámbito familiar y social, se inicia un periodo de vida bajo principios de responsabilidad y autonomía. Si la persona ha cumplido los 18 años puede ingresar al programa de reintegración de ACR.</p>	<p>Hogar tutor: una familia voluntaria y capacitada por el ICBF acoge por tiempo completo al niño para brindarle un ambiente afectivo y de atención integral que le permita restablecer sus derechos. La estadía con la familia puede prolongarse de 1 a 2 años, dependiendo de su plan de vida particular.</p> <p>Hogar gestor: Los niños se reintegran a sus familias en su lugar de origen.</p>	<p>Centros de referencia (CRO-J): son beneficiarios los niños que salen del programa de atención especializada del ICBF. Brinda apoyo en: Consecución de documentos, generación de ingresos o empleo. Acceso a salud, educación, cultura, deporte y mecanismos para no re-vincularse.</p>

Es importante destacar que los niños desvinculados vuelven al modelo de escuela regular y por tanto se encuentran nuevamente con la noción de tiempo en un currículo preestablecido, pero donde sus experiencias como militantes a un grupo armado pueden modificarla o enriquecerla.

En las narrativas expuestas en la investigación de González (2002), se percibe que los niños desvinculados asumen la educación como una posibilidad de empezar de nuevo y es una condición para un proyecto de vida exitoso. Así lo narra un niño entrevistado por el investigador:

Llevo ya cuatro años en este programa y tengo dieciocho años de edad. Aquí he estudiado. He aprendido bastante porque me resulta fácil. Estoy contento porque todo lo que me enseñan cada día lo aprendo, me gusta y es bueno. No es que sea facilista, sino que todo se me queda. Me siento muy bien y me da orgullo estar por acá. Estoy estudiando, voy en sexto y tengo un proyecto de vida que me va a apoyar la OIM¹⁰: es una panadería. Después de salir de la guerrilla tomé un curso y me quedó gustando. Seguí haciendo pan y hoy en día me defiendo; no es que sepa bastante, pero sé trabajar y por eso mi planteamiento fue crear una panadería (...) La idea mía es mejorar. Pienso dedicarme al proyecto y seguir estudiando, pero ya sería de noche. (González, 2002: 53)

En el relato se evidencia una relación entre la obtención del título de bachiller y un proyecto productivo que garantice lo económico, también es notorio que para el infante el educarse formalmente tiene un significado preponderante para la construcción del proyecto de vida.

Conclusiones

Teniendo en cuenta la tesis principal de Ricoeur (1992): *la narratividad y la temporalidad se encuentran estrechamente vinculadas*, puesto que la estructura lingüística tiene como último referente la temporalidad, y la estructura de la existencia accede al lenguaje mediante la narratividad, se tienen que la noción de tiempo define la puesta en intriga, desde los acontecimientos y sus irrupciones temporales.

A partir de la tesis de este autor, de las diferentes investigaciones y de las narrativas, se encontró que la experiencia del ser niño desvinculado pasa por diferentes tiempos institucionalizados que se identifican con el devenir de la vida y marcan significativamente la memoria. Los acontecimientos que narran los niños desvinculados, hacen parte de sus marcas corporales que a su vez hacen parte de sus recuerdos.

Las narraciones de los niños desvinculados están relacionadas con los ciclos de vida que marcan su experiencia. Precisamente la relación entre narración y tiempo ha permitido identificar en los relatos de los niños y de las investigaciones, que existe un tiempo cronológico que marca un ciclo vital de esta población.

El pasado es el tiempo del preconflicto, relacionado con el antes de la militancia, se configura por una serie de ausencias que no solo marcan el cuerpo, también marcan el alma. El proyecto de escuela esta de manera intermitente en la vida de estos infantes, pues el que sea parte o no depende de las condiciones mismas del conflicto bélico.

10 . Organización Internacional para las Migraciones.

El pasado inmediato, se relaciona con el conflicto en la etapa de soldado, de militante. El pertenecer a un grupo armado (guerrilla o paramilitar), también marca el cuerpo, el alma y curte en experiencia. El niño soldado en esta etapa experimenta un tiempo matizado por el cambio de ritmo, de frecuencia, de movimiento, de consecuencia, debido a la metamorfosis que implica la guerra.

El presente, se entiende como el postconflicto. Es el tiempo de la restauración, de un mejor vivir, de proyectarse. La mayoría de los relatos encontrados, se dan en este tiempo, donde los niños relatan su pasado, sus experiencias y especialmente las tejen con la ilusión de un futuro próximo.

