

**PERSPECTIVAS DE INFANCIA EN LOS GRUPOS ARMADOS COLOMBIANOS:  
ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS TESTIMONIALES CRECIMOS EN LA  
GUERRA Y ERA COMO MI SOMBRA DE PILAR LOZANO**

SERGIO NICOLÁS QUINTERO PÉREZ  
ELIANA MARCELA RADA ROMERO

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADOS EN  
PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ D.C., JULIO DE 2020

**PERSPECTIVAS DE INFANCIA EN LOS GRUPOS ARMADOS COLOMBIANOS:  
ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS TESTIMONIALES CRECIMOS EN LA  
GUERRA Y ERA COMO MI SOMBRA DE PILAR LOZANO**

SERGIO NICOLÁS QUINTERO PÉREZ 2015152047

ELIANA MARCELA RADA ROMERO 2015152082

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADOS EN  
PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

TUTORA:

MG. CAROL PERTUZ BEDOYA  
EJE EDUCACIÓN, CULTURA Y SOCIEDAD

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ D.C., JULIO DE 2020

## **DEDICATORIA**

*A mi mamá, **Luz Edilma Pérez** por haberme apoyado e impulsado en el momento en que decidí cambiar de carrera. Aunque ya no hayas logrado acompañarme a ver este logro cumplido has sido y serás el mayor motor de mi vida.*

***Sergio Nicolás Quintero Pérez***

## **AGRADECIMIENTOS**

*Como equipo queremos agradecer a nuestra tutora, **Carol Pertuz** por toda la dedicación, tiempo, paciencia y lucha que ha tenido con nosotros; ayudándonos a sacar adelante la tesis. Por no desfallecer en ningún momento y siempre haber estado ahí.*

*A mi papá y hermana por estar siempre ahí. A toda mi familia por estar ahí para apoyarme en los momentos en que más los necesité; en especial a mi prima Andrea por estar pendiente y colaborarnos en lo que más ha podido. A mi novio que estuvo en este final de la etapa siempre dándome fuerzas para lograr mi meta. A todos mis amigos, compañeros y maestros que estuvieron durante el recorrido por esta gran Universidad.*

***Sergio Nicolás Quintero Pérez***

*A mi mamá **Zoraida Romero** y mi papá **Orlando Rada** por estar siempre, por creer en mí; todos sus esfuerzos se ven reflejados en estos momentos.*

***Eliana Marcela Rada Romero.***

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>6</b>
Premisas para pensar la infancia y el análisis institucional.....	8
Metodología .....	11
Estructura del texto .....	13
<b>CAPÍTULO 1. HACER DE LA EXPERIENCIA UN TESTIMONIO: LAS NARRATIVAS TESTIMONIALES.....</b>	<b>15</b>
Análisis de narrativas .....	20
Experiencia de los niños en la guerra.....	22
<b>CAPÍTULO 2. INFANCIA EN EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO.....</b>	<b>25</b>
Lo real, lo simbólico y lo imaginario .....	25
Así fue como deje de ser niño .....	29
Nosotros fuimos criados en la guerrilla.....	39
Era como mi sombra.....	51
<b>CAPÍTULO 3. UNA INFANCIA NO CONVENCIONAL: DERECHOS DE LOS NIÑOS Y EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO.....</b>	<b>60</b>
Herencias de la Modernidad en torno a la infancia .....	61
La infancia de finales del siglo XX y principios del siglo XXI: los niños (y las niñas) como sujetos de derechos.....	67
Las infancias en el conflicto armado: el contraste de un ideal.....	70
Del periodismo de guerra a la promoción de lectura y la divulgación de los derechos de los niños .....	77
Del auge de la guerra al proceso de paz, ¿Por qué escribir sobre los niños en la guerra?: Contexto histórico 2002 – 2014.....	79
Vulneración los derechos de los niños en los relatos .....	82
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>90</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>93</b>

## TABLA DE IMÁGENES

<b>Imagen 1. Carátula del libro Crecimos en la Guerra.....</b>	<b>71</b>
<b>Imagen 2. Carátula de la novela Era como mi sombra.....</b>	<b>76</b>
<b>Imagen 3. Pilar Lozano .....</b>	<b>78</b>

## INTRODUCCIÓN

La historia de Colombia ha estado marcada por grandes periodos de violencia. A partir de la década de los años 60 se puede ver el surgimiento de las guerrillas como las FARC, el ELN, entre otras. Las décadas de los 80 y los 90 se caracterizan por la emergencia de grupos paramilitares, por tensiones entre los intentos de paz y el recrudecimiento de la violencia directa —que se experimentó por cuenta del entrecruzamiento del conflicto político, el paramilitarismo y el narcotráfico, entre otros—. La violencia ha sido utilizada, con todo, como un instrumento de presión para el logro de diversos propósitos particulares. La historia reciente ha estado atravesada, así, por un conflicto armado interno que en los últimos años ha fluctuado entre su reconocimiento y su reducción al terrorismo y la delincuencia. El saldo de este conflicto incluye la vulneración de un gran número de la población por parte de estos grupos armados; los niños resultan ser de las poblaciones más afectadas y una de las que más dificultades afronta para el restablecimiento de derechos y para que sus voces sean escuchadas en la esfera pública más allá de los usos políticos que se hace de ellas a conveniencia. Según el observatorio de memoria y conflicto (OMC) se establece que hasta 2016 se han presentado 16.879 casos de reclutamiento de niños, niñas y adolescentes en el conflicto interno armado (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017, p. 17), por solo hablar de una de las formas de afectación.

Ante esta dificultad de ubicar una perspectiva infantil a propósito del conflicto armado que permita comprender sus alcances en la configuración de la experiencia de los niños afectados, es posible ubicar la emergencia de narrativas que desde el cine y la literatura han privilegiado las voces y las perspectivas de los niños para narrar el conflicto. Algunos escritores colombianos han centrado sus obras en contar la historia y narrar las repercusiones que ha tenido el conflicto armado desde distintos puntos de vista; uno de ellos, es desde la voz de los niños que se han visto involucrados en el conflicto. Estos escritores se han valido de distintas narrativas en los que buscan darles voz a estas poblaciones que en muchos casos han sido invisibilizadas. Esto con el fin de buscar mantener viva la memoria histórica del país.

En estas escrituras se da cuenta de un tipo de infancia que pone en tensión los imaginarios sociales y pone en tensión los marcos simbólicos (institucionales) creados para el cuidado y la protección de la infancia, pues muestra cómo la emergencia y la irrupción de lo real pone en evidencia su insuficiencia, su ineficacia y sus contradicciones. Lo que ayuda a visibilizar otro tipo de infancia que se configura en el marco del conflicto armado colombiano. Este hecho pone en tensión esa idea que la modernidad configura sobre la infancia, en la que se centran, “un conjunto de significados que las prácticas estatales burguesas instituyeron sobre el cuerpo del niño durante tres siglos” (Corea y Lewkowicz citado por Carli, 2006, p. 211); y que, ahora en nuestro contexto, toma un papel enmarcado en un estado constante de guerra, miedo, muerte, desaparición y secuestro de familiares, entre otros fenómenos.

Entre los escritores destacados por su trabajo en torno a la construcción de una perspectiva infantil del conflicto se encuentra Pilar Lozano, que en su ejercicio periodístico ha recorrido las distintas zonas del país cubriendo, en especial, la guerra y sus repercusiones. Se ha acercado a los distintos actores implicados en el conflicto o tocados por este de alguna manera, sobre todo a los niños y las niñas, lo que le ha permitido conocer cómo ha sido la infancia en medio de estos actos violentos que enmarcan sus vidas.

Estas aproximaciones la han llevado a retratar a los niños en sus obras con un conocimiento profundo de las regiones, de las dinámicas del conflicto armado, de las personas y de las distintas maneras como la violencia atraviesa su cotidianidad. Por lo anterior, entendiendo que la infancia en Colombia se ha desarrollado de maneras particulares que ponen en tensión los ideales construidos sobre la infancia en los últimos siglos y la figura del niño como sujeto susceptible de formación, educación, protección, cuidados y que es poseedor de derechos, se busca conocer, a través de dos de las obras de Pilar Lozano, en las que narra la vida de algunos niños dentro de grupos armados, modos particulares de ser niño en el contexto del país.

Lo que lleva a preguntarse: ¿cómo se configura la infancia en medio del conflicto interno armado, en la obra de Pilar Lozano?, ¿en qué forma las narrativas testimoniales dan voz al sujeto niño vinculado a un grupo armado?, ¿qué rasgos de las dimensiones real, simbólica e imaginaria emergen respecto a la infancia vivida en el conflicto armado en los relatos?, ¿qué dimensiones de lo real, lo simbólico y lo imaginarios sobre la infancia dentro del conflicto

armado se encuentran entorno a las obras de Pilar Lozano?, y ¿cómo, a partir de esas dimensiones que se resaltan en los relatos y en la novela, se puede apreciar una tipo de infancia que emerge en medio del conflicto armado colombiano?

Llevar a cabo este tipo de análisis de las otras infancias, aquellas que irrumpen en los marcos simbólicos construidos por la sociedad contemporánea, se hace un tema importante en la coyuntura actual, ya que en los distintos escenarios políticos, sociales y educativos se busca la forma de trabajar con este tipo de poblaciones que han sido vulneradas en el conflicto armado colombiano para restituir sus derechos; a su vez, se torna relevante para la educación y en especial para los Licenciados en Psicología y Pedagogía, ya que son poblaciones con las que se puede llegar a trabajar en distintos escenarios educativos; un trabajo serio, responsable y riguroso con estas poblaciones requiere de una comprensión histórico-hermenéutica que, a su vez, permita orientar la práctica. Para reconocer el contexto y las formas en que los niños han estado involucrados desde distintos lugares en el conflicto armado interno y conocer de esta forma más de cerca el contexto del país desde las voces de los niños.

### **Premisas para pensar la infancia y el análisis institucional**

Al revisar estudios precedentes, se pudo evidenciar cómo la infancia ha sido un tema que ha interesado a los investigadores sociales, en gran parte para estudiar las formas en que se ha manejado históricamente este concepto. Como es el caso de Aida Fuentes (2018) quien ubica la categoría de infancia desde una línea filosófica. La entiende como un periodo temporal y cronológico en el que un individuo conserva ciertos recuerdos que no son contados en primera persona, sino por un tercero. Es “aquel trozo de nuestra existencia donde la reconstrucción autobiográfica se hace aún más difícil, pues lo que sabemos en primera persona es poco, y además ha pasado por el filtro del tiempo” (p.5), por lo que se conservan recuerdos poco precisos sobre su niñez.

Por otro lado, Miguel Ángel Gómez y María Victoria Alzate (2014) sitúan el concepto de infancia a partir de tres corrientes de pensamiento: la sociológica, la filosófica y la del derecho. En la primera corriente, se encuentra la Sociología contemporánea, que estudia, cómo no hay niño si no hay proyecto de niño en la sociedad. Boltanski, quien considera que



“en toda sociedad, el niño o niña debe demostrar su estatus de humano antes de aparecer” (Boltanski citado por Gómez y Alzate, 2014, p.82), exalta, desde sus estudios sobre el aborto, que solo los niños a quienes los padres puedan elegir el sexo o que el feto se encuentre bien de salud merecen nacer, siendo la sociedad quien los elige.

La segunda corriente es la filosófica, con su autor principal John Locke. En esta corriente, los niños “son los viajeros que acaban de llegar a un país extranjero del cual no saben nada: su alteridad radical proviene de su falta de saberes y de sentido moral y tienen que aprenderlo todo de los sujetos adultos” (Locke citado por Gómez y Alzate, 2014, p.79). Desde esta perspectiva se presenta la importancia que tiene el enseñar a los niños la cultura, la lengua y los valores, al compararlos con viajeros que llegan a un nuevo destino.

Por último, está la corriente del derecho, en donde la “Convención Internacional sobre los Derechos del Niño -CIDN- (Naciones Unidas, 1989) entiende por niño o niña “todo ser humano menor de 18 años, salvo que, en virtud de la ley, que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”. En esta perspectiva a la infancia se le evoca el derecho al “dulce juego de la vida” (CIDN citado por Gómez y Alzate, 2014, p.80). Gómez y Alzate muestran cómo, a partir de esta convención y esta mirada de derechos, la infancia se ve como objeto de derechos y cuidados con una atmósfera familiar alegre en la que el niño pueda jugar.

Posteriormente, desde los análisis narrativos se encuentran dos tipos de estudios. El primero, realizado por Alicia Salomone y Karen Cea (2013), quienes mencionan cómo se configura la relación entre memoria poética e infancia. Las autoras, toman los escritos de Antonia Torres y Alejandra del Río, de quienes resaltan los rasgos escriturales que comparten. Por un lado, las condiciones sociales, culturales y estéticas que abarcan la producción de sus textos, que remiten a los sujetos a sus infancias y primeras juventudes, a través de sus discursos; por otro lado, las características de las poéticas que elaboran, a través de las cuales se hacen cargo de ciertos duelos personales y colectivos (Salomone y Cea, 2013, p. 16).

La importancia que toma la infancia en las distintas narrativas se encuentra en la investigación realizada por Elizabeth Torres (2019). En donde la autora hace un rastreo histórico desde las narrativas, en la que se muestra la infancia en contexto del conflicto armado colombiano. En su texto *Tramas del reclutamiento y participación de niños en el*

*conflicto armado colombiano* (2019), Torres hace un recorrido por la “vinculación y participación de menores a partir de algunos relatos de niños que fueron reclutados en los grupos armados desde la Guerra de los Mil Días hasta los grupos paramilitares de los noventa” (p.1). A partir de este recorrido la autora evidencia que el reclutamiento de niños no es solo un tema actual, sino, por el contrario, es un fenómeno que se ha presentado desde tiempo atrás en el país y no solo bajo la tutela de grupos al margen de la ley, sino también por parte de la institución militar (las Fuerzas Armadas). Del mismo modo, se puede reconocer que la vinculación de niños no ha sido solo por consecuencia del conflicto, sino también por consecuencia del abandono social, económico y político de la infancia.

Por lo tanto, este tipo de narrativas como las que plasma Pilar Lozano en sus textos, son lo que Mendoza (2004) plantea como narrativas de la memoria. En las cuales, “la memoria tiene una estructura narrativa. Sus contenidos, formas y maneras de expresión así lo ponen de manifiesto” (p. 1). En estas, la memoria resignifica las marcas que han dejado los acontecimientos. En este caso, las marcas dejadas por el conflicto armado en los niños y jóvenes que estuvieron dentro de grupos armados.

Por medio de dichas narrativas se pueden identificar las dimensiones de lo real, lo simbólico o imaginario expuestas por Castoriadis (1975). Quien comprende la institución como “una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario” (p. 211), dichos componentes, instituyen, crean y justifican un orden, que se busca materializar en la vida social y real. Las cuales dependen del contexto social e histórico por el que muchas veces lo real no alcanza a ser abarcado a través de dichos componentes. Por lo que depende del sujeto quien puede verse determinado por ellos o producir condiciones para cambiarlos.

A partir de los imaginarios sociales contemporáneos sobre la infancia, el mundo del niño se vuelve un mundo que debe estar cuidado y protegido; en él, el niño, se ve concentrado todo el amor y la esperanza de futuro. Esto deja ver, una especie de “fascinación por la infancia, fascinación que se refleja en la incesante producción de conocimiento especializado y particularizado sobre las maneras de actuar y pensar de los niños y las niñas, sobre formas diferentes y cada vez más sofisticadas y refinadas de captarlos, acogerlos y domesticarlos” (Noguera y Marín, 2007, p. 4). Estos propósitos se han puesto en tensión en distintos

escenarios y épocas, por las formas en que cada sujeto lleva su modo de ser niño, según su contexto social, cultural y material.

Al rastrear dichos imaginarios sobre la infancia se puede ver lo que plantea Sandra Carli (2005) al decir que “el punto de coincidencia entre los historiadores radica en localizar en la modernidad, entre los siglos XVII y XVIII, la emergencia de un nuevo tipo de sentimientos, de políticas y prácticas sociales relacionadas con el niño” (p. 22); en donde, se puede resaltar la importancia que toma la educación en la modernidad, en un imaginario que ayuda al orden social y cultural:

Un imaginario del cambio cultural y social que, a la vez que supuso en América Latina la guerra contra el español y el exterminio del indio, favoreció a la significación de la infancia a partir de la concepción de la niñez como germen de la sociedad política y civil del futuro, y de su escolarización como garantía de un horizonte de cambio social y de progreso (p. 15).

Este imaginario social y cultural sobre la infancia lo retoma Carli al mostrar cómo se dieron varios tipos de políticas, en las que las miradas de la infancia “han oscilado muchas veces entre proclamas de derechos del niño y mandatos represivos, desplazándose conflictivamente durante el siglo XX por territorios de interpretación confrontados: entre la libertad del niño y la autoridad del adulto” (p, 24) centradas en la educación de los niños con una tensión entre represión y permisión.

Dichas proclamas de derechos aparecen a partir de la divulgación de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, en la que se da el “reconocimiento del niño como sujeto de derecho fundamentado en el interés superior del niño como fin de la autoridad parental” (Campos, 2009, p. 351), por lo que se da un cambio de paradigma en torno al niño. Establece de esta forma, medidas de protección de los derechos y formas en las que pueden llegar a ejercerlos paulatinamente los niños y adolescentes menores de 18 años.

## **Metodología**

El presente proyecto investigativo se encuentra enmarcado en el paradigma interpretativo. En términos epistemológicos y metodológicos la investigación se ubica en un estilo de trabajo con un interés práctico, próximo a las disciplinas de corte histórico-hermenéutico, el cual, de

acuerdo con Vasco (1990)<sup>1</sup>, intenta ubicar al objeto en el contexto histórico y aproximarse a su comprensión. En este intento por ubicar y comprender las perspectivas infantiles respecto de la participación de los niños y las niñas en organizaciones armadas al margen de la ley, esta investigación de tipo documental reconoce el valor de las narrativas testimoniales como artefactos que expresan elementos de orden histórico, social y cultural.

Para la configuración del corpus documental se tuvieron en cuenta dos tipos distintos de narrativas escritas por la misma autora con el fin de comprender qué dimensiones resaltan en la configuración de un tipo de infancia dentro del grupo armado, desde la perspectiva del niño y la perspectiva de la autora. Por lo tanto, se tienen como fuentes primarias las dos obras de Pilar Lozano: en primer lugar, la obra testimonial *Crecimos en la guerra* (2014), que recoge una serie de relatos de niños víctimas del conflicto armado. De este libro se retoman en especial el primer y el último relato, en tanto se refieren a niños reclutados por grupos armados. En segundo lugar, se analiza la obra ficcional *Era como mi sombra* (2015), en la que la autora narra, a través del personaje niño que ella misma construye, cómo se configura la experiencia del sujeto dentro de un grupo armado.

La lectura de las fuentes se basa, inicialmente, en la estrategia del análisis narrativo de las dos obras de Pilar Lozano seleccionadas. Este análisis permite una mirada de las obras no solo en su contenido, sino también en su contexto de producción y de circulación. Este análisis se realiza, a su vez, retomando elementos del análisis institucional propuestos por Castoriadis; se plantea, así, el rastreo de los registros de lo real (o sus indicios), lo simbólico y lo imaginario.

Para la recolección de los datos y la elaboración del análisis narrativo, se retomaron los planteamientos de Ferrer (2000), quien establece tres niveles de interpretación. El primero de estos es el nivel descriptivo: en este primer nivel, se busca el tipo de narrativa que Pilar Lozano presenta en cada uno de los dos libros que se tienen en cuenta en esta investigación; se rastrea la estructura del texto, tipo de relato, tipo de narrador, tipos de escenarios y elementos textuales. En el segundo nivel, el pragmático, se realiza un estudio profundo en la estructura interna del texto que pretende identificar las apuestas de la matriz discursiva y las

---

<sup>1</sup> El texto de Vasco presenta, a su vez, comentarios acerca del artículo “Conocimiento e interés” de Jürgen Habermas.

relaciones intertextuales que la obra propone. Finalmente, en el tercer nivel, el ideológico, se relacionan los dos niveles anteriores y se realiza una lectura de estos en la esfera de producción y circulación de las obras. En este nivel se reduce el volumen de los datos para volverlos más compactos en torno al análisis y la relación de la obra con su contexto.

Como se indicó, este análisis narrativo tiene como propósito la aproximación a elementos que posibiliten un análisis institucional en la perspectiva propuesta por Castoriadis; es decir, la identificación de las emergencias de lo real, de los marcos simbólicos y de los imaginarios sociales (individuales y colectivos) sobre la infancia en las narrativas, sus tensiones y contradicciones. Entendiendo que las narrativas no se auscultan únicamente en su dimensión estética, sino también histórica. Es en este sentido que el documento presenta un recorrido histórico de la configuración de la infancia en tanto constructo social, pues en este es posible una aproximación a los marcos simbólicos y a los imaginarios sociales en medio de los cuales se ubican las obras tanto en su contenido (lo que dicen los niños acerca de su experiencia), como en su apuesta ética y política ubicada en las esferas de producción y de circulación.

Por lo tanto, se busca darle un sentido a la voz del niño dentro de las narrativas de los libros de Pilar lozano; para, a través de ese relato, lograr encontrar las ideas de infancia que la autora presenta de los niños dentro del grupo armado. Los instrumentos que se utilizaron para la recolección y análisis de la información son las fichas de análisis en las que se caracterizan las obras a partir del rastreo de las formas en que los niños viven su infancia y una matriz en la que se contrasta lo encontrado en las fichas que se realizan de los textos de la concepción e imaginarios sobre infancia.

### **Estructura del texto**

El informe de investigación se divide en 3 capítulos. En el primer capítulo, se abordan las narrativas testimoniales como género literario; las formas de análisis de este tipo de narrativas; las experiencias de los niños en el conflicto y el lugar de los textos de Pilar Lozano en estas narrativas. En este capítulo se ubican elementos de la fundamentación epistemológica y también metodológica que otorgan al lector un marco para ubicar la importancia y la pertinencia del tipo de aproximación a las fuentes narrativas propuesto en

este trabajo. En el segundo capítulo se analizan, en los relatos de los niños y en los personajes contruidos en la novela de Lozano, indicios de lo real, lo imaginario y lo simbólico que aparecen en sus experiencias. El tercer capítulo, en un primer momento, presenta la forma en que desde la modernidad se configuraron imaginarios en torno a la infancia que hoy, bajo la influencia y las transformaciones históricas de dichos imaginarios, desembocan en el discurso sobre los derechos de los niños; y, en un segundo momento, el capítulo expone, a partir de los niveles de lectura de las obras pragmático e ideológico (desde los cuales se leen elementos paratextuales, intertextuales y extratextuales), el contexto histórico y el lugar desde el que la autora se sitúa a la hora de presentar estas dos obras. Finalmente, se ofrecen las conclusiones del trabajo.

## **CAPÍTULO 1. HACER DE LA EXPERIENCIA UN TESTIMONIO: LAS NARRATIVAS TESTIMONIALES**

En la narrativa testimonial cobra importancia comprender tanto al sujeto que narra, como al que es narrado y el sentido que le atribuye a la experiencia a través de la consolidación de eso que dice. Lo que lleva a “repensar de manera diferente esta relación demasiado rudimentaria y demasiado directa entre historia y vida, repensándola de tal forma que la ficción contribuya a hacer de la vida, en el sentido biológico del término, una vida humana” (Ricoeur, 2006, p. 9). Por lo que a través de la narración el sujeto le da un orden y significación a los hechos que marcan su vida.

Por lo tanto, se hace relevante preguntar de qué manera se construye la memoria, ya que es un elemento al cual recurren los sujetos para poner en palabras la experiencia. Desde los planteamientos de Mendoza (2004) “la memoria tiene una estructura donde sus contenidos, formas y maneras de expresión se ponen de manifiesto” (p. 1). Esto evidencia ciertas formas de discursos y modos de organizar experiencias que son dotados de significados, ya que dentro de su relato “el informante dirá siempre lo que se espera de él en términos de gestos dramáticos de heroísmo, coherencia, victimización o reconciliación dependiendo del estado del proceso al que su relato del pasado aliente” (Bolívar y Flórez citado por Herrera y Pertuz, 2018, p. 48). El sujeto se posiciona, a su manera, ante su pasado. En la configuración de su relato emergen los sentidos que otorga a la experiencia en función del marco de comprensión que ha configurado; así mismo, las expectativas de quien escucha y los modos como el sujeto se construye frente a la mirada del otro, también modulan el relato.

De esta manera, quien narra realiza un proceso de selección de los hechos y de su historia. De forma que crea una trama que:

organiza y une componentes tan heterogéneos como las circunstancias encontradas y no queridas, los agentes de las acciones y los que las sufren pasivamente, los encuentros casuales o deseados, las interacciones que sitúan a los actores en relaciones que van del conflicto a la colaboración (Ricoeur, 2006, p. 11)

Así, el sujeto configura su historia a través de una “inteligencia narrativa, que se encuentra más cerca de la sabiduría práctica y del juicio moral que de la ciencia y, en un sentido más

general, del uso teórico de la razón” (Ricoeur, 2006, p. 12). Esta inteligencia Ricoeur la plantea como de primer grado.

A partir de lo anterior, la narrativa se construye desde la subjetividad, donde el lenguaje que se utiliza influye en el sentido de los recuerdos y en la forma de esquematizarlos. Lo que delimita aquellas experiencias mediante estructuras temporales de un presente, un pasado o un futuro (Ricoeur citado por Torres, 2019), que median en la internalización de signos por artefactos culturales haciendo un tamizaje de lo que el sujeto desea recordar y contar.

Por ello, desde la perspectiva de esta investigación, la narrativa permite comprender el mundo del conflicto armado a partir de la descripción, la comprensión y el sentido de vida que le da quien lo narra, con la mediación de distintas matrices discursivas (las formas que adquiere el relato: testimonio, novela, poesía, entre otras). Así, no es lo mismo:

escribir en soledad el relato de los acontecimientos que atestan la memoria, que construir estas memorias a través de un relato novelado más o menos ficcional; no es igual testimoniar recién pasaron los hechos que marcaron la experiencia del sujeto, que en un tiempo corto o largo en relación con estos (Pollak y Blanes citados por Herrera y Pertuz, 2018, p. 49).

Allí se ponen de manifiesto las vivencias de los sujetos, formas de vida, contextos, entre otros. Por lo que la narrativa permite, simultáneamente la reinterpretación y el resurgimiento de la experiencia desde distintas perspectivas, lo que ayuda a vislumbrar el tipo de infancia que tuvo el protagonista dentro del grupo armado.

Por eso, esta comprensión de la infancia dentro de un grupo armado se da desde el lugar del sujeto que cuenta un pasado situándose en un presente, en el cual rememora esa vivencia que lo ha atravesado y la constituye en experiencia por la narración. A través de esta temporalidad compleja es posible “estudiar a esos hombres (¡y también mujeres!) [y niños/as] concretos. Los sentidos de la temporalidad se establecen de otra manera: el presente contiene y construye la experiencia pasada y las experiencias futuras” (Jelin, 2002, p. 12). Un pasado que el rememora a través de unos marcos que le dan sentido a su experiencia y que a su vez lo sitúan con unas expectativas del futuro.

Es por ello que el reconocimiento y el auge que adquirieron las narrativas testimoniales en América Latina parten de las circunstancias por las cuales atravesaba el continente en la década de los años setenta, muchas de ellas circunscritas en la violencia política y el conflicto



armado donde los efectos o impactos se establecieron tanto en los sujetos como en lo social (Herrera y Pertuz, 2018). Lo que permitió establecer que dichas narrativas se instauraran como una modalidad literaria. En un primer momento, como una posibilidad donde los sujetos dan cuenta de sus experiencias y como una forma de denuncia, pero también como un elemento que aporta a la elaboración de las experiencias traumáticas vividas por cuenta de los regímenes represivos; en un segundo momento, como herramienta para la construcción de la memoria. Esto llevó a construir una “cultura de la memoria” en atención a que:

la memoria y el olvido, la conmemoración y el recuerdo se tornan cruciales cuando se vinculan a acontecimientos traumáticos de carácter político y a situaciones de represión y aniquilación, o cuando se trata de profundas catástrofes sociales y situaciones de sufrimiento colectivo (Jelin, 2002, p. 11)

Así, los sujetos que han sufrido alguno de estos acontecimientos logran crear de nuevo lazos sociales que se rompieron por este tipo de acciones en los que se vieron involucrados. Las narrativas permiten, así, repensar el futuro teniendo en cuenta ese pasado que ha sido exaltado por la “cultura de la memoria”; este futuro es pensado “con frecuencia, en relación con la necesidad de construir órdenes democráticos en los que los derechos humanos estén garantizados para toda la población” (Jelin, 2002, p. 11) y que busca que ese pasado no se repita.

La fuerza con la que los acontecimientos del pasado reciente latinoamericano irrumpieron en la vida de los sujetos y la urgencia de poner en palabras lo inefable de las experiencias, llevó a que la narrativa testimonial, como género literario, tomara lugar en América Latina y, a su vez, condujo a que en los países fuera de América Latina se le viera:

como *literatura de la resistencia*, como *la práctica discursiva propia del Tercer Mundo*. Pueden entenderse tales denominaciones en dos sentidos: el primero, porque se presentaron como formas de escritura que rompían con los géneros existentes al situarse como puente entre la literatura y los textos provenientes de las ciencias sociales, integraron tanto elementos literarios como no literarios; el segundo, porque se constituyeron inicialmente como prácticas discursivas características del momento histórico latinoamericano, traspasado por la demanda de vías de denuncia de los crímenes perpetrados por regímenes dictatoriales represivos característicos del Cono Sur y por la reivindicación de las voces y los movimientos sociales y políticos deslegitimados por gobiernos militares como el de Chile, cívico-militares como el de Argentina y democracias restringidas como la de Colombia (Pertuz, 2014, p. 21).

Por tanto, en la narrativa testimonial se puede ver la relación que se da entre historia y novela. En este género “el testimonio responde a la necesidad de acudir a la literatura para contar la historia contemporánea en vista de la insuficiencia de la disciplina histórica que se

pretende objetiva ante un pasado distante” (Pertuz, 2014, p. 22). Allí, se le da lugar a distintas voces que han sido silenciadas y que son protagonistas de muchos de estos escenarios de violencia política:

con necesidad de desahogo a través de la palabra, actores que no se hallan representados en la “economía del lenguaje del discurso oficial”. La literatura testimonial puede presentar, desde la experiencia subjetiva, un relato de múltiples voces, en ocasiones de colectividades (Pertuz, 2014, p. 22).

En las dinámicas del conflicto armado colombiano, una de esas colectividades es la de los niños; quienes han sido víctimas o testigos de asesinatos, torturas a sus familiares, muerte de sus compañeros de juegos y destrucción de sus hogares. Los niños suelen evocar con mucha nostalgia algunas pérdidas causadas por la guerra, por lo que:

El testimonio revela sucesos, vidas e ideas; una interpretación literaria de la historia de los marginados. Otorga la palabra a aquellos protagonistas reales, de carne y hueso, cuyas voces han sido silenciadas por la versión dominante, en un momento y un lugar concretos, de la historia y la literatura (Ochando, 1998, p. 45).

Esto implica, darle al niño un papel participativo como sujeto que ha vivido el conflicto desde sus distintos espacios y tiempos que construyen su experiencia de infancia.

Con base en lo expuesto hasta aquí, y si se considera que el sentido que tiene este tipo de narrativa es el “de entender algo, de encontrarle razón, de otorgarle significado, de brindarle importancia a algo, atributos estos de la memoria” (Mendoza, 2004, p. 1), se torna relevante reconocer que dichas formas de entender, organizar y darle significado a la experiencia están ligadas a los sistemas simbólicos de la cultura. Por lo que los relatos son narrados desde distintas perspectivas según los significados culturales que el sujeto le da o su propio lugar en el relato.

A partir de lo anterior, se tomarán dos perspectivas para esta investigación. Los testimonios se entenderán, primero, desde la viva voz del sujeto (niño); y, la segunda perspectiva, desde la interlocución que realiza el autor (adulto). Ambas perspectivas, escritas bajo la luz de la participación de niños en el conflicto armado. Por lo tanto, es pertinente entender ¿Qué es un testimonio? En palabras de Ricoeur este “traslada las cosas vistas a las cosas dichas, a las cosas colocadas bajo la confianza que el uno tiene en la palabra del otro” (Ricoeur citado por Mendoza, 2004, p. 7) es decir, coloca en palabras —narración— la

experiencia vivida a través de esas huellas (corporales o psicológicas) que le recuerdan una y otra vez que algo existió.

Pilar Calveiro, por su parte, dice que el testimonio “es capaz de romper con el relato consistente, con la explicación fácil y unidimensional, con la pretendida aprehensión de lo inconcebible, reclaman otra y otra y otra mirada posible que nos imponen actualizaciones interminables” (Calveiro citada por Mendoza, 2004, p. 8) cada vez que quien relata enuncia una y otra vez la misma experiencia esta no se mantiene de manera estática sino que varía por las decisiones que este toma en relación a lo que desea contar.

A partir de ello, la primera perspectiva se ve desde la participación de los niños en el conflicto armado en *Crecimos en la Guerra*, que desde de sus relaciones significativas y sentimientos más profundos relatan sus historias en torno al miedo, la venganza, el dolor, la tristeza, la soledad y la vulneración de los derechos. A través de la crónica, Lozano presenta los personajes; unas veces en primera persona, como es el caso de Manuel el niño protagonista de *Así fue que deje de ser niño*; y otras veces, a través de la narración en vos de la autora, quien les da a los niños líneas en primera persona, esto en la crónica de *Nosotros fuimos criados en la guerrilla*, lo cual Mendoza denomina testimonios.

La segunda, la perspectiva de Pilar Lozano al estructurar su novela *Era como mi sombra* desde una experiencia que muestra parte de la realidad colombiana y de algunos de los relatos anteriormente plasmados en la crónica *Nosotros fuimos criados en la guerrilla*. Donde ella asume el papel del niño y narra de esta forma la novela. Por lo tanto, esta obra se toma desde lo que Mendoza plantea como “Narrativa y memoria”, según el cual:

la memoria es narrativa en un doble sentido, como relato de progresión de acontecimientos en el hilo del tiempo, y como conformación de una de una trama (con actores, escenarios y acciones), y de ser verosímil, no verdadero, es aceptado en la medida en que se adecue, o acerque, a criterios validados socialmente: existen formas convencionales de cómo narrar o dar cuenta de los eventos (p. 6).

En este tipo de obra, Lozano crea una trama, en un escenario tomado de lo real, en donde toma a su vez aspectos característicos de los niños que ha entrevistado para crear los dos personajes, brindándole un hilo conductor de lugar y tiempo, en el cual quien lo lee puede comprender y en algunos casos identificarse con el contexto en el que se encuentran los personajes dando así, coherencia a un pasado vivido por un grupo o colectividad.

Por otra parte, como muestra Torres (2019) en *Tramas del reclutamiento y participación de niños en el conflicto armado colombiano* se privilegia la voz del sujeto que vive la experiencia, quien prefigura y configura la narrativa, identificando cuatro (4) elementos fundamentales: el primero de ellos hace referencia a los atributos que corresponden a cada época, es decir, hechos particulares y circunstancias que dieron lugar a los hechos, segundo los atributos del personaje en este caso, las características de los niños que se vincularon y participaron de los grupos armados, tercero las temporalidades (tiempo calendario, tiempo humano y tiempo histórico) y finalmente los espacios de coordenadas y espacios simbólicos. Por lo que en estas dos perspectivas están presentes tanto la voz de los niños y su perspectiva del conflicto como la voz de la autora desde dos formas de narrar distintas.

Por lo tanto, si bien existen otros elementos que representan la realidad como la tradición oral, es la narrativa escrita la herramienta que permite comunicar las condiciones sociales, culturales y estéticas que abarcan la producción de sus textos, que remiten a los sujetos a sus infancias y primeras juventudes, mediante sus discursos a través de los cuales se hacen cargo de ciertos *duelos* personales y colectivos, además que permite generar una tensión con la concepción actual que se tiene sobre la infancia como sujeto de derechos y cómo está “otra” experiencia de infancia en el conflicto armado amplía o crea una ruptura con ello. (Salomone y Cea, 2013, p. 16)

### **Análisis de narrativas**

La presente investigación se basa en la estrategia del análisis narrativo —específicamente, de la narrativa testimonial—. La importancia de especificidad del análisis de la narrativa testimonial radica en que esta empieza a establecerse como un fenómeno literario que materializa los modos de expresión e interpretación que hacen los sujetos de un lugar o un suceso desde su propia experiencia, aportando a la construcción de la cultura en sí misma como una forma de evidenciarse como individuo y como colectivo a través de la memoria. Ahora bien, ¿por qué esta elección y no otra? La respuesta radica en que existe una urgencia por encontrar canales de expresión diferentes en la cual esté presente la figura del sujeto con su subjetividad (Herrera y Pertuz, 2018, p. 44)

Esta estrategia se aplica a la narrativa testimonial como fuente primaria de esta investigación. Ello implica que el investigador hace el abordaje desde el documento,

intentando “comprender los marcos epistémicos en los cuales se producen los relatos sobre el pasado y a confrontarlos para producir una narrativa, también posible de ser verificada, compartida y discutida” (Crenzel citado por Herrera y Pertuz, 2018, pp. 09-49).

A partir de lo anterior, el acercamiento a este tipo de narrativas permite establecer cómo se configura un tipo de infancia dentro del marco del conflicto armado a través de sus testimonios plasmados en las dos obras escritas: *Crecimos en la Guerra* y *Era como mi Sombra* de la autoría de Pilar Lozano.

En este sentido, se tomarán los planteamientos de Ferrer (2000), quien establece tres niveles de interpretación: el nivel descriptivo, el pragmático y el ideológico. Por lo que estos niveles permiten crear un engranaje entre los insumos que brinda el testimonio en sí y los elementos externos a este, respondiendo a los interrogantes de ¿qué? ¿Cómo? ¿Para qué?

El primero de los niveles denominado descriptivo se construye a partir del uso y aplicación que hace el autor de los recursos propios del lenguaje. Es decir, “da cuenta de las unidades lingüísticas, comunicativas y sociales” (Ferrer citado por Herrera y Pertuz, 2018, p. 50), que se ven reflejadas en la estructura, armonía, cohesión, consistencia y la sucesión del relato o narración manifestada en cada una de sus palabras, frases, oraciones y párrafos. Las cuales se ven plasmadas en la producción final de la obra, recurriendo al análisis de elementos textuales. En este primer nivel, se busca el tipo de narrativa que Pilar Lozano presenta en cada uno de los dos libros que se tienen en cuenta en esta investigación.

El nivel pragmático, “permite el desentrañamiento de las estrategias narrativas y la caracterización de la complejidad de la forma arquitectónica de la obra” (Ferrer citado por Herrera y Pertuz, 2018, p. 50). En pocas palabras se realiza un estudio profundo en la estructura interna del texto como lo son: las imágenes, la carátula, el prólogo, la editorial entre otros.

Por último, el nivel ideológico permite relacionar los dos niveles anteriores y reducir el volumen de los datos lo que vuelve los datos más compactos en torno al análisis y estructura de la obra. En este nivel se van “indagando la construcción de símbolos derivado de la fusión de lo dicho y la forma” (Ferrer citado por Herrera y Pertuz, 2018, p. 50), dilucidando por qué el sujeto dice lo que dice y cómo dota de significados eso que ha dicho.

## **Experiencia de los niños en la guerra**

En cuanto al lugar de la experiencia de los niños en la guerra, toma importancia la narrativa testimonial ya que a través de su voz se puede dar lugar “desde la lógica de la participación directa en la guerra y los usos estratégicos de los niños en función de tramas culturales y sociales, profundamente ideologizadas, en coherencia con la historia política” (Torres, Cárdenas y Pertuz, 2018, p. 212). En donde se conoce a través de la experiencia del sujeto niño su lugar como protagonistas de la guerra, el sentido y significaciones que le dan a esos hechos que los han llegado a marcar a lo largo del conflicto armado.

Del mismo modo, se puede observar en las narrativas que involucran la voz del niño como sujeto, distintas figuras de estos en los conflictos. En estas figuras se halla:

una estrecha relación entre el reclutamiento y las figuras de los infantes como héroes o mártires, como focos de socialización política y como objetos de desaparición forzada y de formas particulares de asesinato para el exterminio físico, político y cultural del enemigo (Torres, Cárdenas y Pertuz, 2018, p. 212).

La participación de los niños tiene más de un interés para quienes los reclutan y tienen más de un significado (usualmente se reconoce el de la victimización) para los niños que participan en los grupos armados. Así mismo, se pueden observar las distintas formas de reclutamiento que “permiten advertir los usos mediáticos que se hicieron de las imágenes de los niños y las niñas para movilizar adhesiones y odios, sin reconocer las múltiples condiciones personales y sociales que llevaron a estos sujetos a engrosar las filas” (Torres, Cárdenas y Pertuz, 2018, p. 213).

Las obras de Pilar Lozano se basan en los años de periodismo investigativo de la autora por las distintas zonas del país, durante los que pudo evidenciar formas en las que los niños han vivido el conflicto armado. Lozano compila y reelabora las experiencias recogidas a lo largo de su carrera periodística para crear historias en las que los sucesos que acontecieron tienen más de una interpretación. Sin embargo, es desde la voz de los niños que la escritora decide contar las experiencias por las que los niños y jóvenes han pasado y los han marcado significativamente. Tanto así que desea compartir con los otros una realidad que no debería ser ajena para materializarla a través de la novela y los relatos de los niños.

En primer lugar, el libro *Crecimos en la guerra* que tiene un compendio de crónicas que la autora recoge sobre la forma en que distintos niños, de varias partes del país, se ven involucrados en el conflicto armado colombiano. En el libro se encuentra el prólogo y siete crónicas que la autora recopiló a lo largo del trabajo investigativo que realizó durante su carrera en varios sectores del país. El prólogo está escrito por la abogada Beatriz Linares, quien es experta en derechos de infancia; este apartado se encarga de presentar el libro y exponer la forma en que a través de las crónicas presentadas por Pilar Lozano se ve la vulneración de los derechos de los niños, así como la forma en que se establecieron a nivel internacional y nacional estos derechos.

Al estar centrada esta investigación en las formas en que los niños presentan sus vivencias de infancia dentro de un grupo armado, se toman solo dos de los relatos para el análisis propuesto. La primera crónica que se tomó se titula *Así fue como deje de ser niño*. En ella, Lozano presenta la historia de un niño incorporado a un grupo paramilitar; en este capítulo se encuentra un narrador en primera persona, el niño protagonista. La segunda crónica que se tomó se titula *Nosotros fuimos criados en la guerrilla*, en donde a través de la autora, como narradora, se conocen las historias de siete niños desvinculados de la guerrilla; ocasionalmente, la autora presenta fragmentos narrados en primera persona por los niños.

En segundo lugar, se tomó la obra novelada *Era como mi sombra*. En donde Lozano presenta la historia de dos jóvenes campesinos que viven en medio de la pobreza y en un pueblo castigado por la violencia. Los jóvenes tienen que vivir en carne propia el problema de la guerra y se ven involucrados en un grupo armado ilegal (guerrilla).

Para concluir este capítulo se estima necesario enfatizar en que la importancia de la narrativa testimonial radica en rastrear las formas en que el sujeto materializa los lugares, sucesos y personas que lo han marcado; los cuales tienen lugar en la memoria. A través de estas narrativas los sujetos buscan darle un sentido a su experiencia. Para la sociedad en su conjunto, la apuesta narrativa permite visibilizar la voz de los sujetos y las comunidades que en muchos casos han sido invisibilizadas en el proceso de crear la historia; en especial, para esta investigación, la de los niños en torno al tipo de infancia que vivieron dentro del grupo armado. Por lo que, en este tipo de narrativas, se reconoce la perspectiva del sujeto al

rememorar esos hechos en los que él se vio involucrado en un pasado, que recuerda en el presente con la aspiración de un futuro.

Para esta investigación, se rastrean esos lugares a partir de las obras *Crecimos en la guerra* y *Era como mi sombra*. En donde el niño tiene un rol protagónico al poder contar sus vivencias dentro del grupo. Por ello, en el siguiente capítulo se realiza el nivel descriptivo del análisis donde se presentan los relatos y la narración que presenta la autora de cada uno de ellos. Para encontrar así, el lugar de las dimensiones real, simbólica e imaginaria que emergen en las historias de estos niños.



## CAPÍTULO 2. INFANCIA EN EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

*La etapa de niños la dejamos ahí, escondida y no la terminamos de desarrollar. Crecimos en cuerpo; el alma de niños la dejamos guardada y ahora la queremos sacar y hacer crecer*

*Fabián, desmovilizado de la guerrilla, citado por Pilar Lozano.*

Como se planteó en el capítulo anterior, a través de las narrativas testimoniales se busca rastrear las dimensiones de lo real, lo simbólico y lo imaginario en torno a la infancia que viven los protagonistas de los relatos dentro de los grupos armados. Por lo que, en el presente capítulo, se plantea un primer momento para entender estas dimensiones de acuerdo con lo expuesto por Castoriadis, quien propone una relectura, en clave sociológica, de las teorías psicoanalíticas para pensar un análisis institucional. En un segundo momento, se rastrea cómo emergen en los relatos de los niños estas dimensiones.

### **Lo real, lo simbólico y lo imaginario**

Para comprender las dimensiones que se busca rastrear en los relatos de Pilar Lozano, se hace necesario presentar los planteamientos expuestos por Cornelius Castoriadis (1975), quien se apoya en distintas disciplinas como la economía, la filosofía y, en particular, en el psicoanálisis lacaniano, al realizar una reinterpretación desde la perspectiva sociológica frente a las dimensiones de lo real, lo imaginario y lo simbólico como elementos indisolubles para la comprensión de los procesos del hombre en relación con la sociedad. En lo que respecta a esta investigación, se pretende comprender las formas en que, a partir de las narrativas, se presentan estas dimensiones sobre la configuración de un tipo de infancia en el conflicto armado colombiano.

Por ello, se hace necesario realizar una breve contextualización de los registros anteriormente mencionados. En primer lugar, se encuentra el registro de lo real, el cual se establece como algo que se presenta de manera fija e incuestionable donde la intervención del sujeto queda por fuera, en palabras de Lacan (1974) “lo que es estrictamente lo

impensable”. En el contexto de estudio de esta investigación, lo real se entiende como aquello que se ubica por fuera de los marcos simbólicos y de los imaginarios sociales instituidos sobre la infancia.

A partir de ello, se entiende que un fenómeno como la vinculación de niños, niñas y adolescentes a los grupos al margen de la ley va en contravía de los imaginarios sociales contemporáneos acerca de los lugares que *deberían* ser ocupados por los niños en el ámbito de lo social; así mismo, la idea de un niño combatiente pone en tensión los marcos simbólicos configurados para la protección de la infancia, revelando sus contradicciones, aquello que de lo real no alcanzan estos marcos a captar y las modulaciones de los imaginarios sociales instituidos que se ponen en juego en los mecanismos desplegados por las instituciones. También se entiende que, de acuerdo con las condiciones de los niños que han participado en grupos armados, su vinculación se presentó como un momento disruptivo que les implicó la reconfiguración de significados a propósito de relaciones, discursos y prácticas.