Tanto en el presente como en el futuro, el proyecto de escuela se dibuja con más fuerza. Los niños consideran que esta institución, de la que no fueron parte o que abandonaron por distintas circunstancias, les abre sus puertas para reconocerse como sujetos y sobre todo para reivindicar la vida y proyectarse a un futuro un poco más lejano.

Para la investigación en curso, la cual pretende indagar la construcción de la noción de tiempo de niños y niñas desvinculados, a partir de sus narrativas, ha sido de capital importancia el rastreo de investigaciones que abordan la problemática de esta población, desde diferentes perspectivas (el derecho, la psicología, la política, la educación), pues desde estas, se inicia un recorrido para estructurar la educación del postconflicto.

A partir del análisis de las diferentes investigaciones y de las narrativas se ha encontrado que la escuela como elemento de bienestar se ha desdibujado en la etapa de pre-conflicto y conflicto en la experiencia de ser niño desvinculado, pero que se reivindica cuando los niños retornan a la vida civil. Sin embargo se interroga cómo la institución escolar está respondiendo a los retos de un país que se ha mantenido en guerra por más de sesenta años.

El desdibujamiento de la institución familiar, también se considera como interrogación, pues en las narrativas se ha visto que esta no contiene a los niños, por el contrario los excluye, los maltrata, los discrimina.

Aunque los motivos por los que ingresan los niños a las filas de los grupos armados son múltiples, se encuentra como recurrencia que la ausencia de la escuela y de la familia hace a los niños más vulnerables al reclutamiento.

Lo anterior constituye una tensión, en tanto la escuela y la familia parecen ser de por sí las instituciones en las que inicialmente se podría prevenir el reclutamiento de menores, pero dada su crisis y la dinámica del conflicto mismo, estas instituciones se han desbordado.

La revisión de los antecedentes, particularmente las narraciones abordadas, permiten preguntarnos si existe una tensión entre el ciclo que sigue el niño

desvinculado con la escuela y la noción de tiempo, pues el niño si antes de vincularse, asistió a la escuela se encontró seguramente con una noción de tiempo curricularizada desde las ciencias sociales, las matemáticas y el lenguaje. Luego se encuentra con una noción de tiempo particular en las dinámicas del grupo militar, y después como parte de la etapa de desvinculación y restitución de derechos vuelve a la escuela, donde se encuentra nuevamente con una noción de tiempo curricularizada. Esta tensión configura uno de los principales intereses en el marco de la investigación desde la que se construye este escrito, y es precisamente cómo construyen la noción de tiempo los niños desvinculados que han hecho el recorrido aquí esbozado.

Finalmente se encuentran diferentes aperturas a la investigación. La necesidad de construir una escuela para el postconflicto, respetuosa de la diversidad, y edificadora de memorias y proyectos colectivos. Pensar en una escuela para el postconflicto se está haciendo, al parecer, una realidad dados los adelantos de las actuales conversaciones de paz, sin embargo el proyecto institucional claramente no puede seguir siendo el mismo, necesita de otras estructuras que garanticen apoyo a la reparación, a la memoria y la no repetición de los hechos.

También es necesario considerar la narratividad y la temporalidad de la experiencia como un elemento reivindicador de esperanza y de memoria para los niños desvinculados que en diferentes etapas de su vida han sido víctimas y victimarios, pues las narraciones de estos niños exponen en todo sentido la fragilidad humana de un conflicto bélico. En este sentido el tiempo es mucho más que lo sucesivo, el tiempo configura subjetividades, esperanzas y proyectos personales y conjuntos.

Bibliografía

Álvarez, M. & Aguirre, J. (2002). *Niños, niñas y jóvenes vinculados al conflicto armado. Guerreros sin Sombra*. Bogotá: Procuraduría General de la Nación- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Aranguren, J. (2011). *Las inscripciones de la guerra en el cuerpo de los jóvenes combatientes. Historias de los cuerpos en tránsito hacia la vida civil*. Bogotá: Universidad de Los Andes.

Bácares, C. (2014). *Los pequeños ejércitos: las representaciones sobre la vida y la muerte de los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales colombianos*. Bogotá: Magisterio.

Benveniste, E. (1985). *Problemas de Lingüística General II*. México: Siglo XXI.

Chamorro, C. & Belmonte, J. (2000). *El problema de la medida. Didáctica de las magnitudes lineales*. Madrid: Síntesis.

Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia (2003). *Niñez, Escuela y conflicto en Colombia*. Sin ciudad: Sin editorial.

Defensoría del Pueblo y Unicef (2006). Informe defensoría. Caracterización de las niñas, niños y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales: Inserción social y productiva desde un enfoque de derechos humanos. La niñez y sus derechos. *Boletín 9*.

Fuentes, B. & Sánchez, A. (2009). *Caracterizar la noción de tiempo en estudiantes de grado sexto de dos instituciones educativas distritales: Alfonso López Michelsen y Antonio García*. Trabajo de grado para optar al título de magister en educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Fundación Dos Mundos (2009). *Escuela y conflicto armado: de Bien protegido a espacio protector*. Bogotá: Fundación Dos mundos.

González, G. (2002). *Los niños de la guerra*. Bogotá: Planeta.

González, F. (2004). Conflicto Violento en Colombia: una perspectiva de largo plazo. *Revista Controversia*, 181, pp. 10-17.

Human Rights Watch (2004). *Aprenderás a no llorar. Niños combatientes en Colombia*. Bogotá: Gente Nueva.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF– (2010). *Lineamientos técnicos para el programa especializado y modalidades para la atención a niños, niñas y adolescentes que se desvinculan de grupos armados organizados al margen de la ley*. Bogotá: Ministerio de Protección Social.

León, A. T. (2011). El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 869-884.

Lizarralde, M. (2012). Ambientes educativos y conflicto armado, memorias y territorios en el Putumayo. En: R. García, A. Jiménez & J. Wilches. *Las víctimas: Entre la memoria y el olvido*, pp. 209-223. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.

Ministerio del Interior y de Justicia (2011). *Ley de víctimas y restitución de tierras*. Bogotá: Ministerio del Interior y de Justicia.

Ministerio de Educación Nacional –MEN– (2005). *Lineamientos para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá: MEN.

Montoya, A. (2008). Niños y jóvenes en la guerra en Colombia. Aproximación a su reclutamiento y vinculación. *Opinión Jurídica* 13, (7), pp. 37-51.

Naciones Unidas (2012). *Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia*. Sin ciudad: Sin editorial.

Observatorio de Procesos de Desarme, Desmovilización y Reintegración (2009). *Informe Políticas, ofertas e instituciones educativas en los procesos de DDR en Colombia desde el año 2002*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Pachón, X. (2009). La infancia perdida en Colombia: los menores en la Guerra. *Working paper series No. 15*. Center for Latin American Studies at Georgetown University.

Palacios, M. y Safford, F. (2002). *Colombia. País fragmentado, sociedad dividida*. Bogotá: Norma.

Páges, J. & Santisteban, A. (2010). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En: García, T. (coord.). *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*, pp. 187-208. Logroño: Díada.

Pécaut, D. (2006). *Crónica de cuatro décadas de política colombiana*. Bogotá: Norma.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2003). *El conflicto, callejón con salida: Informe Nacional de Desarrollo Humano para Colombia-2003*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Quintero, M. & Ramírez, J. (2009). *Desplazamiento forzado: Narraciones, memorias y ciudadanía*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Remolina, A. (2011). Los niños, niñas y jóvenes excombatientes en el conflicto armado colombiano ¿Sujetos de derecho u objetos de asistencia? En: Torres, O. (Ed.). *Niñez y ciudadanía*, pp. 166-185. Chile: Pehuen.

Ricoeur, P. (1992). *La función narrativa y el tiempo*. Buenos Aires: Almagesto.

Ricoeur, P. (2010). La vida: un relato en busca de narrador. *Educación y política*, pp. 253-294.

Ricoeur, P. (2005). Volverse Capaz, ser reconocido. *Esprit*, 7, s.p.

Romero, Y. & Chávez, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Tabula Rasa*, 8, pp. 197-210.

Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Revista enseñanza de las ciencias sociales*, 6, pp. 19-29.

Sánchez, G. (2008). *Guerra y política en la sociedad colombiana*. Bogotá: Santillana.

Sánchez, F. & Díaz, A. (2005). Los efectos del conflicto armado en el desarrollo social Colombiano 1990-2002. Disponible en: [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/d2005-58%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/d2005-58%20(1).pdf)

Sobejano, A. & Bianco, P. (2008). *Prisma: Análisis crítico de textos en español*. Estados Unidos: Panda Publications.

Springer, N. (2012). *Como corderos entre lobos. Del uso del reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia*. Bogotá: Naciones Unidas.

Trepat, C. & Comes, P. (2000). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.