Se concibe, entonces, este fenómeno como un real que se ubicaría en el nivel macrosocial y que alcanza unas implicaciones particulares en los sujetos que atraviesan de forma directa por la experiencia de la vinculación a los grupos armados al margen de la ley. Entendemos las dificultades para captar lo real en expresiones que ya se encuentran mediadas por las palabras y que por ende ya estarían inscritas en el lenguaje y la cultura; por ello, se intentan rastrear indicios o representaciones de lo real a partir de eventos, momentos que den cuenta de puntos de inflexión en la vida de los sujetos que les implicaran un cambio en los significantes a partir de los cuales se relacionan con los marcos simbólicos y los imaginarios sociales.

En segundo lugar, lo Simbólico se da por la mediación del sujeto con la cultura. Dichos marcos simbólicos determinan algunos “aspectos de la vida y de la sociedad (y no solamente aquellos que suponía que determinaba) y está lleno de intersticios y de grados de libertad” (Castoriadis, 1975, p. 202). Los simbólicos son creados tomando parte de lo natural y de lo histórico, por lo que van cambiando de acuerdo con las circunstancias. Lo simbólico toma, así, “momentos en una estructura que jamás es rígida y jamás es idéntica de una sociedad a otra” (Castoriadis, 1975, p. 201). De este modo, el simbólico depende de las características de la sociedad y de los acontecimientos que han marcado la historia de cada una.

La institución tiene, en este marco, la capacidad de crear un orden de tipo simbólico que forma un modelo de sujeto y de subjetividad ligado a ese orden; sin embargo, cabe aclarar que la institución no permanece estática, ya que se constituye a través de los procesos socio-históricos que se ven materializados en la cultura, lo cual hace que se dé un desplazamiento de paradigmas que transforman la manera como los sujetos ven las cosas. Lo que hace que la institución cambie porque funciona de acuerdo con el orden social.

Las condiciones, las sensibilidades y las construcciones contemporáneas acerca de la infancia instauran el paradigma de los niños y las niñas como sujetos de derechos, objetos de cuidado y de protección. Con base en esta mirada, que a su vez constituye unos modos de relación con los niños y las niñas, convergen un conjunto intenciones que se expresan en políticas públicas, instituciones y movimientos sociales, entre otros. Todas estas intenciones se enmarcan en un interés por la defensa de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, por su protección ante las distintas formas de vulneración y por la búsqueda de mecanismos de reparación. Se comprende, sin embargo, que estas intenciones se entrecruzan, por una parte, con las dinámicas de los imaginarios sociales instituidos e instituyentes y, por la otra, con aquello de lo Real que no alcanza a ser captado. De allí que se requiera situar en las intenciones volcadas en lo simbólico, un no-todo-posible que puede ser pensado en las tensiones y contradicciones que emergen y que en muchas ocasiones ubican la respuesta institucional como insuficiente.

Ahora bien, lo imaginario es “la capacidad elemental e irreductible de evocar una imagen” (Castoriadis, 1975, p. 204); los imaginarios, introducen categorías de interpretación para comunicarlas por medio del lenguaje con elementos simbólicos que ayudan a vislumbrar una identidad colectiva. Es decir, tener una percepción de algo que no está dado o jamás ha sucedido, donde el sujeto pone su capacidad de crear o hacer surgir cosas que no dan evidencia estricta de la realidad, pero que necesitan de lo simbólico para expresarse. Ejemplo de ello, puede ser la idealización de la infancia feliz.

De acuerdo con Castoriadis, en los imaginarios se dan unos procesos instituidos y otros de orden instituyente. Estos últimos son el resultado del papel del imaginario que se tiene como sociedad en la posibilidad de gestar cambios en las instituciones y los modos de relación de los sujetos. Lo instituido, por su parte, es aquello que ha sido instaurado por la

misma sociedad; en lo instituido se juega el sentido y el significado a la institución. Se da, así, una relación simbólica con un “vínculo rígido (la mayoría de las veces bajo el modo de la identificación, de la participación o de la causación) entre el significante y el significado, el símbolo y la cosa, es decir en lo imaginario efectivo” (Castoriadis, 1975, p. 204). De esta forma es como el individuo se integra en la cultura a través de lo simbólico que se ha instituido en la sociedad y que al estar instituido se le presenta como *natural* y estático.

Si bien el análisis propuesto a continuación intenta identificar elementos de cada registro, se comprende que, según lo expuesto en las primeras líneas, todo el tiempo se encuentran imbricados. Su rastreo posibilita aportar a la comprensión de la experiencia de los sujetos en la sociedad y la cultura y develar algunas tensiones, entendiendo que no todas ellas son susceptibles de ser resueltas y que siempre quedará algo de lo real que no logra ser captado por las instituciones. En ese no-todo-posible se encuentra también la posibilidad de plantearle interpelaciones al marco institucional, en las cuales se ubica la potencia y la posibilidad de lo instituyente.

Con base en las consideraciones anteriores, se expone, a continuación, el rastreo de estas dimensiones en tres relatos de las obras de Pilar Lozano. Como se dijo anteriormente, del libro de *Crecimos en la guerra* se tomarán dos crónicas para analizar: la primera, *Así fue como dejé de ser niño* que cuenta la historia del niño paramilitar; la segunda, *Nosotros fuimos criados en la guerrilla* en donde Lozano relata la historia de unos niños que conoce en una casa de desmovilizados en la ciudad de Bogotá. Cabe aclarar, que las proporciones de los relatos son distintas; en el primer capítulo, titulado *Así fue como dejé de ser niño*, la autora se dedica solamente a la narración de Manuel, el niño paramilitar; en el segundo capítulo, titulado *Nosotros fuimos criados en la guerrilla*, la autora recoge siete historias que en su totalidad abarcan casi la misma cantidad de páginas que el primero, de ahí que, estas historias presenten, en el texto de Lozano, una menor profundidad.

Para la selección de estas dos crónicas se tuvo como criterio que los protagonistas hubieran sido reclutados por grupos armados; el resto de las crónicas muestran otros tipos de afectación de niños y niñas en el conflicto armado colombiano. Por último, se toma el relato de la obra de ficción *Era como mi sombra*. Donde la autora recoge elementos de la crónica *Nosotros fuimos criados por la guerrilla*, para crear una sola trama narrativa. Desde la matriz

discursiva de la novela, se ve la vida de los dos niños que entran a la guerrilla. Dado que este capítulo se basa en el análisis de los relatos, su desarrollo depende de los datos aportados por la autora en los textos; de ahí que, relatos como el de Manuel y el del protagonista de *Era como mi sombra* se desplieguen de forma más amplia, en lo que respecta al análisis de las voces individuales.

### **Así fue como deje de ser niño**

La primera crónica del libro *Crecimos en la guerra* se titula *Así fue como dejé de ser niño*. En ella, la autora narra la vida de Manuel, un joven que a sus trece años ingresa a un grupo paramilitar. En el relato se ven sus vivencias antes del ingreso al grupo armado; la forma en que ingresa al grupo por disposición de su padre, cómo el poder ayudar a su hermano y demostrarle a su padre que “no le quedaba grande” son las razones que lo impulsan a quedarse las veces que dudó en seguir dentro del grupo armado.

En la historia de Manuel se pueden rastrear seis grandes momentos que cambian la forma en que el sujeto comprende y lleva su vida. Un primer momento, cuando es abandonado por sus padres en casa de sus abuelos junto con su hermano, en donde cuenta cómo era la finca de sus abuelos y el caserío en donde vivía; allí había presencia constante de paramilitares. Un segundo momento, cuando le toca separarse de su hermano y es llevado a la ciudad, a la casa de un tío; allí le toca aguantar la burla de sus compañeros de colegio y termina trabajando con un grupo paramilitar transportando armas en maletas.

En un tercer momento, Manuel se va a vivir con su padre y su hermano a un pueblo cerca de la ciudad en la que vivía con su tío; allí le toca trabajar en el club que administraba el papá para un grupo paramilitar y conoce a un primo por el que le empieza a llamar la atención entrar al grupo. El cuarto momento, se da cuando es entregado por su padre al grupo paramilitar, por lo que le toca dejar la escuela, de nuevo a su hermano y entrar a una escuela de entrenamiento. El quinto momento, en el que empieza a cuestionarse el estar en el grupo por tener que asesinar un campesino y por el reencuentro con su mamá. El sexto y último momento, en donde narra la forma en que los desmovilizaron a él y a otro grupo de jóvenes y la familia que logra formar después de la desmovilización.

A partir de estos momentos de la vida de Manuel, se enmarcan tres tiempos contundentes en el relato, a la vez cronológicos y subjetivos: el antes, el durante y el después de la participación en el grupo armado; en estos se puede ver el cambio que tiene el protagonista en su vida y en la forma como concibe el grupo paramilitar. Estos momentos, son tomados por lo que plantea Castoriadis como indicios de lo real que son posibles rastrear por la forma en que el sujeto se ve obligado a cambiar los significantes al entrar en las lógicas internas de la organización armada al margen de la ley. Ello se puede analizar de mejor manera si se ven con más detenimiento cada uno de los momentos por los que atraviesa Manuel. Para empezar, entre sus primeros recuerdos de infancia se puede ver cómo es abandonado por parte de sus padres. En su relato lo pone de manifiesto al decir:

Estuve con mi papá, o mejor, él estuvo con nosotros hasta que cumplí tres años. Es que mis papas vivían enredados en peleas de palabra. Mi papá consiguió una mujer y se fue. Quedó mi mamá. Como al mes, ella también cogió camino (Lozano, 2014, p. 22).

Este evento que se presenta como un indicio de lo real, conlleva que Manuel y su hermano queden viviendo donde sus abuelos. Los significantes respecto del marco simbólico relacionado con la estructura familiar se resquebrajan, por lo que los niños debieron adaptarse a una nueva dinámica familiar. En este proceso de adaptación, Manuel confirma el marco simbólico familiar: su abuelo toma el lugar de papá y mamá para ellos ya que, en sus palabras, con él podían hablar, al ser quien se encargó de cuidarlos y enseñarles a trabajar en los cultivos. Así, aunque la imagen del padre y de la madre cambian, el imaginario en torno a su función permanece, en este caso, asociada al cuidado y la transmisión, por lo cual la figura del abuelo toma el lugar de los padres. Manuel empieza a adaptarse a esta nueva dinámica a raíz del cambio en su vida, surgido de este real.

Otra expresión de la reafirmación del marco simbólico de la institución familiar se encuentra en la necesidad que Manuel ubica de asumir un papel distinto con el hermano. En su relato lo expresa así: “Como hermano mayor yo lo protegía. Sentía esa responsabilidad. Desde que se fueron mis papás cada sufrimiento de él era mío, cada alegría de él era mía” (Lozano, 2014, p. 24). Aquí se puede ver cómo Manuel, de acuerdo con la forma como medió la ausencia de sus padres y el quedarse con sus abuelos, cambia los significantes, en las nuevas circunstancias, de modo que se aproximen nuevamente al marco simbólico relacionado con la institución familiar respecto del rol que asume frente a su hermano que lo

lleva a cuidarlo de una manera tal que intenta suplir, económica y emocionalmente, el lugar de los padres en su relación. Un rol que asume por ser “el hermano mayor”.

De otro lado, se puede ver que empieza a construirse un imaginario en torno al grupo paramilitar por su presencia constante en el pueblo en donde vivía: en la finca de su abuelo los veía seguido y después en el club que administraba el padre. Esto lo lleva a él a creer que los paramilitares son *buenos*, que apoyan al Estado y a la gente. Este imaginario lo empieza a crear desde su pueblo en donde veía cómo “en el corregimiento no había Policía, no había nada, solo ellos, las Autodefensas. En la escuela se veía la ayuda que daban: se encargaban del mercado y de todo lo de la cocina” (Lozano, 2014, p. 22). Desde ahí se va viendo cómo Manuel, empieza a notar que estos grupos asumen el lugar que queda vacío por la ausencia del Estado; desde allí se fortalece un imaginario tanto colectivo (en la región), como individual, en torno al fin que tienen estas organizaciones por cuenta de las *ayudas* que ofrecen a la población. Esto mismo se va nutriendo en el relato, al ser por medio de uno de estos grupos que Manuel empieza a devengar un ingreso y a vislumbrar unas formas de tener dinero cuando se trasladó a la ciudad.

Del mismo modo, se ve cuando el niño relata cómo en el club del papá, que servía de centro de reuniones para el grupo paramilitar, se sentía “grato con ellos. Los veía como personas buenas” (Lozano, 2014, p. 28). Los paramilitares, en sus discursos, apelan a la institucionalidad, intentan emularla en algunos aspectos y se ubican de su lado para legitimarse, sin con ello llegar a constituirse en institución. Lo anterior, como se ha intentado situar, se instaura en la cotidianidad de los niños y se transmite por diversas vías. A lo largo del relato se puede rastrear varias veces la forma en que ese imaginario se va fortaleciendo, valiéndose, a su vez de la construcción de un enemigo al que se le endilgan características opuestas. Otra de esas veces es cuando el primo de Manuel les responde, a él y al hermano, por qué tenían un miliciano retenido en la casa en la que vivieron un tiempo con el papá:

Y supimos: es un guerrillero que trabaja en un pueblo, de civil, haciendo inteligencia. Explicó más: es una persona mala que secuestra, que mata al soldado, que mata al policía... Con lo que nos dijo ese día sentimos que la guerrilla era algo malo, algo que atentaba contra nosotros mismos. Y la Autodefensa era un grupo que trataba de ayudar al Ejército y al pueblo. Eso fue lo que empezamos a ver (Lozano, 2014, p. 29).

Este imaginario, antes de ingresar al grupo fue el que empezó a hacer cuestionar al niño sobre si entrar o no. Con su ingreso a la organización armada, en la *escuela* de entrenamiento

es posible ver los mecanismos utilizados por la organización para reforzar ese imaginario de las autodefensas, el cual se apoyaba en la idea de que combatían a la guerrilla por ayudar al pueblo y el Ejército. “Siempre lo mismo: somos los buenos, ellos son los malos. Mire que nosotros hacemos esto por el bien... ¡Ellos no! Nosotros hacemos la inteligencia para matar una persona. Ellos simplemente la matan porque sí” (Lozano, 2014, p. 33). A través de estas charlas dictadas por un paramilitar que llamaban “el político” se observa en el relato de Manuel la insistencia en aspectos indicativos de su adaptación a las lógicas internas de la organización, basado en una disciplina militar y en las estrictas normas de la agrupación armada para los reclutas más jóvenes, en las que se enfatiza en las reglas de la organización, en las faltas y en los castigos, en las condiciones para la permanencia y en las consecuencias de la desertión; así como también se refuerza la deshumanización de los guerrilleros que opera para construir un *ellos* que debe ser combatido, para ubicarlos en el lugar de enemigos, para adjudicarse el lugar de los buenos y darle un propósito con altas pretensiones patrióticas a la organización armada.

Por otro lado, el siguiente indicio de lo real aparece, como señalamos en la primera parte, cuando el niño experimenta la primera separación de su hermano por cuenta de las difíciles condiciones económicas que enfrentaba su abuelo y que le hacían imposible hacerse cargo de los dos. Así lo expresa Manuel: “Un día llegó mi papá y a la mañana siguiente me dijo: “Bueno, ¡alístese porque usted se va!” (Lozano, 2014, p. 24). Esto irrumpe en la vida que llevaba el niño; además se puede ver que ni siquiera es tenido en cuenta su sentir o lo que piensa, sino que le toca dejar a un lado su vida con sus abuelos, su hermano y la escuela en la que estaba.

De este hecho lo que más le duele y marca al niño es tener que dejar a su hermano, como él dice, “fue muy triste para mí; esa imagen se repitió en mi mente todo el camino, ¡tener que dejarlo! Él me necesitaba y a la vez yo lo necesitaba... Es una de las escenas más dolorosas de mi vida de niño. Él tenía cinco años; yo ocho” (Lozano, 2014, p. 24). Se puede ver la forma en que este nuevo indicio de lo real pone en tensión la confirmación que Manuel había hecho del orden simbólico familiar en el que él tenía que estar presente para cuidar a su hermano, supliendo el lugar de sus padres.



En cuanto a su educación, Manuel también enfrentó momentos de tensión, pues venía de estudiar en una escuela del pueblo en el que se encontraba. Luego pasa a estudiar en una escuela de la ciudad en donde vivía con su tío. Dadas las diferencias de la educación recibida en la escuela rural versus la escuela urbana, Manuel se ve a sí mismo en desventaja en relación con sus otros compañeros; no solamente por las diferencias curriculares, sino también por los imaginarios que circulaban en el contexto acerca de la población campesina, pues el solo hecho de la diferencia en el acento hacía que sus compañeros lo ubicaran como inferior e ignorante. De este modo tiene que aprender a llevar la burla que recibe y el sentirse “bruto”:

Los de la ciudad hablan diferente. Uno puede pronunciar: lápiz, como los de la ciudad, pero en algo cambia el acento. Me sentía raro como un niño entre adultos, aunque éramos de la misma edad. Me hicieron a un lado (Lozano, 2014, p. 25).

Manuel intenta adaptarse a esta lógica, sin perder de vista el deseo de regresar con su hermano, lo que demuestra cómo la reafirmación del simbólico familiar se mantiene, su presencia en el rol de cuidador permanece a lo largo del relato; los imaginarios sociales en torno a la familia configuran una imagen tan fuerte de su estructura que movilizan modos de relación entre los sujetos y los convocan a mantener ciertas funciones, aunque las circunstancias impliquen el desplazamiento de estas funciones a otro sujeto (Castoriadis, 1975). Tan pronto como Manuel ve posible volver con su hermano, lo hace: “Entonces me enteré de que mi hermano estaba en un pueblo lejano con mi papá. Y como lo que más quería era estar a su lado, pedíirme para allá” (Lozano, 2014, p. 27).

Este nuevo cambio lo lleva a expresar un imaginario que tiene a la hora de pensar qué representaría volver a vivir con alguno de sus padres y con su hermano. Donde se puede apreciar el deseo de Manuel que las funciones respecto al simbólico familiar se desplacen de nuevo a su lugar respecto al rol de su padre; para así, volver a tomar el rol de hijo y de hermano. Pero, en el momento de convertirse en realidad esta situación, queda presente que no es más que un imaginario respecto a la infancia que Manuel añorara junto a su padre: “Mi papá estaba administrando un club. Soñé que me podía ayudar. Pero me encontré un panorama diferente. Pensé recibir cariño; recibí golpes: el correazo, la patada, cachetadas tanto a mi hermano como a mí” (Lozano, 2014, p. 27). Esta es otra representación de lo real que marca la infancia de este niño al recibir violencia por parte de su padre; hecho que se

vuelve repetitivo. No se puede dejar de lado que es el padre quien posteriormente habla con el jefe del grupo paramilitar para que Manuel sea reclutado. A pesar de la ausencia de los padres durante buena parte de su infancia, Manuel apela a un imaginario social de familia como fuente de protección, de cuidado y de afecto.

Que su padre hablara con el comandante y la falta de oportunidades para salir de la pobreza en la que siempre vivió llevó a Manuel a ingresar al grupo armado a los trece años. Hecho que se considera como otra representación de lo real que emerge en el relato, ya que confronta varios aspectos del orden social del niño. Por un lado, se enfrentó a un desplazamiento de la centralidad de la escuela como marco simbólico institucional, al cual por cuenta de los imaginarios sociales acerca de la infancia, internaliza a como un lugar en el que le corresponde estar. Le tocó dejar el estudio, como él dice: “yo estaba en cuarto en la escuela. Tocó dejar el lápiz y coger el fusil” (Lozano, 2014, p. 30). Con ello, también abandonó su sueño de “diseñar o construir puentes para que el campesino pueda vender lo que produce. Porque cuando llovía solo quedaba el camino de herradura para sacar el café y el cacao, en caballos” (Lozano, 2014, p. 23). Por lo que desplaza uno de los referentes simbólicos que tenía Manuel y que había logrado mantener a pesar de haberse mudado de donde sus abuelos a la ciudad (pese a las dificultades que la escuela urbana le supuso) y después de nuevo ir a vivir con su padre y su hermano: el lugar de la escuela.

Por otro lado, el ingreso al grupo paramilitar lo vuelve a alejar de su hermano. Esto, según él, fue lo que más le dolió, junto con tener que dejar todo a un lado, entre ello su juguete máspreciado:

Triste la despedida con mi hermano. Otra vez así, como había sido la anterior. ¡Otra vez quedar cada quien por su lado! Pero el campamento estaba a hora y media de camino, un poco cerca. Mi primo podía llevarlo a visitarme. Le entregué las bolas de cristal. Me dolió dejarlas. Le encargue la ropa, todo... (Lozano, 2014, p. 30).

Se ve que a Manuel le cuesta el despedirse de nuevo de su hermano y de sus bolas de cristal. Pero se aferra a la posibilidad de seguir en contacto cercano con su hermano por medio de su primo. A pesar de ello, Manuel siempre reafirma el simbólico familiar donde asume el lugar de cuidador en la relación con el hermano. Siempre hizo lo posible por cuidarlo y ayudarlo; cuando estuvo dentro del grupo, pensar en él o volver a verlo lo hace seguir:

Muchas veces desfallecí. Me faltaba un mes para terminar la escuela cuando salí al corregimiento y me encontré con mi hermano. Menos mal porque se me había acabado esa batería, esa fuerza que llevaba. Supe que él estaba bien, estudiando con la plata que yo le mandaba. Pero mantenía triste pensando que me iban a matar (Lozano, 2014, p. 40).

Esta forma de reafirmar el simbólico familiar lo lleva a cuidar y velar por el hermano aún al estar dentro del grupo. Buscando ayudarlo así fuera económicamente sin que su padre se diera cuenta.

Este ingreso al grupo armado marca una pérdida para el sujeto; lo que hace que haya unos desplazamientos simbólicos y una reconfiguración en él. Otro cambio que se da es en torno a la educación, como se ha dicho anteriormente, Manuel dejó la escuela del pueblo y en el grupo encuentra un tipo de *escuela* de entrenamiento. Allí, aprende tácticas militares y de combate; las jerarquías y las formas como debía comportarse entre los combatientes: “Volvíamos a la escuela a orden cerrado: aprender cómo dirigirse a un comandante, a un compañero” (Lozano, 2014, p. 32). Lo que refleja la forma en que está organización adopta expresiones del marco simbólico del que se margina, con el fin de buscar reafirmar su lugar y de darle un orden a la vida del niño dentro del grupo.

De otro lado, dentro del relato se puede rastrear cómo el imaginario que tiene el niño sobre la figura de los padres y la esperanza de él de poder desplazar de nuevo esas funciones del simbólico familiar a sus padres vuelven a emerger ya estando dentro del grupo. Cuando Manuel habla de las ganas de salir: “De noche yo también lloraba, al escondido. Un niño siempre tiene derecho a decir: ¡mamá! o ¡papá, mire lo que me está pasando! Allí no teníamos ese recurso” (Lozano, 2014, p. 37). Queda expuesto ese ideal que mantiene Manuel frente a sus padres que conserva, a pesar de haber experimentado su ausencia desde muy pequeño; que nunca recibió pero que pudo haber creado por imaginarios sociales presentes en su vida antes de entrar al grupo y que pudieron verse fortalecidos con el recuerdo añorante de él y de sus compañeros, sobre todo de la figura materna. Dicho imaginario, en especial sobre la figura de la madre, se rastrea en varios momentos del relato de Manuel que refieren a su paso por el grupo, cuando habla de los ratos en que tenía tiempo de conversar con sus compañeros:

Eran pocos los momentos en que podíamos estar cerca, como en grupo, como descansando: cuando nos mandaban a lavar, a baño, o a la hora del almuerzo. Ratos muy cortos para hablar,

para contarnos secretos dolores. Lo primordial era la falta de la mamá. Ese es el vacío más grande. Todos la extrañábamos (Lozano, 2014, p. 39).

A pesar de que ha estado alejado de su mamá desde que él y su hermano se separaron de ella cuando él tenía tres años, se puede ver que a Manuel le sigue haciendo falta su madre, o al menos la imagen que ha construido en torno a esta figura, y le gustaría poder contar con ella en momentos difíciles así nunca antes la hubiera tenido. Esto lo expresa de mejor manera, al relatar su encuentro en una toma en donde confluyen varios grupos paramilitares:

Sé que ella sintió alivio de haberme encontrado, de saber que estaba bien... Como me hablaba como me tocaba... Se portó como una mamá.

- Mijo... ¿qué quiere comer?, ¿qué le traigo?

Y compartía conmigo el sobradito del plato de comida. Mi mamá nunca había hecho eso conmigo (Lozano, 2014, p. 47)

El niño mismo es quien expresa que nunca ha recibido esa clase de tratos por parte de su madre, pero tiene ese imaginario social sobre la figura de una madre que comparte con su hijo y cuando ella lo hace él plantea que “se porta como una mamá”. En este evento, la expectativa que se construye acerca del *deber ser* de una mamá se corresponde momentáneamente con el imaginario social, tanto colectivo como individual, cuestión que pocas veces ocurre.

Por otro lado, Manuel naturalizaría la violencia del grupo paramilitar, desde antes de ingresar, en el club del papá, en donde los comandantes se reunían como centro de operaciones. En su relato dice:

Cuando había combates llegaban también comandantes. Hacían mesa redonda: ponían los radios encima y sacaban unos cuadernos grandes. “Comando, tenemos una baja...”, escuchaba que reportaba alguno de ellos.

Los demás hacían cara de desagrado. Comencé a entender sus lógicas: comprendí que la Autodefensa, esos muchachos que yo veía cambuchando al lado del cafetal de mi abuelo, eran paramilitares que trataban de combatir a la guerrilla (Lozano, 2014, p. 28).

De esta forma Manuel va conociendo sobre las tácticas militares que usaba el grupo en combates y empieza a naturalizar la lógica de la confrontación bélica. Del mismo modo, empieza a incorporarse en las lógicas de la guerra.

Otro tipo de violencia se observa cuando los paramilitares tienen retenida gente en el calabozo de la casa del comandante en la que vivió con el papá y el hermano, a Manuel esto

no le extraña. Le llega a causar curiosidad el miliciano que tenían encerrado porque lloraba mucho, pero él nunca se cuestiona por qué usaban ese tipo de violencia o por qué llegaban a tener a gente detenida ahí.

En cuanto a las armas, Manuel las conoce con su primo, quien le enseña a limpiarlas y cuidarlas antes de entrar al grupo armado. Él habla de lo orgulloso que se ve su primo al portar un arma. Ya dentro del grupo, les tocó hacer una especie de fusil con un palo que tenían que cuidar. Cuando le entregan el fusil él dice que, “en ese momento me sentí un guerrero, poderoso” (Lozano, 2014, p. 36). Deja ver un imaginario construido socialmente sobre el tener un arma que se ha venido configurando por su cercanía con los grupos armados, pero que puede plantearse como un imaginario social extendido en el país por las dinámicas del conflicto armado y la violencia política en su historia reciente, fortalecido por distintos productos culturales como el cine y la televisión tanto nacional como extranjera.

Dicho imaginario en relación con las armas como un objeto que confiere poder y grandeza a su portador y aquel que se configura en torno a la violencia como un asunto natural en el contexto, se rompe en el momento en el que a Manuel le toca matar a un hombre a quien los paramilitares le hicieron un juicio por haber asesinado. Se puede ver en el relato cómo le cuesta el asesinar al hombre y lo que ello implica para él:

En ese momento sentí que me daban un golpe traperero por la espalda. Todo mi mundo cambió. Hasta ese día me las daba de Rambo, me las daba ante las mujeres con mi fusil y mi camuflado. Pero llega esa prueba y pasa por la mente como una película llena de preguntas: bueno, ¿usted está hecho para qué? ...

Esto no es fácil de contar. Lo marca a uno en la vida, no se puede borrar. El condenado estaba de espaldas... Yo les pedí a los muchachos que no lo dejaran voltear. De verle la cara no hubiera sido capaz. Apunté, disparé y sentí un dolor de estómago. Vomité, ahí mismo, hasta lo que no tenía (Lozano, 2014, pp. 43 - 44).

Mientras para Manuel es algo que lo marca, para sus compañeros es algo que ya se ha normalizado: “Me senté y seguí llorando. Se me acercó un muchacho que había sido guerrillero. —Con la primera vez pasa... Pero después es como sorber huevo— dijo, y se alejó” (Lozano, 2014, p. 45). Con esa frase, “es como sorber huevos”, se puede ver lo naturalizado que tienen los muchachos la violencia directa dentro del grupo, asesinar se convierte en una tarea más dentro de la organización, se constituye en componente del imaginario que la organización fortalece y que se debe seguir para *hacer parte*, para

pertenecer, e incluso para sobrevivir (si se considera que desobedecer la orden puede tener consecuencias fatales).

Este asesinato marca a Manuel al punto de convertirse, dentro del relato, en uno de los más fuertes indicios de lo real: se constituye en un punto de inflexión. Pues para Manuel ese día termina su infancia: “Ese día dejé de ser un niño. Tenía quince años” (Lozano, 2014, p. 45). A pesar de todos los momentos que han venido marcando la infancia de este niño, él se seguía pensando como niño, pero este evento le lleva a replantearse su propia percepción como niño; es en el acto de matar que los contrastes de su propia vida con los imaginarios sociales en torno a la infancia llegan a su punto límite de tensión: se produce, implícitamente, el enunciado “he matado, ya no soy más un niño”.

Manuel empieza a repensarse sobre el estar en la organización, se ponen en tensión los imaginarios que la organización se ha encargado de fortalecer acerca de la violencia y el arma. De este último, vuelve a hablar cuando los desmovilizan; sobre lo duro que fue para él dejar de lado aquello en torno a lo cual había construido su identidad: “Fue duro. Por un lado, el amor a las armas, el camuflado, a sentirse Rambo. Tener el poder de ordenar a cualquier campesino: haga esto, haga aquello, venga acá, tráigame tal cosa...” (Lozano, 2014, p. 48). En esta parte se pone de manifiesto el poder que siente por tener un arma, la autoridad y el rango que la fuerza de este símbolo impone incluso sobre quienes no hacen parte de la estructura militar, en este caso, el campesino.

La desmovilización es la última representación de lo real que aparece en el relato de Manuel. Sobre esta, él dice: “Ya se escuchaban cuentos de desmovilización cuando un día nos mandaron a formar al lado del río. Vimos al Ejército y nos dimos cuenta de la realidad: nos iban a desmovilizar sin previo aviso” (Lozano, 2014, p. 47). Este hecho causó un cambio fuerte en Manuel, que al principio creía que estaba mejor en el grupo paramilitar, pero va reconfigurando sus significantes por lo que esa idea cambia:

En ese tiempo llegué a decir: estaba mejor allá que aquí. La gente se escandalizaba, pero era lo que yo sentía; estaba desubicado. Pero ahora, muchas veces, me acuesto en mi cama y siento como ese alivio al recordar esos días en que terminaba agotado sabiendo que el otro día sería igual, el mismo trajín (Lozano, 2014, p. 48).

Manuel logra reorganizar sus significantes y significados en torno al estar *allá*, por lo que le da un nuevo lugar al estar fuera del grupo. Manuel vuelve a reafirmar su simbólico familiar,

pero está vez al tener un hijo que se convierte en una de las razones por las que no volvería a la guerra: “Nada es fácil. Se acumulan los recibos: el arriendo, los servicios que llegan cada nada. Pero me pongo a pensar cuando consiento a mi niño: si no me hubiera salido de allá no tendría esa felicidad de poder abrazarlo” (Lozano, 2014, p. 49). Del mismo modo, en cuanto al imaginario que tenía de las armas y la guerra también tiene cambio:

Amo las películas de guerra, me gusta ese ambiente. Pero es muy diferente estar allá. Amo las armas. Me encantan. Pero volverlas a tener en la mano, no. Y confieso que me han dado ganas de tener una pistola bacana... Pero mejor ¡no!, ¡no! (Lozano, 2014, p. 48).

La forma en que Manuel narra su paso por la guerra da cuenta de cómo aún recuerda con apreciación algunos elementos relevantes como lo fueron: las armas o el ambiente, pese a ello no quisiera volver a ese mundo. Esto es relevante ya que se aprecia el sentido que le logra otorgar a dicha experiencia dentro del grupo armado. Su enunciación la hace desde el presente ha reafirmado sus simbólicos en torno a la familia; pero sus palabras lo trasladan a lo que sucedió en un tiempo que lo antecedió (pasado), esto permite dar cuenta cómo una experiencia llega resignificarse de acuerdo al lugar que el sujeto toma en el presente y teniendo la vista en el futuro en el que espera poder “darle lo que no me dieron a mí: estudio, ropa, juguetes” (Lozano, 2014, p. 50), donde su hijo toma un lugar importante para poder resignificar los hechos que marcaron su vida.

### **Nosotros fuimos criados en la guerrilla**

La última crónica del libro *Crecimos en la guerra* se titula *Nosotros fuimos criados en la guerrilla*. En esta crónica se encuentran las historias de siete niños desvinculados de la guerrilla que la autora conoce en una casa de desmovilizados en Bogotá donde reciben clases. Estas historias están narradas a través de la voz de la autora, en donde resalta en algunas citas lo que hablan los niños desde la voz de ellos. En ellas, Lozano expresa la forma como logró conocer la historia de estos niños que le relatan sus vivencias de infancia.

La primera de estas historias es la de Julia, una niña de dieciséis años que no se siente libre al no poder regresar a su pueblo con su familia y amigos por el temor a ser asesinada por los grupos armados de la región. En la historia se cuenta cómo era su vida antes de entrar a la guerrilla, las veces que tuvieron que ir, junto con sus padres y hermanos, de un lado para otro buscando cómo sobrevivir; los malos tratos por parte del papá; y cómo, a sus doce años,

ingresó al grupo armado. Duró siete meses, allí tuvo que aprender a manejar el miedo a la muerte que siempre había tenido. Andrés, un niño con el que ella coqueteaba, fue el que la convenció de abandonar la guerrilla con el temor a ser descubiertos.

La siguiente historia es la de Yair, tiene dieciocho años, es papá y su compañera también es desvinculada de la guerrilla. Cuenta cómo después que el papá casi mata a la mamá a golpes se fue a vivir, junto con su hermano, a casa de su abuela y su tío quien se convirtió como en su papá. También relata el gusto que siempre tuvo por las armas, desde los ocho años cuando empezó a colaborar con el grupo armado con el transporte de armas dentro del pueblo cuando había ejército. Se vinculó con las Farc después de ver cómo un grupo paramilitar mató a su tío en el pueblo; duró cuatro años y se desvinculó junto con su amigo Andrés.

La historia de María, esposa de Yair y con quien tiene una niña, se refiere a cómo se conocieron en un centro de Bienestar Familiar al que ella llegó luego de ser atrapada por el ejército. Se ve cómo ella desde muy chiquita estuvo vinculada con la guerrilla por algunos familiares y a sus once años se vinculó al grupo armado. Del mismo modo, María cuenta la amistad que llegó a forjar con otra niña de la misma edad de ella dentro del grupo, de quien le duele no haber vuelto a saber desde el día, después que las atrapo el ejército, que llegaron a Bogotá y las separaron.

La siguiente historia es la de Julio, quien a sus diez años decidió entrar al ELN, en medio de una visita a su abuelo en vacaciones. Julio le insistió al comandante para que se lo llevara, porque aún era muy chiquito, hasta que lo convenció. Sólo dejó una razón a su abuelo de que estaba bien. Tan pronto como llegaron al campamento, le entregaron un fusil que era más grande que él. Siempre estuvo cerca de los comandantes y llevaba la información del grupo en un computador portátil, del que borraba la información cada vez que había un enfrentamiento por el miedo a que lo encontraran. Fue detenido por el ejército junto con otro de sus compañeros.

Luego se encuentra la historia de Sandra, quien se vinculó junto con sus hermanas a la guerrilla. La madre de ellas es tutora en la casa desmovilizados. La mamá es la que cuenta cómo el papá de sus hijas les ayudó a escapar de la guerrilla por lo que lo asesinaron y su



hija mayor, hermana de Sandra, después de salir de la cárcel se unió a un grupo paramilitar para vengarse de quienes lo mataron.

Por último, aparece la historia de Gloria, una niña de dieciséis años que junto con su compañera cuentan la forma en que ella, y en su mayoría las niñas dentro de los grupos armado, empezó su vida sexual a muy temprana edad. Después de estas, historias Pilar Lozano expresa los miedos que sintió en los niños de esta casa de desmovilizados. Después de un tiempo en que tuvieron alguna inactividad algunos llegaban desanimados o preocupados por no haber vuelto a recibir noticias de los familiares que les quedaban y cómo aún hay algunos que sienten la necesidad de tener un arma para poderse cuidar por el miedo a que los encuentren y los maten.

A pesar de ser historias muy cortas, en ellas se pueden rastrear ciertos momentos que marcan y cambian la vida del sujeto; estos momentos, se entienden como indicios o representaciones de lo real; ya que, en la narración, irrumpen la cotidianidad y le implican a los protagonistas cambiar algunos significantes. En la historia de Julia, se pueden mencionar seis momentos en la vida de la niña. Un primer momento, cuando a ella, junto con su familia, les toca salir desplazados por la guerrilla, dejando todo atrás. Un segundo momento en el que el papá vuelve por el hermano recién nacido y les toca volver a irse. Un tercer momento, cuando ingresa a la guerrilla a sus doce años. El cuarto momento, se da cuando le toca enfrentarse con la muerte dentro del grupo y termina unida con un guerrillero mayor que ella. El quinto momento, al desmovilizarse junto con Andrés, su amigo. El sexto, al verse de nuevo con su mamá, pero descubrir, al mismo tiempo, que no pueden vivir juntas.

El primer indicio de lo real que aparece en el relato es cuando es desplazada junto con su familia de donde vivían: “Un día les toco salir corriendo, abandonaron todo lo que tenían” (Lozano, 2014, p. 155). A partir de ahí se van a vivir al Huila. Como la mamá estaba en embarazo, a Julia le toca empezar a trabajar: “Yo era la que trabajaba en casas lavando platos” (Lozano, 2014, p. 155). Esto pone en tensión el simbólico sobre el lugar de la infancia en la escuela; por lo que Julia empieza a deslizarse de ese simbólico y a situarse en el rol de adulta, donde le toca trabajar para poder ayudar a su madre y hermanos. Al nacer su hermano le toca salir a pedir limosna, junto con su mamá, ya que no tenían como mantenerse. Este es otro deslizamiento respecto a lo simbólico de la infancia; en donde le toca asumir el rol de la

responsable de la familia; que al no tener más opciones recurre a pedir limosna, ella lo presenta así: “No me daba pena. Es que, cuando yo estoy necesitada yo pido” (Lozano, 2014, p. 156). Dejando ver lo natural que se vuelve para ella el tener que hacer esto para poder sostenerse junto con su mamá y hermanos.

El siguiente momento que representó para Julia un cambio importante aparece cuando vuelve el papá y les toca irse de nuevo de donde vivían. Terminan en un pueblo, “en una finca con cultivo de amapola. Con mis hermanos rallábamos la flor y le sacábamos la leche” (Lozano, 2014, p. 156). Aquí se puede ver un nuevo desplazamiento sobre la forma de ayudar a mantener a su familia: le toca aprender a realizar ese trabajo junto con sus hermanos por la decisión de su padre de instalarse en esa finca.

Un indicio de lo real aparece en el relato de Julia cuando cuenta su ingreso al grupo guerrillero a los doce años. Cuenta que las razones fueron: “por aburrída, no aguantaba más las golpizas del papá” (Lozano, 2014, p. 156). Junto a este real, la niña expone el imaginario que tenía en torno al grupo y el uso de las armas que, también, la impulsaron a entrar al grupo: “Quería probar si era bonito. Me gustaba el uniforme, las armas. Creía que si tenía un arma tendría poder, me sentiría grande, capaz de hacer muchas cosas” (Lozano, 2014, p. 156). Al igual que Manuel, el protagonista de la primera crónica del libro, Julia asocia el tener el arma con tener poder. La falta de correspondencia entre la experiencia de la niña en su contexto familiar y los imaginarios sociales en torno al rol de la familia, así como los imaginarios sobre el poder que confieren las armas, que en las regiones con alta presencia de los grupos armados se fortalecen, se constituyen en elementos clave para la toma de decisión para el ingreso al grupo.

El siguiente indicio de lo real, emerge cuando Julia habla de cómo le toco afrontar la vida dentro del grupo armado: “No vacila en señalar lo más duro que vivió en sus siete meses en ‘el monte’: enfrentarse con la muerte; desde muy niña le tuvo pavor. Cuando había muerto en el pueblo se metía debajo de la cama o se escapaba” (Lozano, 2014, p. 156). La cercanía con la muerte dentro del grupo le hizo afrontar su miedo y aprender a llevarlo. Por otro lado, aparece un imaginario que se configura en función de la supervivencia en el grupo; tiene que ver con el porqué de tener una pareja dentro, que se relaciona con querer acercarse a alguien con experiencia que la guiara: “Cuando uno entra pequeñito se basa en lo que hacen los

antiguos, los de experiencia; por eso me arrimé a un compañero mayor que yo: tenía veintitrés años. Nos hicimos socios –así se llama ‘allá’ al marido” (Lozano, 2014, p. 156-157). Este imaginario se rompe al empezar a hablar con Andrés, con quien después decide escapar del grupo.

A partir de esa decisión de escapar del grupo aparece otra representación de lo real en el relato de Julia. Fue Andrés quien la impulsó a tomar la decisión de dejar el grupo, ella duró 7 meses en la guerrilla: “Una tarde, después de los quince minutos dedicados a formular solicitudes y quejas, Andrés le propuso volarse. Julia contestó que no; desconfiada. ‘¿Qué tal que me estuviera haciendo inteligencia y si yo decía sí, me mandara matar?’” (Lozano, 2014, p. 157). A pesar del miedo a morir por escapar del grupo, Julia logra salir y termina en la casa de desmovilizados.

El último indicio de lo real que aparece en el relato de Julia, gira en torno al no poder regresar con su madre y cómo eso la hace sentir que, a pesar de haber salido del grupo armado, no es una niña libre:

Un día de septiembre cumplió por fin el deseo de ver a la mamá. Las encargadas del programa la ubicaron y organizaron el encuentro. Ella una mujer joven, bonita, vino a la ciudad, habló con su hija y corroboró que, por ahora, y quizá por un largo tiempo, no podría vivir con ella (Lozano, 2014, p. 158).

Como se indicó, a partir de este indicio de lo real Julia siente que no es libre como lo son el resto de los niños. “Yo quiero ser como ellas” dice Julia y señala dos colegialas que suben en medio de risas al bus” (Lozano, 2014, p. 153). En este deseo se trasluce, además, el imaginario que Julia tiene sobre la vida los niños que no han pasado por lo que ella o que no se encuentran en un programa de desmovilizados.

La siguiente historia, la de Yair, cuenta con tres momentos en su relato. El primero en donde se ve la forma en que termina viviendo con sus abuelos. El segundo, cuando por causa de la muerte de su tío termina ingresando al grupo armado. El tercero, cuando decide escapar con su amigo Andrés del grupo.

El primer indicio de lo real aparece cuando le toca irse a vivir junto con su hermano a casa de sus abuelos. Allí, el tío se convierte en un padre, reafirmando en Yair el simbólico familiar en torno a esta figura. Del mismo modo, es por parte de su tío que él comienza a colaborar

con las Farc; “Y fue por el tío, miliciano de las Farc, que a los ocho años empezó a colaborar con los armados. Si había policía en el pueblo, Yair era el encargado de entrar las armas” (Lozano, 2014, p. 160). Donde se puede apreciar un intersticio en familia como institución y que cuidaba a Yair, por medio del cual a pesar de las intenciones que tiene el tío de llegar a cuidarlo y protegerlo le presenta la facilidad de entrar y colaborar con estos grupos.

Por otro lado, en el caserío donde vivía Yair, por la proximidad del contexto con las dinámicas del conflicto armado, se configura un imaginario en torno a la guerra del que se da cuenta a través de los juegos de infancia: “Con los amigos de la escuela jugaba a la guerra con pistolas de palo. Siempre se las ingeniaba para acorralar al enemigo. Y soñaba: “¿Cuándo será que andaré por los caminos cargado con armamento?” (Lozano, 2014, p. 160). Esta misma lógica del juego, permanece, de acuerdo con el relato de Yair, dentro del grupo armado, aun cuando las armas y los enfrentamientos son parte de las condiciones materiales de representaciones de lo real de los sujetos. Yair lo expone al recordar como él y sus compañeros tomaban la guerra ya estando dentro del grupo: “Acepta que, para él, como para muchos de los que les dio por empuñar las armas siendo niños, la guerra era como un juego. ‘Al comienzo da cosquilleo, pero luego de sonar el primer tiro, pasa’” (Lozano, 2014, p. 160). Luego, en voz de la autora vuelve y toma fuerza el enunciado que recorre el relato de Yair: *los niños juegan a la guerra*: “la guerra, se le ilumina la cara como un niño hablando de sus juegos” (Lozano, 2014, p. 161). Esta idea se pone en tensión, sin embargo, cuando Yair construye una valoración, desde su presente en la casa de desmovilizados, a propósito de las noticias que dan cuenta de las muertes por causa del conflicto armado; desde el *ahora* del relato, se pasa del juego a un asunto serio (no reversible, con consecuencias reales) que afecta la vida de las personas:

Otra tarde, mirando las noticias en el comedor de la casa de la tutora, lo vi agitado. “Los que mueren en esta guerra son jóvenes; campesinos pobres, de lado y lado”. Lo dijo con rabia mirando las imágenes de muertos en combate: una hilera de cadáveres cubiertos con sábanas blancas. Camino de un lado para otro, se pasó las manos por el bigote, miró el espejo con la frente arrugada, y comenzó a hablar de las injusticias que cometen con la tropa en los dos frentes (Lozano, 2014, p. 162).

Estas injusticias las conoce Yair al haber entrado a las Farc después de que su tío muriera asesinado por el ELN. Esta es otra representación de lo real que emerge en el relato, a partir

del cual el niño naturaliza el asesinato y la muerte. Esta emergencia es posible identificarla cuando Yair narra cómo mato a dos muchachos de un grupo guerrillero:

Y lo atormentan sus víctimas, las personas que mató, entre ellas dos muchachos de otro grupo guerrillero. “Lo hice en defensa propia” aclara. “Uno cayo seco; el otro tocó rematarlo”. Y narra, con naturalidad y en detalle, una muerte espeluznante. De repente se detiene. “Cuando cuento mis historias, ¡la gente hace una cara!, pero para mí es natural, es normal” (Lozano, 2014, p. 162)

Este imaginario (perverso) en torno a la muerte como un asunto cotidiano se fortalece en la organización, pero se pone en tensión cuando el niño valora ciertas muertes, ejecutadas por él, como injustas:

Lo atormenta la lista de muertes injustas, los campesinos que tuvo que ajusticiar por ‘sapos’, por robarse unas gallinas... Esas muertes le producen pesadillas. Pero se siente afortunado. Nunca lo obligaron, como a otros compañeros, a matar parientes, personas conocidas, queridas por él. (Lozano, 2014, p. 163)

El cumplimiento de las órdenes en la organización, aunque estas le resulten injustas pone en tensión los imaginarios que Yair tenía sobre la guerra y en torno a la muerte. Lo que empieza a hacer repensar a Yair sobre si seguir en el grupo o no. Al empezar a perder esos imaginarios que ayudaban a generar un sentimiento de pertenencia al grupo.

El momento en el que se desmoviliza, junto con su amigo Andrés, es la última manifestación de lo real en el relato de Yair. “Salí ardidado con ellos. ¡Cuánto perdí de juventud! Me arrepiento por los que murieron” (Lozano, 2014, p. 164). Deja a un lado el orden y el lugar que había logrado obtener dentro de la guerrilla y sale añorando el tiempo que perdió dentro del grupo. Los marcos simbólicos en los que había estado inscrito antes de su ingreso a la guerrilla, así como los imaginarios sociales (individuales y colectivos), no desaparecen o se reconfiguran del todo, sino que le permiten problematizar los nuevos órdenes que se intentan establecer en el marco de la organización. En el antes y el después de la organización, se encuentran en disputa los sentidos que el sujeto otorga a sus acciones y las valoraciones que hace sobre estas en perspectiva de presente, pasado y futuro.

La siguiente historia es la de María, la esposa de Yair. Esta historia tiene tres momentos que marcan la vida de la niña. El primer momento, cuando es abandonada por sus padres en casa de sus abuelos y desde pequeña la empiezan a llevar a campamentos guerrilleros. El segundo momento, su ingreso a los once años al grupo guerrillero. El tercer momento, cuando

es enviada a una columna especial de la guerrilla en donde posteriormente tienen un enfrentamiento con el ejército y la capturan. Respecto del primer momento vale la pena señalar que a raíz de los malos tratos que sufría la madre de María por parte de su esposo, ella decide dejar a María con sus abuelos.

Dada las situaciones por las que tuvo que atravesar María, hacen que ella se quede con esas primeras impresiones que marcaron su infancia como la forma de relacionarse con su madre. Ella percibe un abandono al ser dejada con sus abuelos esto hace que tenga un trato y relación distante con su madre. Sin embargo, estos recuerdos no se quedan estáticos

Mi papá le daba muy mala vida, le puso muchas amantes. Pasaba dos, tres días en la casa y se iba. Mi mamá ya no quería tener relaciones con él; él la obligó y quedo en embarazo mío; la violó. Negaba que fuera su mujer; la presentaba como hermana. Y cuando yo nací, como mi mamá era tan joven, también le daba pena decir que yo era su hija (Lozano, 2014, p. 166).

Esto lo entendió María con el transcurrir del tiempo. El conocer y reconocer la historia de su madre hace que ella entienda cómo sucedieron algunas cosas, como su madre fue víctima del maltrato y como ella es el resultado de una violación. Ante ese panorama comprende todas las complejidades que se presentan al interior de una familia, y por qué su madre tomó la decisión de dejarla donde sus abuelos, donde llega a modificar sus recuerdos y relaciones, lo que posibilita una resignificación en ella de ese evento.

Del mismo modo, en casa de sus abuelos aprende a convivir con la guerrilla, de quienes dice guardar recuerdos desde muy pequeña: “Yo me acuerdo de la guerrilla como desde que tenía tres años, cuando le arreglaron un problema que tenía mi abuelo con otros señores. Yo los miraba bien vestidos, con ese uniforme lindo, con el fusil, y me parecía bueno” (Lozano, 2014, p. 166). En esta parte, María expresa como fue creando un imaginario en torno al grupo guerrillero que los ubicaba como algo positivo, bueno. Ese imaginario la lleva a entrar a sus once años al grupo guerrillero, una muestra de lo real en su historia:

Cuando cumplió los once años decidió unirse a ellos. Buscó a un comandante de barba y ojos negros que rondaba por el pueblo y le dijo: “Me quiero ir con ustedes”. “Espere a los quince años”, le respondió él. Pero al final cedió: “Es decisión suya”, le dijo antes de concretar una cita para el otro día, de madrugada. (Lozano, 2014, p. 166)

A partir de este indicio de lo real, María entra al grupo armado y desde su primer día empieza a cuestionarse: “Yo seguí, pero cuando comencé a mirar a todas esas guerrilleras trabajando, boleando machete como un hombre, rajando leña, pensé: ¿será que todo esto me

tocará a mí?” (Lozano, 2014, p. 166). A partir de ese momento empieza a romperse el imaginario y se da cuenta de que lo bonito y buenos que creyó que eran no es verdad. Cuenta como sus primeros días le costaron y se arrepintió de no haberse regresado; “Allá uno se baña en interiores; los hombres en calzoncillos. Yo no sabía si bañarme o quedarme ahí quietica. ‘¡Quítese la ropa!’, me gritaban, y yo, que pena, y de nuevo me arrepentí de no haberme devuelto a la casa” (Lozano, 2014, p. 167). A pesar de ello, logra acostumbrarse a la reconfiguración del espacio privado y al trabajo.

María se adapta a este nuevo espacio en el grupo y sus tácticas. Por lo que crea, junto con su amiga, un imaginario sobre los secuestrados, a quienes les tocaba cuidar para que no se escaparan y ellas se burlaban de ellos: “¡Que pecado!, nosotras nos burlábamos porque lloraban cuando oían esos programas de radio con mensajes de la familia; ahora entiendo que debían sufrir mucho” (Lozano, 2014, p. 168). Se observa el cambio en el imaginario que tiene María después de salir del grupo, al entender lo que sufrían los secuestrados. Ya que dentro de la guerra estos representan un motín o medio para lograr los objetivos de la milicia llegando así a deshumanizarlos. Al estar fuera del grupo ella genera un proceso de empatía en el cual reconoce el ser humano ya no como un objeto sino como un ser sintiente que es afectado (positiva o negativamente) de múltiples maneras, que se muestra desde lo sensible o los afectos.

Otro indicio de lo real irrumpe cuando ella y su compañera son enviadas a una columna especial de la guerrilla donde les tocó salir a caminatas, cuidando que no los encontrara el ejército. Allí cuenta cómo les toca aguantar hambre y vuelve a haber un giro en su vida:

Al poco tiempo comenzó el sufrimiento. “Fue tremendo: ese frío, el páramo, empezó a escasear la comida y nos tocaba remolcar los equipos de los que se enfermaban. Cuando uno lleva ocho días sin comer, ya no tiene ganas de andar” (Lozano, 2014, p. 169)

A pesar de estar débil, María sigue luchando porque considera que es malo que la lleguen a atrapar. Ya cuando la atrapan y la desmovilizan, ella se da cuenta de que no era tan malo como pensaba. Un imaginario sobre lo que le pasaba si el ejército la atrapaba emerge en ese punto: “Pensaba que era más horrible que me cogieran; prefería morir” (Lozano, 2014, p. 169). En el imaginario que se había creado desde el grupo pensaba que la iban a tratar mal o hasta matar por hacer parte del “enemigo”, pero se al darse cuenta de que esto no es verdad su imaginario respecto al ejército se rompe.

María y Yair se conocen al salir de la guerrilla, estando ya los dos en Bogotá tienen a su hija. Esta es una manifestación de lo real que irrumpió en la vida de los dos. Cuando María supo que estaba embarazada tuvo miedo de lo que dijera Yair:

Cuando María supo de su embarazo sintió terror de contarle a Yair. Pero él, que por esos días se había ido de Bogotá, pues miraba las posibilidades de empezar a trabajar en un pueblo lejano, se puso feliz, al oír por teléfono la noticia (Lozano, 2014, p. 166)

A partir de este indicio de lo real, juntos reafirman sus marcos simbólicos en torno a la familia. La llegada de este nuevo ser a sus vidas representa el deseo como la esperanza de una nueva vida, esto se ve en lo que presenta la autora entorno al sueño de María: “El sueño de esta joven mamá es especializarse en manualidades y darle a su hija “todo lo que ella quiera” (Lozano, 2014, p. 165). Ofrecer y proveer será la responsabilidad que asumieron, para que ella no pase por lo que ellos en algún momento de su vida vivieron.

La siguiente historia es la de Julio. En esta se marcan tres momentos: el primero, cuando es abandonado por la mamá y queda con su papá; aprende así, a trabajar como vendedor ambulante de periódicos. El segundo momento, cuando decide irse al grupo armado en una ida a la finca de su abuelo en vacaciones. El tercer momento, cuando por un combate le toca entregarse al Ejército. Estos momentos se desarrollarán como reales por el cambio que generan en la vida del niño.

El primer hecho disruptivo llega cuando está pequeño. Es abandonado por su mamá, “lo dejó cuando estaba pequeño. “Nunca me han dado ganas de buscarla” (Lozano, 2014, p. 171). El niño queda con su papá con quien vive hasta que tiene 10 años. Viviendo con él aprende a trabajar vendiendo periódicos en la calle: “Se paraba en las esquinas a vender periódico. Llevaba la plata la casa, pero siempre se guardaba algo para jugar maquinitas. ‘Me daba remordimiento de conciencia; yo me robaba las monedas y mi papá no se daba cuenta’” (Lozano, 2014, p. 172). Por lo que desde muy joven en la vida de Julio se ve un deslizamiento sobre la infancia como la época para jugar y estudiar; por lo que le toca aprender a trabajar y ayudar a su papá.

Por otro lado, Julio habla de su gusto por la televisión; por la cual empieza a formar un imaginario en torno a las armas, por cuenta de las películas. “Me vi muchas veces *Nacido para matar*, y vi un montón de películas de pistoleros. Las miraba y pensaba: ‘disparar es



como creerse el chacho'. Me volví aficionado a las armas" (Lozano, 2014, p. 172). Ese gusto e imaginario en torno a las armas y disparar son los que lo llevan a acercarse a un guerrillero en una ida a la finca de su abuelo en vacaciones: "Me senté con uno de ellos y le pedí permiso para acariciar el fusil" (Lozano, 2014, p. 172). La segunda vez Julio pide que lo lleven:

En la siguiente oportunidad les pidió que lo llevaran. "Sardino, espere cinco o seis años", respondió el comandante. Insistió hasta que lo logró. Dejó con el hermano una razón para el abuelo: "Me fui; no se preocupen". Así, a los once años llegó al ELN. (Lozano, 2014, p. 172).

Con su incorporación al ELN aparece la siguiente muestra de lo real en el relato de Julio. A partir de esto, el niño reconfigura su orden simbólico. Un simbólico importante en este personaje y que marca la diferencia con los demás, es cuando emerge el diálogo sobre la formación política,

"allá" es importante: tanto las maniobras de combate, como la teoría sobre la organización política. En las noches escribía un resumen de las clases. "Entendí las ganas de luchar, empecé a mirar muchas cosas; que los de cuello blanco se roban el dinero de todos y hacen lo que quieren" (Lozano, 2014, p. 173).

Este tipo de formación es importante porque le permite entender cuál es su lugar tanto en la organización como en la lucha. Al salir de la organización y observar las injusticias que provienen de los otros, que lo motivaban a luchar estando dentro, le siguen genera cierto tipo de incomodidad, "Sigue sin aceptar la pobreza; lo conmueve" (Lozano, 2014, p. 173). Ligado a esto, el niño crea un imaginario en torno a las acciones que cometía junto con sus compañeros cada vez que salían a "pelear":

"No cambiaría nada de lo que viví allá —confesó un día—, es una experiencia. Además, ¡yo me crie en la guerrilla!". Les critica, eso sí, que cuando atacan "se les va la mano". A este niño-eleno le gustó andar de casa en casa haciendo política; enseñando a los campesinos a proteger el medio ambiente. "Siempre íbamos diez, en gallada. Donde iba el uno, iba el otro; en los pueblos recochábamos. Si íbamos a pelear, salíamos con la moral en alto" (Lozano, 2014, p. 173).

En donde se ve que valora lo que aprendió como una experiencia para su vida. Pero también, a través del comentario de la autora, se ve como él ha evaluado su experiencia dentro del grupo y ya no acepta todas las acciones que el grupo comete.

Del mismo modo, Julio habla de la forma en que, junto con sus compañeros, crean un imaginario sobre el gusto por el grupo y el nunca volver a estar fuera del grupo: "Llegó a los dieciséis años pensando, como sus amigos, que le gustaba esa vida a pesar de las cosas duras:

los operativos del Ejército, las trasnochadas, las eternas caminadas... ‘Jamás pensábamos que algún día íbamos a estar en la civil’” (Lozano, 2014, p. 174). Este imaginario se empieza a desdibujar con la muerte de sus compañeros: “Las cosas cambiaron a medida que fue viendo morir a sus amigos de gallada: un día murieron tres; más tarde cayeron dos. ‘A lo último quedamos solo dos: Roberto y yo’” (Lozano, 2014, p. 174). Esto lo lleva a cuestionarse sobre qué tan “bueno” era estar en el ELN.

Pero la representación de lo real que marca un punto de inflexión por el cual deberá reconfigurar sus significantes, creados en el grupo, fue cuando por un combate debió *entregarse* al Ejército:

...después de seis años “allá”, un día, luego de más de dos semanas de combate, se vio obligado a salir del escondite donde se atrincheró, con el arma y las manos en alto porque no aguantaba más ni el miedo, ni el hambre. “Nos tenían acorralados; había soldados por todos lados” (Lozano, 2014, p. 174).

Por esté, Julio sale del ELN y termina en la casa de desmovilizados. Estando allí, hace una proyección de lo que quería y sería su vida en un futuro, imaginaba con ser músico. Estas expectativas frente a su vida hacen que él resignifique su experiencia; lo que lo lleva a querer retomar su sueño de ser músico. El cual tiene desde que estaba en el grupo armado, en donde “Su único entrenamiento musical ha sido imitar – debajo de la ducha o en horas de soledad “allá”- la voz de Miguel Bosé, de Ricardo Arjona” (Lozano, 2014, p. 171), que en el presente quiere llegar a cumplir en un futuro.

La última historia es la de Gloria, de quien no se llega a saber cómo ingresó o cómo logró salir del grupo. A pesar de ello, se puede rastrear en su relato la forma en que crea un imaginario en torno a una sexualidad precoz, a la que es llevada por la forma en que los hombres del grupo las ven como un objeto sexual. Este aparece cuando Gloria habla con su compañera de habitación: “Hemos hecho cuenta de nuestros hombres”, “Los hombres de allá son muy perros; van con una y con otra. Y nosotras, de la rabia, terminamos metiéndonos con uno y con otro”, “Las experiencias de todas parecen iguales. Empiezan su vida sexual muy niñas” (Lozano, 2014, p. 178). De esta forma es como Gloria y su compañera hablan de lo natural que es para ellas el haber empezado su vida sexual a temprana edad y que los hombres las usaban.

Este imaginario que naturaliza Gloria deja ver el lugar diferenciado de las mujeres y en especial de las niñas dentro de esta clase de grupos. En donde ellas son vistas como objetos sexuales o como posesión por parte de sus compañeros, que Lozano presenta así:

Cuando salen de la guerrilla “contabilizan varios novios, ‘varios socios’”. Y es una vida llena de chantajes. “un comandante me perseguía; quería algo conmigo y a mí no me gustaba. Él sabía que en la civil yo había sido novia de un soldado. Me amenazó con delatarme y acusarme de infiltrada si no me hacía su socia” (Lozano, 2014, p. 178).

Lo que deja ver como a estas niñas les toca convivir en estas organizaciones machistas en donde ellas no deciden con quien quieren estar. Del mismo modo, tampoco tienen derecho a decidir sobre su cuerpo, “Allá, lo dice la ley, hay que “botar él bebe”, y es obligación planificar. La mayoría usan inyecciones que les desajustan sus periodos menstruales” (Lozano, 2014, p. 178). Por lo que aprenden y naturalizan este tipo de tratos por parte de sus compañeros o comandantes.

### **Era como mi sombra**

Durante el relato, se pueden evidenciar tres momentos que irrumpen en la vida del protagonista y de Julián, su amigo. Estos momentos van marcando los cambios que sufren los personajes en el relato. El primer momento, es importante porque el protagonista junto con su hermano es dejado en la casa de su abuelita y su tío debido a la golpiza que sufre la madre del protagonista por parte de su esposo. El segundo momento, el asesinato de su tío por cuenta del grupo paramilitar, evento por el que termina entrando al grupo armado. El último momento, al recibir la carta de su novia que empieza a repensarse su lugar en el grupo y posteriormente es lo que lo lleva a escapar del mismo junto con Julián.

Esos momentos son tomados como representaciones de lo real en el relato. El primero, aparece cuando el protagonista era un niño. Ya que el papá los maltrataba y se fue de la casa, así como lo narra el protagonista “De la figura de mi papá no me acuerdo. Se largó después de la golpiza que le dio a mi mamá en un ataque de celos. Tenía cinco años; vi todo”. (Lozano, 2015, p. 13). Por otro lado, la mamá se fue a trabajar y a veces lo visitaba, pero después de un tiempo regresó al pueblo donde tomó en arriendo una casa con su nueva pareja.

A partir de este indicio de lo real que marca al protagonista, queda viviendo junto con su hermano en la casa de su abuela y su tío, quienes se encargan de criarlo y cuidarlo. El tío,

por ser el único que trabaja, es quien lleva el sustento a la casa y la abuela se encarga de los cuidados cotidianos. En esta nueva estructura familiar, el niño reafirma el orden simbólico familiar en donde ve a su tío la imagen de un padre, tal como él mismo lo dice, " Mi tío Pedro, que fue como mi papá porque el mío propio lo deje de ver desde pequeño" (Lozano, 2015, p. 7). Se puede ver, con esto, que a pesar de que no ha tenido al padre presente desde que estaba muy niño, el protagonista asocia el comportamiento de su tío con un rol de padre que puede que haya configurado a partir de su relación con sus coetáneos.

En torno a su amigo Julián, el protagonista crea un imaginario presente durante todo el relato. Así lo presenta desde el principio cuando habla de la muerte de Martínez "El día que mataron a Martínez, Julián estaba al pie mío. Así fue desde pequeños: era como mi sombra." (p.3). Imaginario en torno a la presencia de su compañero como un guardián. Este elemento es tan fuerte en la novela que de allí deriva su título. La configuración de la experiencia de la infancia en el marco del conflicto armado refiere, para Lozano, a una infancia víctima de la violencia estructural que golpea de modos particulares a ciertas zonas del país (pobreza, hambre, desigualdad social) —en conjunción con otras formas de violencia como la intrafamiliar y la política—.

Pero no es solo una infancia víctima. También se trata de niños y niñas actores de los conflictos, quienes en el marco de estos toman decisiones, construyen afectos y elaboran valoraciones de sus acciones, de las de los otros y de las organizaciones. Esta novela se construye, justamente, en torno a los distintos afectos que los niños logran construir y de las maneras como estos los movilizan. Con el título que la autora elige, así como con la configuración de la trama, se privilegia, como es común en la literatura para niños y jóvenes que refiere a la violencia política y el conflicto armado, la mirada sobre las relaciones (de amistad en este caso) y la configuración de los sujetos en el transcurrir de su experiencia.

Este modo de crear un imaginario entorno a la amistad del protagonista de la historia con Julián se vuelve a expresar en el momento en que se reencuentran en la guerrilla. "Julián volvió desde ese día a ocupar su sitio en mi vida: ser mi sombra. Dormíamos en el mismo cambuche, entrenábamos juntos, salíamos a guerrear juntos" (Lozano, 2015, p. 49). De esta forma siempre presenta el imaginario del protagonista sobre la amistad de Julián. El cual

estuvo presente hasta el final “Julián siempre estuvo ahí sirviéndome de escudo, dispuesto a dar la vida para protegerme. Y se arriesgó más de la cuenta” (Lozano, 2015, p. 60).

Por otro lado, para el niño se vuelve normal trabajar desde muy pequeño. Aprendiendo de su tío a recoger café o trabajando con Julián "Entre semana, cuando yo salía de la escuela, íbamos a trabajar en lo que cayera: cargando leña, cargando camiones. Así nos acostumbramos desde pequeños" (Lozano, 2015, p. 7). Es así que se da un desplazamiento entorno a la infancia en la escuela, los juegos y la familia, al asumir un rol de trabajadores desde muy pequeños.

En cuanto al estudio, este niño reafirma el orden simbólico a raíz de lo que le decía su tío sobre estudiar “Si usted es estudiado, sabe las respuestas a todas las preguntas. No se quede bruto como yo, que por eso mantengo enredado. No se le ocurra nunca seguir el camino que tomé yo” (Lozano 2015, p. 31). Y en la escuela cuando su maestra le demostraba que era el mejor de la clase y no lo deja ir a buscar trabajo: “Ella de verdad me quería. Era su mejor alumno, lo repitió muchas veces. Y muchas veces me atajó para que no me escapara a un trabajo y le diera largas al estudio” (Lozano, 2015, p. 36). Desde aquí empieza a tener una centralidad este simbólico sobre el lugar de los niños en la escuela.

De lo que él se sentía orgulloso, de siempre mantener un buen lugar en la escuela. Lo que deja ver el lugar que tenía el estudio en la vida del niño “En calificaciones fui siempre sobresaliente. Y brillaba en el deporte. Gané medallas por bueno.” (Lozano, 2015, p. 36). Donde se da, además, una buena relación con la profesora, por lo que le duele tener que despedirse de ella: “Lo peor, decirle adiós a la profesora Elvira.” (Lozano, 2015, p. 35). En torno a este simbólico, sobre la escuela como institución de la infancia, se marca en el relato una fuerte diferencia entre el protagonista y Julián:

Yo entré a la escuela, Julián no. Vivía con su abuela, su mamá enferma y una hermana tullida. Era buena gente: mantenía haciendo mandados, favores a cambio de alguna moneda... que si ir por agua al pozo, que si recoger ropa mojada, que si correr a buscar velas cada vez que se iba la luz (Lozano, 2015, p. 7).

Aquí se aprecia una de las formas en que esa violencia estructural golpea a estos niños de formas distintas. Donde a pesar de que vivían en el mismo pueblo no gozaban de las mismas oportunidades, lo que lleva Julián a tener que pedir limosna desde muy niño para poder colaborar en su casa; esto representa un desplazamiento del orden simbólico respecto a los

lugares de infancia, al igual que el relato de Julia, Julián tiene que buscar la forma de ayudar en su casa sin tener la posibilidad de estar en la escuela.

Por otro lado, el niño desde muy pequeño naturaliza el uso de las armas. Como el tío era de la guerrilla siempre tenía una, “Tome, chino —me dijo y me paso una escopeta larga, finita. Esa era la forma de tratarme él a mí: seco, pero afectuosa” (Lozano, 2015, p. 14). Esto crea un imaginario, cuando el tío del protagonista se las enseñó a manejar, a hacerles mantenimiento y los cuidados que le debían tener. También, le ayudaba a su tío a esconder las armas cuando estaba el ejército. Esto deja ver una contradicción lógica en torno a la institución como familia; como se dijo anteriormente, el tío lo incentivaba a estudiar y le ayudo a fomentar el simbólico entorno a la escuela como el lugar de la infancia, sin embargo, ayuda a que este niño desde muy pequeño se vea expuesto a las armas y los grupos.

En cuanto a la guerra, se puede ver como el protagonista crea un imaginario tomándolo como un juego. Al Respecto él dice: “nos daba por jugar con pistolas de palo. Éramos expertos en hacerlas. Una puntilla hacía las veces de mira para fusiles y pistolas con lo que fuera, inventábamos proveedores. Limones y cabuya servían para remedar cinturones de granadas (Lozano, 2015, p. 38). En dónde además que se puede ver que han naturalizado la guerra en la que viven, la toman como un juego y han aprendido sobre las armas que se usan en la guerra.

Sin embargo, esto no es así para todos, la maestra representa ese contrapeso y resistencia frente a lo bélico (los juegos, los objetos y las dinámicas) ya que le molestaba que ellos jugarán imitando elementos y prácticas propias de la guerra dentro de la escuela. Esto queda expuesto cuando les decía: “¿Qué tal que aparezca el ejército y piense que son guerrilleros de verdad?” (Lozano, 2015, p. 39). Se puede ver que intenta interpelar esa idea de tomar la guerra como un juego.

Este imaginario, sobre la guerra, lo sigue manteniendo dentro del grupo. Lo demuestra cuando habla de cómo les gustaba ir a combate, “Cuando llegaba la hora de pelear, brincábamos en una pata. Eso sí, desde que tuviéramos buen armamento. Al comienzo da cosquilleo pero, luego de sonar el primer tiro, pasa; uno se afiebra” (Lozano, 2015, p. 56). Al hablar de la alegría que les causaba ir al combate junto con Julián que parece que seguía siendo el juego que jugaban después de los combates con los niños de la escuela.

Este imaginario se pone en tensión la primera vez que le toca asesinar a un campesino. Estando en el grupo armado, al hombre lo habían acusado de ser sapo, cuando los ve se sienta en unas matas con flores “Se achicó, suplicaba con sus ojos desorbitados. Movía los labios sin lograr pronunciar nada. Se le murieron primero las palabras” (Lozano, 2015, p. 61). Perpetrar este tipo de acciones hace que se genere una confrontación consigo mismo, la confusión que esto le produjo hizo que se sintiera infeliz llegando a tal punto de no poder conciliar el sueño.

La siguiente evidencia de lo real, como se mencionó anteriormente, gira en torno a la muerte de su tío. Por ser el tío quien le ayudaba, en el momento en que este muere al niño le toca replantearse. Solo pudo estudiar hasta quinto de primaria ya que, con la muerte de su tío, los ingresos en la casa eran pocos y muchas veces no tenían ni para la comida: “¿Quién me podía dar lo de la matrícula, los cuadernos, mantenerme en otro pueblo? La tenía clara: el estudio se había jodido” (Lozano, 2015, p. 32). Por lo tanto, por falta de oportunidades toma la decisión de ingresar al grupo armado.

Ingresa al grupo armado, también, para evitar coger vicios pues no veía otra oportunidad en ese momento. En su relato lo expresa así: " Mi decisión estaba tomada. ¿Quedarme y dedicarme al vicio?, ¿quedarme y vender bolis en la esquina? No, no era lo mío" (Lozano, 2015, p. 33). Por lo que esta decisión hace que cambie su vida.

Ya estando en el grupo armado el protagonista y Julián asistían a clases de “Teoría de la organización política” donde les decían “El alcalde no está cumpliendo con nada. ¿si ven? ¡Ni para cuadernos en la escuela les ayuda a ustedes, los pelados!” (Lozano, 2015, p. 51). Así, se puede evidenciar el imaginario que le presentan a quienes entran a este grupo guerrillero, basándose en la idea que ellos buscan acabar la desigualdad del Estado, que ellos mismos habían vivido antes de su ingreso a la organización.

Por otro lado, aparece un imaginario que crea el niño en torno al uniforme y el poder que le da portarlo. El cual presenta cuando llega al pueblo, "Llegué a la cantina, me recosté en el mostrador, miré para otro lado, carraspeé y pedí una cerveza tratando de imitar ese tono arrogante que tienen los que mandan" (Lozano, 2015 p. 48). Este imaginario fortalece la idea e importancia que empieza a suscitar la guerrilla en la vida de este niño por el poder que un uniforme le otorga ante los otros

Así mismo, el imaginario sigue apareciendo en el relato del niño, no solo como un imaginario individual, sino como imaginario colectivo que está presente en la vida de los pueblos donde la presencia de la guerrilla y de otros actores armados es común. Al hablar de cómo aprovechaban él y su compañero cuando iban al pueblo para coquetear; “con Julián entrábamos campantes al caserío, en moto o a pie, y nos quedábamos horas coqueteando frente al colegio de mujeres. Uno, uniformado y armado, tiene éxito; lo persiguen” (Lozano, 2015 p. 76). Se establece, también, el contraste con el momento en que al estar fuera del grupo él era el que buscaba a las niñas y ya con el uniforme es a él y a Julián a quienes los persiguen. Desde allí se refuerza la representación que Lozano hace del imaginario social que opera en el plano de la realidad del lector.

A partir de este imaginario y por medio de la interacción que tiene con el grupo, el protagonista, va creando una imagen sobre sí mismo, en donde se puede observar que el niño toma ese imaginario y lo interioriza de forma que se otorga un lugar en la organización como un “duro” por el hecho de estar a cargo de la información del grupo. Esto lo lleva a los 14 años llegar a ser jefe, “A los 14 era jefe de cuadrilla: doce combatientes bajo mis órdenes” (Lozano, 2015 p. 39). Hasta este punto, no se han producido conflictos importantes respecto a su participación en el grupo, lo que le da la impresión y sensación de que todo marcha bien.

Por otro lado, ellos buscan momentos al estar dentro de la organización tiempo para poder jugar, por lo que son regañados por un comandante cuando se da cuenta de ello:

Para Julián lo mejor era conseguir canicas cada vez que bajaba a un caserío. Llegó a tener más de treinta y las cargaba en el morral, no podía exponerlas mucho. Pero un día el comandante nos pilló tirados en el piso jugando piqui-cuarta. Se enojó:

-Ustedes por estar esas les da pereza hacer la guardia.

Adiós canicas: nos las quitó todas.

Entonces nos quedó el cielo (Lozano, 2015 p. 54)

Lo que lleva al protagonista a añorar el tiempo anterior a su entrada al grupo en donde creó un simbólico en torno a la infancia. Llegando a interrogar cuál es el lugar de un niño en la guerra, “¿y no es injusto que un niño que debe estar jugando y estudiando termine en la guerrilla o en los paramilitares? – le pregunté una noche estrellada a Julián” (Lozano, 2015, p. 55). La llegada al grupo partió su vida en dos, su infancia antes se resumía a hacer cosas que “son de niños” y ahora dentro del grupo le toca dejarlas a un lado.



A partir de ese momento el niño empieza a preguntarse sobre su lugar en el grupo, se pone en tensión el imaginario que había creado respecto a la guerra y su lugar en la guerrilla. Lo que lo lleva a pensar en salirse, “Desde el segundo año de estar allá, de cuando en cuando se me atravesaba la idea de volarme.” (Lozano, 2015, p. 75). En este punto, el niño empieza a interrogarse, pero aún el imaginario sobre su lugar en la guerrilla, a pesar de que se estaba poniendo en tensión, sigue estando presente.

Es hasta que recibe una carta de su novia que ese cuestionamiento se hace más fuerte; “La guerra no es un juego de niños. ¿Tienes motivos para estar en ella? ¿No has pensado dejarla?” (Lozano, 2015, p. 77). Aquí se evidencia una manifestación de lo real, que marca al niño, que, junto a sus experiencias previas, lo llevan a deconstruir sus imaginarios entorno al grupo y la guerra:

Me entró una vaina rara, me entró la pensadera y la preguntadera: ¿me estaba quedando sin motivos? Me asusté: ¿será que nunca los tuve? ¿Si me quedaba, la maldad se me metería del todo en el alma como aseguraba Mayerly? Duré días alterado, desconectado (Lozano, 2015, p. 77).

Esta experiencia hace que ese imaginario se destituya, la guerra ya no sería un juego y la guerrilla no sería más su lugar. A partir de esto, el protagonista decide escaparse y al contarle a Julián, él decide irse también: “—Hermano, me voy a volar. —¿Verdad? — dijo incrédulo. —Sí, me voy— repetí. —Ah... pues entonces yo también” (Lozano, 2015, p. 77). Ello llevó a un cambio de sus significantes, pero el más fuerte es en torno al imaginario que tenía el protagonista sobre Julián. Ya que en el momento en que se estaban escapando Julián se queda en el carro donde iban: “Lo traicioné, lo abandoné a su suerte. Él, en cambio, firme. No me delató.” (Lozano, 2015, p. 82). Por lo que pierde a su amigo de infancia o, como él decía, perdió a su sombra.

En conclusión, en los diferentes relatos se puede ver como las representaciones de lo real están ligadas, en la mayoría de ellos, con la irrupción de los marcos simbólicos familiares en un primer momento. Ya que, algunos de los niños no cuentan, desde pequeños, con uno o los dos padres, siendo dejados con sus abuelos o tíos; hecho que los lleva a reconfigurar sus significantes y en muchos casos desplazar los roles paterno y materno al familiar cercano con el que quedan. Por otro lado, en casi todos los relatos se puede apreciar la cercanía que tienen los niños desde muy temprana edad a los grupos por vivir en pueblos donde los que mandaban

eran los grupos armados. Así mismo, en todos los relatos queda expuesto como, a raíz de la desigualdad y pobreza estructural de los contextos en que viven los niños y sus familias, realizan desplazamientos en torno al lugar de la infancia; lo que los lleva aprender a trabajar o pedir limosnas para poder ayudar económicamente a sus familias.

Los malos tratos sufridos en algunos de los casos por parte de sus familias, la falta de oportunidades en los contextos en los que se encontraban, la forma en que en los relatos se aprecia como las familias acuden a estos grupos para poder solventar necesidades básicas al no tener apoyo por parte del Estado muestra, en algunos casos, una clara contradicción lógica. Al tener que elegir entre la subsistencia o alejarlos para que ellos no terminaran involucrados en los grupos, un intersticio presente en la familia como institución en donde se ve el no-todo-posible al no poder abarcar todo lo que lo real conlleva. Lo cual propicia que estos niños tomen la decisión de enlistarse en los grupos armados.

En cuanto a los grupos armados, por la proximidad que tuvieron estos niños antes de ingresar a ellos, se puede ver que crean un imaginario en torno al grupo. En el cual se presentaban como un grupo que ayudaba al pueblo, donde buscan reafirmarse al tomar el lugar de la institución de la que se han marginalizado. Que, con la aparición de los indicios de lo real en el relato, dentro del grupo armado, los niños fueron deconstruyendo. Donde más allá de la guerrilla como proyecto político y los paramilitares, estas organizaciones son estructuras en los que la disciplina está marcada por el uniforme militar y el uso de las armas.

Por lo que, en los relatos muchos consideran que el portar un arma o un uniforme los hace poderosos. Estos niños consideran la guerra como un juego al momento de ingresar al grupo y estar en combates. Cuando les toca matar una persona fuera de combate, por orden de comandantes, el imaginario en torno a la guerra se desdibuja. Por lo que dejan a un lado esos imaginarios que giraban en torno a su vida en medio de la guerra y comprenden que, como dice la novia del protagonista de *Era como mi sombra*, la guerra no es un juego de niños.

Del mismo modo, queda presentado que sin importar el grupo armado en el que se encuentran estos niños tienen un tipo de preparación muy parecida en todos estos. En donde se encargan de desprestigiar al oponente presentándolo como menos inteligente, pero sin un planteamiento político de fondo, la única diferencia encontrada surge en el relato de Yair, quien expone un razonamiento político aprendido en el grupo. La tendencia a mostrar en

estas narrativas es a qué, sin importar de donde venga el fuego, todo fuego es enemigo de la sociedad.

Por otro lado, queda en evidencia la diferencia que hay entre la vida que le toca llevar a los niños y las niñas dentro del grupo armado. Al verse como las niñas son tratadas como objetos sexuales; donde al “juntarse” con uno de sus compañeros de grupo pasan a pertenecerles, por lo que muchas de ellas empiezan una vida sexual a muy temprana edad. Cosa diferente con los niños, quienes en los relatos exaltan el lugar que les daba el portar un arma para poder “levantar” más niñas en los pueblos.

Se aprecia, cómo la historia de Yair en la crónica *Nosotros fuimos criados en la guerrilla* y la historia del niño protagonista de *Era como mi sombra*, en muchos aspectos del relato son parecidos; ya que los dos ingresan al grupo por el mismo hecho: la muerte del tío a quien consideraban como un papá, quedando sin quién los apoyará para poder seguir estudiando. Este hecho, irrumpe en la vida y obliga al sujeto a reconfigurarse. Así, se marca al mismo tiempo el ingreso al grupo, lo que cambia la cotidianidad de todos estos niños.

Situaciones como las descritas por cada personaje, hacen que estos niños protagonistas, desde sus posibilidades subjetivas o desde sus recursos imaginarios, enfrenten los efectos de lo real. Creando, a partir de estas nuevas vivencias, unos nuevos imaginarios y desplazamientos de algunos de sus marcos simbólicos por los que puedan comprender y adaptarse al cambio sufrido. Pero dicho orden simbólico (reconfigurado) no deja de ser interpelado por los marcos simbólicos y los imaginarios sociales que les interpelan desde el *afuera* y desde el *antes* de la organización armada.

Así mismo, es importante señalar que la autora, dentro de estas dos obras aquí tratadas *Crecimos en la guerra* y *Era como mi sombra*, no hace mención específica de los lugares en donde se desarrolla la vida de los niños antes y durante su estancia en los grupos armados; en las crónicas del libro *Crecimos en la guerra* hace mención del lugar donde conoció a los niños, menos en la de *Así fue como dejé de ser niño*, en donde no aparece mención a ningún lugar. Por lo que se puede ver una apuesta, por parte de Lozano, a despolitizar los lugares y nacionalizar estos relatos, con el fin de que el lector los sienta más cercanos.

### **CAPÍTULO 3. UNA INFANCIA NO CONVENCIONAL: DERECHOS DE LOS NIÑOS Y EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO**

*¿y no es injusto que un niño que debe estar jugando y estudiando termine en la guerrilla o en los paramilitares? – le pregunte una noche estrellada a Julián*

*Niño protagonista de Era como mi sombra.*

En los capítulos anteriores se mostró el lugar del sujeto niño en el relato de la infancia dentro de los grupos armados colombianos y cómo aparecen los registros de lo real, lo simbólico y lo imaginario dentro del mismo. Por lo que en este capítulo se pretende comprender esos marcos simbólicos que rodean la infancia en la realidad contemporánea y que la han llegado a ubicar en el imaginario como la infancia feliz, cuidada y protegida. Así mismo, se procura mostrar la forma en que a partir de estos textos en los que Pilar Lozano le da voz al niño como protagonista de su historia, se pretende poner en tensión ese ideal de niño a través de los indicios de lo real que aparecen en el relato.

Por lo anterior, este capítulo mostrará, en un primer momento, cómo desde la Modernidad se vinieron configurando ideas y sensibilidades en torno a la infancia que se constituyen en la base, o al menos en un momento de emergencia clave, para la configuración contemporánea de los imaginarios sobre la infancia. Al comprenderse como una construcción histórica, se entiende que la infancia se ha venido modulando en relación con ciertos momentos claves en las sociedades durante los siglos XIX y XX (industrialización, modernización, guerras, masificación del proyecto de escuela, entre otros) que la marcan hasta el punto de llegar a configurar, en la contemporaneidad, un discurso en torno a los niños como sujetos de derechos.

En un segundo momento, se presentarán las concepciones que llevan a la autora Pilar Lozano a narrar unos modos particulares de ser niño y niña en el marco de una sociedad atravesada por décadas de conflicto armado, modos que ponen en tensión los imaginarios sociales en torno a la infancia; se planteará en este momento también, cómo las apuestas éticas, políticas y estéticas de la autora interpelan los marcos simbólicos contemporáneos

para la protección de la infancia y se inscriben en la reivindicación del niño y la niña como sujetos de derechos.

### **Herencias de la Modernidad en torno a la infancia**

Comprender los imaginarios sobre la infancia como categoría conlleva analizar las formas como se ha hablado sobre ella en distintos momentos. Dicha categoría, en el presente trabajo de investigación, será entendida como construcción histórica, cuyos referentes de partida se ubican en la Modernidad, pero que, en el contexto contemporáneo —por cuenta de las mismas condiciones históricas—, ha sido dotada de otros elementos que aportan a la construcción de ideas en torno a los niños.

Con el propósito de propiciar una mejor comprensión de estos idearios se analizará el recorrido que Sandra Carli presenta en torno a la emergencia de este concepto y las transformaciones que la configuración de la infancia han supuesto en las prácticas, las relaciones, los espacios y las instituciones para el cuidado, la educación, la contención o la atención de los niños. De acuerdo con lo anterior, el rastreo realizado muestra la forma como se ha configurado este concepto y “el papel que desempeñó la escolaridad pública respecto de la población infantil, tanto desde una perspectiva de control y disciplinamiento del niño como de modulación cultural” (Carli, 2005, p. 11). Dicho rastreo, se realiza a través de lo expuesto por los historiadores de esta categoría.

Por lo tanto, la infancia no se tomará como un hecho natural, sino como una construcción social, ya que esta puede ser dinámica, pero a su vez lograr mantenerse durante cierto tiempo desde los procesos que se dan a nivel histórico, político, social y cultural. Como la autora señala, “pensar la infancia supone previamente la posibilidad de que el niño devenga un sujeto social que permanezca vivo, que pueda imaginarse en el futuro, que llegue a tener historia” (Carli, 2005, p. 18). Carli resalta aquí el papel importante que toma la natalidad en el proceso de la construcción social de este concepto.

De la misma forma, Carli exalta como “el punto de coincidencia entre los historiadores radica en localizar en la modernidad, entre los siglos XVII y XVIII, la emergencia de un nuevo tipo de sentimientos, de políticas y prácticas sociales relacionadas con el niño” (Carli,

2005, p. 22). En esta lógica, se sitúa la infancia moderna como fruto de la transformación de tres aspectos: el sentimiento de la infancia, la vida familiar y la vida escolar. Aspectos que guardan los indicios de las transformaciones que sufre el trato dado a los niños por los adultos y, en consecuencia, las instituciones destinadas a su permanencia y formación. En primer lugar, en el rastreo expuesto por la autora, están los planteamientos del historiador francés Philippe Aries. De acuerdo con Carli, este autor “inauguró una nueva ruta de la historiografía, una serie de trabajos de historiadores de la infancia, la familia y de la vida privada que permitieron convertir al niño en objeto de investigación” (Carli, 2005, p. 21). Fue Aries quien puso las bases para los próximos estudios que se realizaron sobre los niños, en donde se presentaron los distintos cambios que se dieron en varios aspectos. La tesis principal de Aries plantea que:

a diferencia de la sociedad tradicional, que no podía representarse al niño y en la que predominaba una infancia de corta duración (...) en las sociedades industriales modernas se configura un nuevo espacio ocupado por el niño y la familia que da lugar a una idea de infancia de larga duración y a la necesidad de una preparación especial del niño (Aries citado por Carli, 2005, p. 22).

Según el autor, en las sociedades industriales de la modernidad empiezan a tomar un lugar importante el niño y la familia. Esta tesis, a pesar de que ha sido discutida tiempo después, sirvió de base para que los historiadores fijaran su mirada sobre las formas en que se fue dando este cambio de mirada sobre la familia y los niños. Lo que llevó a mostrar una “revolución sentimental y escolar” (Carli, 2005).

Más adelante, los planteamientos realizados por Lawrence Stone, quien estudió los cambios que se dieron en las familias de Inglaterra (Carli, 2005, p. 22), según los cuales se transforman las relaciones interpersonales dentro de la familia por el traslado que se dio de algunas de las funciones de la iglesia al núcleo familiar. Por otro lado, Carli se acerca a los planteamientos de historiadores latinoamericanos como Ricardo Cicerchia; quien exalta cómo en Argentina, a partir del año 1800, los niños son vistos desde lo normativo como la “población infantil compleja y heterogénea” (Carli, 2005, p. 23), esto dependiendo del rol que se le daba en la sociedad, de su lugar o no en una familia y si se encontraba o no escolarizado. Lo anterior relievaa cómo a partir de la modernidad:

una de las preocupaciones recurrentes en relación con la infancia ha sido el encontrarlos ocupando los espacios públicos. Alejarlos de la calle y llevarlos de nuevo a sus hogares y

escuelas era una preocupación permanente de periodistas, legisladores y funcionarios públicos. (Muñoz y Pachón, 2019, p. 46)

Preocupación por la que surge un imaginario que distancia los niños de los adultos y que ayuda a establecer un orden social y cultural:

Un imaginario del cambio cultural y social que, a la vez que supuso en América Latina la guerra contra el español y el exterminio del indio, favoreció a la significación de la infancia a partir de la concepción de la niñez como germen de la sociedad política y civil del futuro, y de su escolarización como garantía de un horizonte de cambio social y de progreso (Carli, 2005, p. 15).

Por el cual se configuran una serie de proyectos en los que la “educación de la niñez fue una de las estrategias nodales para la concreción de un orden social y cultural nuevo que eliminaría el atraso y la barbarie del mundo medieval y colonial” (Carli, 2005, p. 19). Proyectos que han sido estudiados por distintos historiadores, como lo presenta la autora, en los que se ve el papel que empiezan a tomar los niños en la fundación de los estados a partir de la modernidad.

Este imaginario social y cultural, lo retoma Carli al mostrar cómo se dieron varios tipos de políticas. En las que las miradas “han oscilado muchas veces entre proclamas de derechos del niño y mandatos represivos, desplazándose conflictivamente durante el siglo XX por territorios de interpretación confrontados: entre la libertad del niño y la autoridad del adulto” (Carli, 2005, p. 24) centradas en la educación de los niños con una tensión entre represión y permisión. Que posteriormente va tomando fuerza no solamente en Europa, sino en los proyectos culturales y sociales de América Latina.

Noguera y Marín (2007) exponen las formas como emergen las concepciones e “ideas contemporáneas acerca de la existencia de una naturaleza infantil” (p. 118). Los autores presentan cómo en la modernidad es posible conocer dos tipos de infancia: la clásica y la romántica. La infancia clásica, es en la que se da la “instauración de espacios de encierro (instituciones de secuestro) como los hospicios, escuelas, talleres; (el) surgimiento de sujetos especialistas de la enseñanza y la educación de los niños, primero, y solo un tiempo después, de las niñas” (p. 118). En esta infancia clásica se resalta, también, la maleabilidad del niño y la importancia de la educación para que llegue a ser humano propiamente. Los autores se basan en los planteamientos de Comenio sobre la formación del hombre, para exponer este primer tipo de infancia cuya emergencia se identifica a partir de la modernidad.

En otras palabras, es por medio de la enseñanza y el método que se forma al hombre, por lo que la “escuela no fue, entonces, el lugar de acogida de la infancia, pero sí su lugar de constitución: la escolarización de los niños generó un proceso de infantilización operado a través del disciplinamiento exhaustivo” (Noguera y Marín, 2007, p. 119). Es así como se empieza a naturalizar esta concepción del niño cuidado y protegido dentro de la familia o la escuela.

Por su parte, la infancia romántica es retomada a partir de los planteamientos de Rousseau. La infancia que subyace a esta mirada, según el autor, “no se tiene que enseñar, ella misma debe aprender, debe conocer las cosas, la verdad, lo correcto —el bien y el mal— como producto de su actividad, como resultado de su manera de actuar” (Noguera y Marín, 2007, p. 120). En esta perspectiva la enseñanza se entiende como regulación, se espera, por tanto, que el niño piense y actúe por sí mismo frente a un adulto que (en un espacio controlado) procura una mínima intervención. Toma importancia, aquí, el concepto de interés del niño, ya que se le considera un sujeto activo que posee un conocimiento por el que busca, desde su interés, aprender sobre las cosas con un acompañamiento permanente. En el que se “ha confundido la regulación o la autorregulación con la idea de autonomía o libertad, pero aquí se trata solo de una nueva forma de ejercicio de poder sobre los sujetos infantiles” (Noguera y Marín, 2007, p. 121). Basándose en las teorías psicológicas, se espera que el sujeto se autorregule, desde su voluntad como capacidad propia del sujeto.

Por lo anterior, se ve cómo la infancia, a través de la historia, ha constituido un concepto cargado con elementos tanto biológicos como culturales; por ello, se han presentado diversos discursos alrededor de la misma. Al verse cómo en la modernidad empieza a tomar importancia y se va transformando de acuerdo con el contexto. El lugar que tomaron las instituciones como la escuela, la iglesia, el Estado y la familia en el control, la vigilancia y los cuidados hacia los niños y en la configuración un imaginario social que, en muchos aspectos, se mantiene vigente y que, al mismo tiempo, coexiste con las condiciones particulares de la contemporaneidad. En palabras de Noguera y Marín, “discursos, prácticas e intereses de distinto orden y procedencia luchan por in-formar, definir, delimitar eso que llamamos infancia” (Noguera y Marín, 2007, p. 123).



Por el contrario, a pesar del cambio de mirada sobre los niños, que se puede situar desde las dos perspectivas anteriores, y del lugar que toma este imaginario social en los distintos proyectos sociales y culturales de Europa y América Latina, se puede ver cómo a finales del siglo XIX y principios del XX emerge una preocupación por lo que se denomina como “la infancia olvidada”. Problemática que han estudiado algunos historiadores, que se da por la “vagancia generalizada que experimentan estos chicos desamparados, a su inasistencia escolar y su desempeño laboral prematuro, a sus insalubres hábitos de vida, al abandono y descuido de los padres” (Muñoz y Pachón, 2019, p. 33). Esta es una problemática que, si bien se llegó a vivir en Europa, en los países de América Latina ha tenido y tiene un mayor impacto sobre los niños y las niñas.

Lo anterior se puede rastrear desde lo que presentan autores como Muñoz y Pachón (2019). Quiénes en su texto *Los niños de la miseria. Bogotá, siglo XX* presentan cómo en los países de América Latina durante el siglo XX “la cuestión de los niños huérfanos, abandonados, limosneros, callejeros, explotados, trabajadores y delincuentes fue un álgido tema de debate” (p. 35). De acuerdo con lo expuesto por las autoras, lo anterior se debe a los altos niveles de pobreza en la que viven muchos niños de la región, pobreza que demuestra una “larga y perseverante capacidad de supervivencia, que atrapa en sus redes y largos tentáculos a los niños de los sectores más vulnerables y les impide alcanzar los beneficios que reclama la infancia moderna” (p. 34).

De este modo, se puede ver esta problemática a partir de cuatro manifestaciones. Una primera manifestación, desde los niños que son abandonados. Este fenómeno se vivió en muchos de los países de América Latina a finales del siglo XIX y principios del XX, de acuerdo con el rastreo de las investigaciones hechas por las autoras, se puede evidenciar “que la ilegitimidad y el honor de la madre y de su familia, aspectos ligados algunas veces a la pobreza, fueron las causas principales de este hecho” (Muñoz y Pachón, 2019, p. 38). Hecho del que se puede destacar el lugar que tuvieron algunas instituciones que se hacían cargo de estos niños en lo referente a su cuidado y capacitación para el trabajo.

En una segunda manifestación, se encuentran los niños de la calle, quienes “alejados del control adulto, crean sus propias estructuras sociales, bandas organizadas de manera jerárquica que se constituyen para defenderse de las hostilidades del medio y resguardar su

territorio” (Muñoz y Pachón, 2019, p. 40). Estos niños no tienen un lugar de residencia estable, muchos de ellos se dedican a la mendicidad o acciones delictivas. Transitan entre sus casas, hogares de protección o la calle y son niños que “compartían las experiencias de pobreza, exclusión y rechazo, que vivían en condiciones precarias, donde la falta de afecto y sentido de protección y seguridad los expulsaba fuera de las familias y comunidades” (Muñoz y Pachón, 2019, p. 45), lo que los lleva a buscar en la calle la libertad y la protección que no encuentran en sus casas.

En la tercera manifestación de esta problemática se encuentran los niños delincuentes. Esta manifestación está muy ligada con la anterior de los niños de la calle y fue por la que se empezaron a promover políticas e instituciones que buscaban la institucionalización de los niños. Lo que llevó a generar, con el desarrollo de diferentes legislaciones y la preocupación social por estos niños delincuentes, a:

una representación dicotómica del “universo infancia” que implicaba, por una parte, a los “niños” contenidos en los marcos de la familia y la escuela y, por otra parte, los “menores” vistos como aquellos niños y jóvenes excluidos de dichos marcos (Muñoz y Pachón, 2019, p. 48).

Estas formas de representación y diferenciación aún hoy se siguen viendo en torno a aquellos niños que no cumplen esos marcos normativos y escapan de ese imaginario social que se ha llegado a construir en torno a la infancia.

La cuarta y última representación, de la “infancia olvidada”, es la del niño trabajador. Aquí se resalta cómo ha sido algo que históricamente siempre ha estado presente; bien sea por la ayuda que los niños daban en el campo o en sus casas con el cuidado de sus hermanos menores, en el caso de las niñas especialmente, y las labores domésticas. A pesar de ello, se puede ver el “doble carácter que adquiriría en ciertos contextos: era una forma de abandono a la vez que un proceso de socialización” (Muñoz y Pachón, 2019, p. 50). Ya que en algunos de los casos la familia entregaba el niño a un maestro que se encargaba de enseñarle algún trabajo y reglas morales. Este tipo de problemática también se vivió en los procesos de industrialización tanto en Europa como en América Latina, pues:

las empresas preferían a los niños como trabajadores porque no generaban problemas legales ni laborales, su salario era menor al de los adultos, no exigían pagos de seguridad social y su tamaño les permitía entrar en lugares reducidos o pasar gran número de horas agachados o de rodillas (Muñoz y Pachón, 2019, p. 53).

Estas condiciones convirtieron a los niños en una mano de obra barata y fácil para las industrias y empresas. Fenómeno que tuvo una mayor fortaleza en los países de Latinoamérica puesto que, como lo explican Muñoz y Pachón, en Europa los niños fueron protegidos por el sistema escolar en la primera mitad del siglo XX, mientras que en América seguían trabajando en la informalidad, la esclavitud y otras tareas (p. 54).

Lo anterior, pone de manifiesto las formas como en los países de América Latina se pueden vislumbrar las otras formas de ser niño que escapan del imaginario social que surge en la modernidad. Esto debido a los altos niveles de pobreza que se encuentran en la región que llevaba a la familia al abandono de los niños o a que estos buscaran la forma de colaborar desde temprana edad en la casa para poder sortear los problemas de la pobreza, por otro lado, por la violencia dentro y fuera del hogar, que hacía que los niños salieran, desde edades muy tempranas, a buscar la tranquilidad que no encontraban dentro de su hogar.

Estos factores se siguen viendo en algunos lugares de Latinoamérica. En el marco de esta investigación, se puede apreciar cómo los niños protagonistas de las obras de Pilar Lozano, en algunos casos, les toca trabajar o pedir limosna desde muy niños dejando de lado sus estudios, Lo que los lleva a buscar refugio, formas de escapar a sus familias o a la pobreza dentro de los grupos armados; que en algunos de estos relatos se presentan como la mejor opción a quedarse en la calle y coger vicios.

### **La infancia de finales del siglo XX y principios del siglo XXI: los niños y las niñas como sujetos de derechos**

Como se ha venido mostrando, a partir de la modernidad hay un cambio en la forma de ver a los niños. Pero es en el siglo XX donde la infancia toma un lugar prioritario en la sociedad; por eso es llamado el “siglo del niño”:

pues en él diversas disciplinas, que se ocuparon de la su salud física y mental, educación y bienestar, dieron lugar a profesiones especializadas en torno a la noción central de infancia, como la pediatría, la pedagogía y el psicoanálisis, entre otras. (Ila, 2011, p. 236)

Pero es hasta finales de este siglo que aparece un marco político internacional que regula y protege de forma particular a los niños: la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989, en la que se da el “reconocimiento del niño como sujeto de derecho

fundamentado en el interés superior del niño como fin de la autoridad parental” (Campos, 2009, p. 351). Este reconocimiento produjo un cambio de paradigma en torno al niño. De esta manera, en las distintas reformas a las cartas políticas que se dieron a lo largo del continente, los países se aseguraron de ratificar la Convención y se comprometieron con el establecimiento de medidas de protección de los derechos y con el fortalecimiento de los mecanismos a través de los cuales los niños y los adolescentes menores de 18 años pueden llegar a ejercerlos.

Así mismo, como lo plantea Bustelo, la Convención sobre los Derechos del niño “corresponde a un momento del desarrollo de la categoría infancia en el cual el objetivo es constituir al niño como sujeto de derechos: derechos que serían emulables a los de los adultos” (Bustelo, s.f., p. 103). Sin embargo, estos derechos se ven limitados, según el autor, por asuntos como las objeciones que han realizado los distintos países a la hora de ratificar o a la hora de financiar dichos derechos.

Por otra parte, a partir de estas proclamas, ha aparecido “una enorme cantidad de información disponible y un elevado número de especialistas que nos dicen, nos sugieren y explican las formas como podemos y debemos actuar para responder a la novedad que cada uno de esos niños y niñas trae” (Noguera y Marín, 2007, p. 107). Se busca cuidar y controlar los niños y niñas, para intentar mantenerlos dentro de la “burbuja” que se plantea desde la modernidad. Lo que ha llevado, desde lo planteado por Noguera y Marín, a distintas imágenes sobre la infancia que resultan paradójicas en la actualidad. Las cuales dependen de las “formas de apropiación e incorporación que hace cada uno de los niños y las niñas, en sus condiciones y contextos particulares” (Noguera y Marín, 2007, p. 108).

Así mismo, desde la divulgación de los derechos del niño se evidencian dos tipos de derechos: los derechos–créditos que “son los derechos que la sociedad debe garantizar a sus hijos y que implican obligaciones para los adultos: derecho a un nombre y a una nacionalidad, derecho a conocer a sus padres, derecho a tener una familia, derecho a la alimentación y a la vivienda...” (Meirieu, 2010, p. 12). Por su parte, los derechos–libertades son:

enunciados sobre todo en los artículos 12 a 15, son los que reconocen a los niños la posibilidad de ejercer por sí mismos varias libertades civiles (debe poder) «expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño», «ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño», gozará de «la libertad de buscar, recibir y

difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño»... (Meirieu, 2010, p. 12)

Es así como a partir de la aparición de estos derechos cobra lugar dentro de las políticas internacionales esa necesidad de la supervivencia del niño en busca de un progreso de la humanidad. Contrario a lo que se cree, a partir de la divulgación y las distintas ratificaciones que ha tenido la Convención, se dan algunos cambios en su intención principal con la introducción a la legislación de cada país. Ya que, este proceso ha sido “ambiguo y no ha implicado siempre un avance como frecuentemente se cree. Incluso a menudo ha habido significativos retrocesos como en el caso de El Salvador y otros países de América Latina” (Bustelo, s.f., p. 105). Países que ratificaron la Convención de acuerdo con los intereses políticos y económicos de cada uno, realizando cambios y manteniendo algunas reservas.

Por otro lado, según lo expuesto por Bustelo, aparece una problemática con el término del “interés superior del niño” que termina siendo la guía de todos sus derechos. La problemática radica en que la introducción del concepto interés “puede, y fue pensado como interés general o como interés común en el ámbito de lo político. Esto introduce una ambigüedad constitutiva en el concepto, lo que hace muy difícil lograr un acuerdo “no interesado” sobre el interés” (Bustelo, s.f., p. 108). Dicha ambigüedad se da en mayor medida en la contemporaneidad y el actual modelo capitalista que borra el lugar de lo público y lo colectivo poniendo por encima el individuo y el interés personal.

Del mismo modo, lo que ha ayudado a que en las ratificaciones que tuvo cada país se tengan tantas reservas a la hora de introducirlo, o que si bien se hayan introducido no se cumplan, es el lugar que da la convención a la financiación de dichos derechos. Pues en “relación con su financiamiento establece que los Estados miembro deben cumplir con el “máximo de recursos posibles” (Bustelo, s.f., p. 109). Lo que da pie a que los países no designen los recursos necesarios para que los derechos que expresa la Convención sean una realidad para todos los niños del mundo, y por lo que se siguen vulnerando en la actualidad.

Por lo tanto, se puede evidenciar cómo a partir de finales del siglo XX con el auge que tuvo el discurso de los derechos del niño en el mundo, se esperaba una mejoría para este grupo poblacional a nivel mundial. Pero que en contextos como el latinoamericano, como se mostró anteriormente con el problema de la “infancia abandonada”, las sociedades sostienen

diferentes expresiones de violencia estructural, los niños viven en altos niveles de pobreza que no les permite gozar de todos los derechos y que aún hoy muchos de esos factores siguen vigentes.

Lo que demuestra la clara contradicción existente entre la proclama mundial de los derechos del niño y los intereses económicos que se ponen a la hora de asignar recursos y que los condiciona simplemente a estar a la espera de lo que pueda llegar a quedarles de quienes deberían velar por su cumplimiento. Quienes muchas veces toman el discurso de los derechos de los niños como apalancamiento político; pero que no se ve traducido en acciones al momento que ellos asumen esos lugares, por lo que se siguen presentando muchas violaciones a los derechos de los niños.

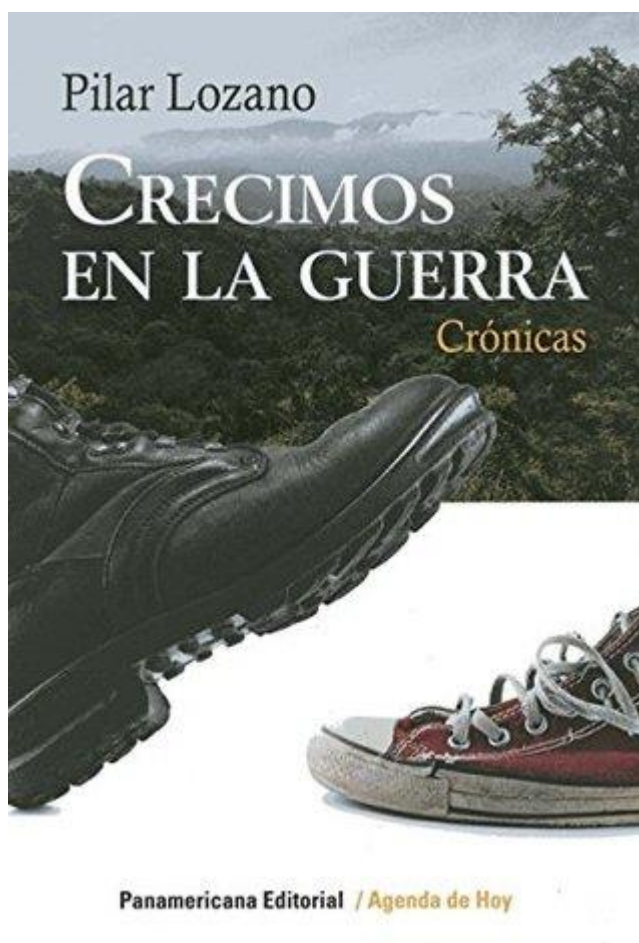
### **Las infancias en el conflicto armado: el contraste de un ideal.**

De acuerdo con lo planteado en el capítulo sobre el análisis de narrativas, en este punto se presentan los dos niveles del estudio de las narrativas de Pilar Lozano, el pragmático y el ideológico. Por lo que se tomarán en cuenta elementos del contexto histórico de las obras, los paratextos (carátulas, prólogo, editorial) y algunas entrevistas realizadas a la autora en la Feria Internacional del Libro de Bogotá del 2020, en las cuales expresa qué la lleva a querer escribir estos libros con los que expone las repercusiones de la guerra en estos niños. Lo que rompe ese imaginario social que se tiene sobre ellos y que se ha llegado a construir a en torno a los derechos que deberían gozar.

Los libros *Crecimos en la guerra* y *Era como mi sombra* nacen, según la autora, de una necesidad urgente por conocer y querer contar desde distintas aristas la huella que deja la guerra en los niños del país (Lozano, 2020). Una necesidad de Lozano y otros escritores contemporáneos por mostrar a los niños como sujetos que entienden, pueden hablar sobre lo que han vivido y las repercusiones que el conflicto ha tenido en sus vidas.

En las historias, la autora retrata el abandono por parte del Estado en el que se encuentran los contextos en los cuales crecen los niños protagonistas. En un país “lleno de injusticias y desigualdades (...) en el que nuestros dirigentes solo piensan en sus intereses particulares y nunca hemos tenido un proyecto común” (Lozano en FILBogota, 2020); por el que los niños

no encuentran más camino que entrar a los grupos armados. Lozano plantea, así, los niños (particularmente en el caso de las dos obras analizadas, los niños combatientes) como víctimas inocentes, no sólo de los grupos armados que los vinculan a sus filas, sino, sobre todo, como víctimas de un Estado ausente o negligente que a lo largo del tiempo ha sostenido políticas que profundizan las condiciones de desigualdad. En las afirmaciones de Lozano se expresan también aspectos característicos de la sociedad contemporánea en la cual se expresan las dificultades para la construcción de un proyecto colectivo.



*Imagen 1. Carátula del libro Crecimos en la Guerra*

Del mismo modo, Lozano expresa que en el país vivimos “de espaldas a la realidad de sus niños que piensa que son menores sin criterio que no pueden hablar de la realidad en la que están inmersos, siempre pensamos que ellos no saben nada” (Lozano, 2020). Por lo que necesitamos oír su voz, ya que “lo que más resienten ellos es que nadie los escucha” (Lozano, 2020). Por ello, como apuesta ética y política, Pilar Lozano busca mostrar en sus obras escenarios frente a los cuales la sociedad ha decidido, por momentos, no mirar. Sin embargo, las voces de los niños se han ido posicionando en la esfera pública en distintos momentos durante las últimas décadas de la historia reciente del país.

Cada momento en el cual estas voces se han puesto en escena y han contado con una importante visibilidad se ha relacionado con acontecimientos de orden nacional y con iniciativas e intereses de diversos sectores (Quintero, 2017). Así, es posible notar que los contextos de producción y de circulación de las obras de Pilar Lozano se enmarcan en iniciativas sociales y ciudadanas para la finalización del conflicto armado en el país. El posicionamiento de los niños y las niñas en el centro de

estas iniciativas permite adoptar una postura que equipara a los actores armados ilegales, valiéndose de elementos que abogan, no solo por el posicionamiento del niño como víctima inocente, sino también como sujeto neutral (y neutralizante) en la esfera política. De ahí que la obra de Lozano refiera la vulneración constante de los derechos de los niños y la deuda que la sociedad tiene con estos niños a los que les cuesta volver a la “civil” (Lozano en FILBogotá, 2020). El libro *Crecimos en la guerra* de Pilar Lozano muestra una serie de historias de la forma en que los niños se han visto involucrados en el conflicto armado colombiano. Es fruto del trabajo periodístico de la autora adelantado en el marco de una beca del Ministerio de Cultura para realizar un libro de crónicas, donde Lozano esperaba mostrar la forma en la que la guerra deja huella en los niños de Colombia. Por lo que en el texto se retoma la historia de niños que fueron vinculados a la guerrilla, de un niño raspachín (de coca) de zonas que son manejadas por grupos paramilitares, del secuestro de una niña, el testimonio de una niña que sufre por las minas antipersonal, el de una niña víctima de las masacres paramilitares; recoge también el fenómeno de la limpieza social vista desde los ojos de una niña, y de un niño paramilitar. Este libro es el primero, de las dos obras de la autora, en el que retoma el tema de los niños víctimas del conflicto armado.

Para llegar a la publicación, Lozano cuenta que tuvo dificultades para encontrar una editorial que estuviera interesada en ese tema. Puesto que son “temas que en este país no le paran mucha atención” (Lozano en FILBogotá, 2020); la primera edición fue muy corta y se vendió sobre todo para abogados especialistas en derechos de infancia. La segunda edición, realizada por Panamericana editorial en el año 2014, fue un poco más extensa, pues se incluyó el relato de Manuel, el niño paramilitar. En su prólogo, escrito por Beatriz Linares, con quien Lozano se dedicaba a hacer talleres de *periodismo responsable en derechos de infancia*, se enfatiza en una necesidad (así lo señala Linares) de tomar conciencia de que:

las personas menores de 18 años que han pasado por el conflicto armado como víctimas-protagonistas son el presente y no el futuro del país; ella y ellos no tendrán futuro mientras no les aseguremos que hoy, durante su presente, la sociedad y el Estado les cercioremos todos y cada uno de los derechos que la guerra les robó o a los que nunca tuvieron acceso (Linares, 2014, p. 10)

En estos relatos se busca resaltar la voz de estos niños que, según Linares, “han estado y están, vinculados como en los peores tiempos de la esclavitud, con los grupos armados de



Colombia” (Linares, 2014, p. 9). En el prólogo Linares presenta algunas de las normativas que rigen a nivel internacional sobre el reclutamiento de niños; problemática que no es:

exclusiva de Colombia ni del siglo XXI. Desde 1864 año de fundación del Comité Internacional de la Cruz Roja, y luego la aprobación en agosto de 1949 de los cuatro Convenios de Ginebra, la comunidad de naciones ha hecho visible la preocupación por la problemática de las víctimas de la guerra, en particular de la población civil y de la niñez menor de 15 años utilizada por combatientes (Linares, 2014, p. 12)

A partir de dichos tratados, las naciones han emprendido acciones (propuestas políticas públicas, creado instituciones) para mitigar este problema en sus países, en especial aquellos que como Colombia se encuentran en conflicto armado interno. En ese proceso de reglamentación interna también se encuentra Colombia; que “ha hecho, y puede mostrar, importantes esfuerzos (además de los normativos) en materia de política para complementar el cuerpo normativo” (Linares, 2014, p. 15). Según Linares, estos esfuerzos no son pocos, pero aún hay un largo camino por recorrer para que en el país no se sigan vulnerando los derechos de los niños. En el amplísimo marco presentado por Linares es posible ubicar las intenciones institucionales y el impulso de la sociedad civil que se moviliza por los imaginarios sociales (colectivos) de infancia y su contraste con la realidad social que viven los niños del país. No obstante, el reclamo aún continúa abierto y señala constantemente las insuficiencias y las contradicciones de los marcos simbólicos disponibles.

Las crónicas exponen que en muchas partes del país se siguen vulnerando los derechos de los niños. Esto a pesar de haber normas e instituciones especializadas en velar por mitigar estas problemáticas. Como lo plantea Linares:

se comprueba que la lucha para prevenir los riesgos y amenazas contra los derechos de los niños y niñas demanda trascender la formalidad de la norma para asegurar un goce efectivo de derechos y sobre todo para que adultas y adultos tomemos con seriedad la obligación que tenemos para protegerlos del acecho de sus vulneradores (Linares, 2014, p. 18).

En las narraciones de estos niños se puede apreciar que la vulneración de derechos es una problemática que no solamente se da dentro del grupo armado o por el hecho de su reclutamiento (que no en todas las ocasiones es forzado por las agrupaciones armadas), sino en distintos momentos de su infancia. Por lo que a través del prólogo de *Crecimos en la guerra*, Linares hace una invitación a todos los adultos de ayudar a estar pendientes cuando se presente una vulneración de derechos en torno a los niños.

En la obra de Lozano, en sus intervenciones en distintos espacios y en el prólogo de Linares es posible observar una oscilación entre la responsabilidad que se plantea a cada adulto y la que se reclama al Estado. En estas oscilaciones vale la pena indicar los riesgos de que ocurran dos efectos: o bien “desplazamiento de la responsabilidad”, o bien una “difusión de la responsabilidad”. Estos efectos son definidos por Bandura (1999, citado por Castellero, s.f.) como mecanismos de desconexión moral. El primero, “se trata de atribuir toda o gran parte de la responsabilidad de los propios actos a otras personas o situaciones” (párr. 16); mientras que, en el segundo, la responsabilidad “se extiende y se difunde por todos los miembros de un grupo o colectivo. De este modo, la responsabilidad individual se ve atenuada al repartirse entre todos, o bien directamente desaparece” (párr. 17). El panorama social y político del país es prolífico en los ejemplos sobre estos dos efectos en lo que respecta a la situación de niños, niñas y adolescentes. Verbigracia, la muerte de 18 niños en el bombardeo que el Ejército ejecutó sobre un campamento guerrillero en Caquetá. En este evento, un sector de la sociedad civil señaló la responsabilidad del Ejército por no seguir los protocolos internacionales; otro sector de la sociedad civil refirió la falta de oportunidades de estos niños y jóvenes que vieron en las armas la única alternativa; y, desde el gobierno se culpó a las disidencias de las antiguas FARC por el reclutamiento de niños.

En cuanto a la caratula del libro *Crecimos en la guerra* aparece de fondo un paisaje montañoso que se asemeja a muchos del país. En primer plano, aparece una bota que amenaza con pisar el zapato (tenis) de un niño o un joven. La imagen de la bota conecta con el paisaje, aunque el talón se encuentra sobre un fondo blanco; por su parte, el zapato del niño se posa sobre una superficie en blanco. En esta imagen se puede apreciar una intención por parte de la editorial y la autora de mostrar las repercusiones de la guerra *sobre* los niños al mostrar cómo la bota militar, inclinada sobre el talón y en disposición de movimiento, intenta ponerse encima de los zapatos del niño.

Se ubica, así, la guerra o los actores armados (como lo muestra el objeto, la bota militar) como un mecanismo de amenaza de la infancia, y esta última, como inmóvil y en estado de indefensión frente a su inminente aplastamiento. Pero el zapato del niño tampoco está en el mejor estado, está desgastado, sucio, roto y desatado; de ahí que se ubiquen también las condiciones en que los niños se encuentran antes de su ingreso a los grupos armados. Estas

condiciones fueron ampliamente expuestas en el capítulo anterior. En el zapato del niño es difícil incluso ubicar la existencia de un pie que lo habite, mientras que en la bota no ocurre lo mismo, ¿sugerirá la imagen una infancia deshabitada antes de la irrupción de la guerra?

Por su parte, el libro *Era como mi sombra* tiene trece capítulos, en los que Lozano presenta a sus lectores la historia de dos jóvenes/niños vinculados con la guerrilla. La historia está basada en el relato de los jóvenes que conoció en una escuela en la ciudad de Bogotá donde iban desmovilizados o desvinculados como se les dice a los niños quienes realizaban su proceso de desmovilización en ese colegio, los mismos niños de quienes compila sus testimonios en el capítulo *Nosotros fuimos criados en la guerrilla* del libro *Crecimos en la guerra*. Sin embargo, en esta reelaboración Lozano utiliza elementos ficcionales para sostener la historia sin dejar a un lado la experiencia real de los sujetos (Lozano en redacademica, 2020). Se basa en la historia de varios de los niños de la escuela de desmovilizados, cambiando algunas de las partes de esos relatos para hacerlos más verosímiles y con una trama que permitiera sintetizar, en un personaje, la historia de varios de los niños. Esta estrategia es conocida en el ámbito de las ciencias sociales por los trabajos del sociólogo Alfredo Molano, quien intentaba condensar las realidades que vivían personas de distintas regiones del país, en una sola trama narrativa; de estas personas “de carne y hueso” retomaba rasgos de los que se valía para crear personajes ficcionales. De ahí que sus obras se muevan, también (y sobre todo), en el campo de la literatura.

La amistad entre dos niños llevó a Lozano a escribir el título de la novela. El protagonista no tiene nombre, a pesar de que la autora expresa no haber caído en cuenta de este hecho se puede asociar su anonimato a los miles de niños que están o fueron reclutados en los grupos armados ilegales (Sánchez, 2016, p. 118) y a las características de la historia de este personaje, que representan la síntesis de las características de muchos niños entrevistados por ella, como es posible observar en una lectura paralela de libro de crónicas y de la novela; el niño protagonista de la historia es uno y muchos al mismo tiempo.

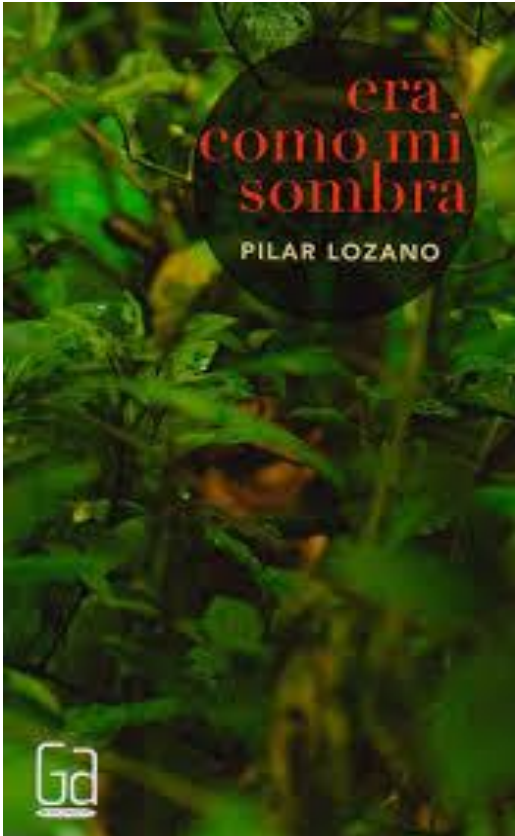


Imagen 2. Carátula de la novela *Era como mi sombra*

En esta novela, al igual que en algunas de las crónicas de *Crecimos en la guerra*, Lozano utiliza el *allá* para referirse a cuando los niños estaban en la guerrilla. Cuenta las angustias, alegrías, tristezas, amistades y preocupaciones que vivieron los niños en el tiempo que estuvieron en la guerra. Por otro lado, en la obra de Lozano emergen también algunos elementos de la cultura campesina del país que le permiten a la autora retratar imaginarios sociales y dar cuenta de algunos marcos simbólicos a través de los cuales las poblaciones intentan dar sentido a su experiencia, en su condición humana (estructural) y en medio de un contexto atravesado por la violencia política y el conflicto armado como una de las múltiples manifestaciones de la violencia estructural que el Estado colombiano no ha resuelto a lo largo de su historia (contingente). Así, por ejemplo, en el libro tienen lugar imágenes como la de *la pata del arco iris* (una forma de representar los miedos del niño protagonista). Lozano escuchó hablar de ella a un campesino, luego de eso empezó a indagar y comprendió que algunas personas le tienen miedo a *la pata del arco iris*, pues la asocian con un mal augurio.

También, cuenta cómo esta imagen se alimenta de otro elemento simbólico de la cultura popular; puesto que una señora un día, viendo al cielo, cuando salió el arco iris dijo: “señales en el cielo tragedia en la tierra”. Por lo que la frase la utilizó en su novela cuando el niño habla de la muerte del tío, ya que la abuela al ver el arco iris dice: “Válgame Dios, algo malo va a pasar: una tragedia, una enfermedad” (Lozano, 2015, p24). Por lo que el protagonista crea la relación con la muerte; ya que antes, también, lo había visto al morir el campesino en el primer capítulo y lo vuelve a ver el día que muere Julián.

La portada de *Era como mi sombra* es una fotografía tomada por Antonio Galante en color verde donde aparece un joven en medio de unos arbustos, como si se estuviese escondiendo de algo o alguien. El rostro del joven está desenfocado. Se puede ver que no mira directamente a la cámara, sino al contrario su mirada va hacia abajo. Por ser una fotografía toma más realismo su lugar en la obra, pues permite percibir cómo la autora ha tomado elementos de lo real (como son algunos de los relatos de los niños de la crónica *Nosotros fuimos criados por la guerrilla*) para construir la novela. Del mismo modo, se puede asociar el joven que aparece en la fotografía con el protagonista de esta novela ya que en la escena que logra escapar, en la que su mejor amigo Julián es atrapado por el grupo guerrillero, él se esconde en medio de un matorral para que no lo capturen.

El libro es publicado por la editorial SM Colombia experta en literatura infantil y juvenil en julio de 2015. Se publica dentro de la colección Gran Angular de literatura juvenil que es dirigida a jóvenes entre 14 y 18 años.

### **Del periodismo de guerra a la promoción de lectura y la divulgación de los derechos de los niños**

En un sugerente texto dedicado a pensar algunos aspectos referentes a la literatura infantil, Joel Franz Rosell señala cómo los cada vez más numerosos estudios en torno a las obras literarias se centran en las representaciones, dejando de lado la pregunta por los autores y sus trayectorias biográficas. Esta situación conduce, según Rosell, a interpretaciones descontextualizadas de las obras, que terminan por endilgarles a los autores intencionalidades u objetivos que poco se acercan a la idea del autor. En sus palabras,

Cada día nos asentan nuevos estudios acerca de la representación (de la familia, de la mujer, de los oficios, de las diferencias culturales o de la tercera edad) en los libros para chicos. Son estudios que se realizan sin la menor consideración por las motivaciones estricta e íntimamente personales de los autores, por sus ambiciones estéticas, por su sistema simbólico o por la coherencia interna del universo creado –con palabras que no son intercambiables y con tropos irrepresibles y a veces irrepitibles– por un autor dado, en una circunstancia dada y con unos objetivos no siempre tan dados (Rosell, 2000, p. 2).

Esta observación que Rosell ubica en ámbito de la literatura infantil también puede situarse, de forma general, en la literatura testimonial. En este sentido, en este apartado se plantea el reconocimiento de algunos elementos biográficos de la autora.

Pilar Lozano nació en Bogotá en 1951. Terminó su secundaria en el Colegio Nuestra Señora del Pilar de Bogotá e hizo estudios de Comunicación Social en la Universidad Javeriana. Fue corresponsal en Colombia del diario *El País* de España para el que cubrió el asalto al Palacio de Justicia en 1985, el proceso de paz con el M-19 en 1990, y los fallidos diálogos en el Caguán con las Farc a finales de los años 90, durante la presidencia de Andrés Pastrana. Ha ganado dos veces el Premio Simón Bolívar de Periodismo: en 1979, en la categoría de crónica escrita por “Puntas de Colombia” y en 1981, en la categoría de crónica radial por la serie sobre sectas religiosas en el programa *Las reporteras de Caracol* (Sánchez, 2016)



Imagen 3 Pilar Lozano

Lozano se ha caracterizado por hacer un periodismo investigativo, con énfasis en el reconocimiento y denuncia de los problemas sociales, sobre todo de los campesinos, los indígenas y la población afro. Ha recorrido el país de punta a punta y conoce casi todos los 1.100 municipios que tiene Colombia, bajo el criterio de que el periodismo tiene la obligación de darle elementos al lector para que se forme una opinión sobre la realidad (Sánchez, 2016).

Su primer libro se titula *Socaire y el capitán loco* y fue publicado en 1987. Durante años, Lozano combina el periodismo y la escritura, por lo que ha llegado a escribir un total de 19 libros; algunos de ellos son: *Colombia, mi abuelo y yo*; *La estrella que le perdió el miedo a la noche*, *Turbel*, *El viento que se disfrazó de brisa*, *Los caminos del cielo*. En una entrevista dice: “La literatura infantil me ha servido para equilibrar el alma. Ver toda esa realidad tan

cruel en Colombia a través de mi ejercicio periodístico hace que la literatura para niños me reconforte de tantas penas de las que he sido testigo como reportera”. En otra entrevista concluye de modo radical: “Escribo para niños simplemente porque me hace feliz” (Sánchez, 2016).

Después de veintitrés años de dedicarse al periodismo decide dejarlo a un lado. Por lo que ingresa a trabajar con el Ministerio de Educación y Cultura en la promoción de lectura y escritura con niños en bibliotecas de pueblos remotos. En una entrevista que concede al periódico El Tiempo, Lozano dice “viajar por Colombia incentivando la lectura y la escritura me produce más satisfacciones, y aunque siempre llego con un sabor amargo por la dura vida de la gente en el campo y la provincia, mi incidencia para que la lectura y escritura se extienda me fortalece” (Lozano citada por Bautista, 2019).

### **Del auge de la guerra al proceso de paz, ¿Por qué escribir sobre los niños en la guerra?: Contexto histórico 2002 – 2014**

Los relatos de las obras de Pilar Lozano están recogidos entre el 2002 y el 2005 en diversas zonas del país. Durante los años 2002 y 2010 asume la presidencia Álvaro Uribe Vélez. Durante este periodo y en especial en el año 2005 se da el proceso de Justicia y Paz con los grupos paramilitares de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC):

se desmovilizaron al amparo de la polémica Ley de Justicia y Paz promulgada por el Gobierno de Uribe, provocando una escisión entre las corrientes contrainsurgentes que aceptaban el desarme y las que guardaban un estrecho lazo con el narcotráfico, la adquisición ilícita de tierras y la violación de derechos humanos, que optaron por rearmarse para mantener un control local en algunas áreas y continuar con sus actividades criminales (CNMH citado por Carrillo, 2015, p. 16)

Este proceso propició un incremento de las acciones armadas de estos grupos en el país. En este mismo año (2005), “se empezaron a conocer los datos –aproximados- de la tragedia del reclutamiento ilícito de los niños y jóvenes. Según el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (entidad a cargo de los niños desvinculados de la guerra) 6 mil habían sido reclutados por las Farc, el Eln y los paramilitares de las AUC” (Sánchez, 2016, p. 91). Durante este periodo presidencial se apostó por clasificar el conflicto como una amenaza terrorista interna:

Esta controversia se explica por la trascendencia que tiene la clasificación del conflicto para su solución política; mientras que para combatir al terrorismo se requeriría a priori una respuesta principalmente represiva, dado el rechazo imperante tanto en el concierto internacional como en la opinión pública a negociar con grupos terroristas (Nasi, Ramírez y Lair citado por Carrillo, 2015, p. 13)

Esta perspectiva llevó al recrudecimiento de la guerra por parte de todos los actores armados. Es hasta el año 2011 que el entonces presidente Juan Manuel Santos “reconoció por primera vez que la prolongada violencia que sufre el país responde a una situación de conflicto armado interno” (Carrillo, 2015, p. 13). Esto debido a los primeros acercamientos que se tenían con las FARC desde 2010 que llevó a que en 2012 empezara el proceso de paz; ya que en enero de ese año se dio,

el primer encuentro directo de esta etapa entre el Gobierno Nacional y las FARC. Tan solo un mes después, con la colaboración del presidente venezolano Hugo Chávez tendría lugar otra reunión en Barines (Venezuela), donde se acordó la participación de Cuba y Noruega como garantes de las conversaciones y la elección de La Habana como sede de las mismas. Por tanto, ese mes comenzaría en Cuba lo que se denominó Encuentro Exploratorio, durante los siguientes seis meses (alrededor de diez encuentros) las partes se dedicarían a delinear el contenido de la agenda de negociación y a la discusión de otras cuestiones procedimentales. Finalmente, el proceso de paz quedaría formalmente inaugurado el 26 de agosto de 2012 en La Habana con la rúbrica del *Acuerdo General para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (Serrano citado por Carrillo, 2015, p. 17)

Este proceso de negociación tuvo una duración total de 4 años con terminación el 24 de noviembre de 2016 con la firma de los acuerdos. Durante el proceso se dieron una serie de adelantos en torno a algunos puntos de la agenda; uno de ellos, “los pactos firmados de operatividad inmediata: el compromiso de la guerrilla a abandonar el reclutamiento de menores de 17 años (febrero 2015) y la limpieza conjunta de minas en las zonas más afectadas (marzo 2015)” (Carrillo, 2015, p. 19). Es en los años 2014 y 2015 estas obras empiezan a ser publicadas por sus actuales editoriales; el libro *Crecimos en la guerra* tuvo una primera edición en 2004 que fue vendida, en especial, para abogados especialistas en derechos de infancia. Mientras que la esfera de circulación de la primera edición fue restringida y la autora tuvo dificultades para encontrar interés editorial para su publicación, la segunda edición del libro iba, en mayo de 2019, en su séptima reimpresión. Por lo que los acuerdos de paz se constituyeron en condición de posibilidad para la emergencia de un público y de un momento más abierto a la escucha de los testimonios de los niños afectados por el conflicto armado; en particular, de un grupo de niños que se ubica en una línea de tensión entre víctima y victimario, entre niño vulnerado y menor infractor.



En cuanto a los grupos armados, en los relatos aparecen los tres grupos principales del país: las Farc, el ELN y las AUC. Por lo tanto, se hace importante conocer el surgimiento de estos y la forma de organización que presentan. Esto con el fin de contrastar con los relatos si son relevantes estas características de cada organización o no al momento de recordar la infancia dentro de estos grupos.

En primer lugar, se encuentran las Fuerzas Armadas Revolucionarias Farc; de este grupo se conoce como fecha y lugar de fundación el año 1964 en Marquetalia Tolima. Aunque se conoció esta fecha y lugar como mito fundacional que estimuló la organización de las Farc, fue el continuo acompañamiento a las unidades colono-campesinas lo que sedimentó la experiencia compartida y le generó una aceptación social y política en zonas campesinas con poca presencia estatal. Las Farc son comprendidas como grupo armado integrado, ya que tienen una unidad de mando y una capacidad disciplinar de controlar distintos frentes. Del mismo modo, se resalta la forma en que realizaban una distribución equitativa de los recursos que venían directamente del secretariado y que les ayudó a mantener un tipo de organización política que se convirtió en reglas y lazos sociales entre los combatientes y colonos que cimentó su perduración. Las Farc tuvieron su asentamiento en primer lugar en Meta, Caquetá, Huila y el Magdalena Medio; entre 1946 y 2002 se dio su proceso de expansión nacional (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017, pp. 34-36).

En segundo lugar, está el Ejército Liberación Nacional ELN; este grupo se creó por estudiantes, intelectuales, dirigentes del Partido Comunista y del Movimiento de Renovación Liberal en 1963. Se conoce como un grupo de vanguardia, ya que se caracteriza por un fuerte manejo desde la comandancia y un débil control de las localidades. El ELN ha pervivido como un grupo secundario ya que las campañas estatales contrainsurgentes no centran su accionar en este grupo y por su postura pragmática con las economías ilegales. Este grupo empezó en el Magdalena Medio; posteriormente empieza su proceso de expansión en Barrancabermeja, Catatumbo, Antioquia, Sucre, Cesar, Santander, Nariño y Bolívar (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017, pp. 35-39).

En tercer lugar, están las Autodefensas Unidas de Colombia AUC; estos grupos aparecieron en Puerto Boyacá (Boyacá) y Córdoba con el fin de asegurar y consolidar el orden social y territorial. Se conocen como grupos parroquiales por tener disciplina laxa a nivel de

comandancia, pero un fuerte control y regulación de la vida cotidiana de las poblaciones. Así mismo, en estos grupos las normas y reglamento interno no eran tan fuertes como en las guerrillas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017, pp, 41-42).

En cuanto al reclutamiento, es un tema vital en los grupos armados; por lo que estos son cuidadosos con las poblaciones civiles que buscan reclutar. Por lo tanto, se aprecian distintas formas de ingreso a los grupos desde el alistamiento voluntario, pasando por la persuasión hasta la fuerza y coacción. Se puede resaltar que en las guerrillas no hay remuneración, cosa distinta a las Autodefensas en donde uno de los principales atractivos era el pago que en ellas se daba (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017, pp, 48-49).

### **Problematización del discurso de la vulneración los derechos de los niños como clave de lectura de los relatos**

Una de las formas posibles de leer las obras de Lozano, cuando se reconoce su trayectoria y se analizan los elementos que permiten ubicar sus trabajos en el marco del paradigma de los derechos de los niños, es la relacionada con su vulneración. No obstante, una lectura en esta clave termina por invisibilizar la singularidad de las experiencias y, con esto, por plantear unas generalidades acerca de los modos como los sujetos se relacionan con los marcos simbólicos y con los imaginarios sociales; modos que, como hemos mostrado en el segundo capítulo, pueden ser distintos. Vimos, por ejemplo, cómo para algunos niños la vinculación a un grupo armado representaba la mejor alternativa posible, frente a la situación que vivían en su contexto cotidiano que en muchas ocasiones los estaba conduciendo a otras formas de marginación de los marcos simbólicos; como es el caso del niño protagonista de *Era como mi sombra* quien decide entrar al grupo por no tener más posibilidades, al tener que elegir entre quedarse y *coger vicio* o irse al grupo.

A partir de los relatos, se pudo ver cómo los niños han sido afectados por momentos en los que aparecen indicios de lo real y que, de una forma o de otra, les cambiaron la vida. En su mayoría, estos indicios están asociados a la vulneración de uno o varios de los derechos de los niños. Sin embargo, en cada relato es distinta la forma como los niños median con ese real, en el que quedan expuestas unas imbricaciones de las instituciones dedicadas al cuidado

y la protección de la infancia; exponiendo un no-todo-posible de la institución para abarcar lo real. En un primer momento, se podría ver cómo la mayoría de estos niños no cuentan desde muy pequeños con uno o sus dos padres; quedando al cuidado de los abuelos u otros familiares. Como es el caso del protagonista de *Era como mi sombra*, quien señala que: “de la figura de mi papá no me acuerdo. Se largó después de la golpiza que le dio a mi mamá en un ataque de celos. Tenía cinco años; vi todo”. (Lozano, 2015, p. 13). Pero en estos ejemplos se puede apreciar cómo los niños deslizan las funciones de los padres al familiar más cercano, el simbólico familiar no desaparece sino que se reafirma; en otros casos, como el de Manuel o Julia, los niños asumen algunas de estas funciones por su cuenta.

A pesar de ser un constante en las historias de los niños que terminan reclutados por los grupos armados, se puede resaltar que algunos de ellos no sufren un abandono total. En dos relatos de la crónica *Nosotros fuimos criados en la guerrilla* los niños no lo expresan; es el caso de Julia, quien en el relato dice que el papá vuelve al nacer su hermano menor; y, el caso de Sandra, que termina junto con sus hermanas en la guerrilla y el papá es asesinado por ayudarlas a escapar. En estos casos en especial, en los que no se está implicada la pérdida o la ausencia de la institución familiar, hablar de una negligencia de los padres resultaría desacertado para explicar el enlistamiento de estos niños a los grupos armados. De ahí que resulte importante enfatizar en los intersticios de los marcos simbólicos, por los cuales la institución no alcanza a captar lo real.

Por otro lado, normalmente sobresale en el maltrato sufrido por algunos de estos niños, por parte de la familia; como es el caso del niño protagonista de *Era como mi sombra* que lo enuncia así: “Una vez nos encerró con mi mamá en la casa; tuvo que venir la policía a rescatarnos” (Lozano, 2015, p. 13). O el caso de Manuel, que recibe maltratos por parte del padre cuando va a vivir con él y su hermano: “Pensé recibir cariño; recibí golpes: el correazo, la patada, cachetadas tanto a mi hermano como a mí” (Lozano, 2014, p. 27). En estos casos sería posible hablar de vulneración de derechos, sin embargo, al no contar con un panorama más amplio de los aspectos sociales y culturales de estas familias, la mirada resulta parcial e impide una comprensión más compleja de las situaciones particulares. De otro lado es posible ver que el maltrato familiar tampoco es un asunto general en los relatos, ni lo que impulsa a todos los niños a entrar a los grupos; tal es el caso de Julio o Sandra; también, es de resaltar

que el niño protagonista de *Era como mi sombra* y Yair, quienes son dejados en casas de sus abuelas y tíos, siempre recalcan el buen trato recibido por ellos.

Por otro lado, desde la modernidad se ve la importancia que toma la escolarización en la infancia y aún más desde la perspectiva de los derechos según la cual, se debe garantizar el acceso a la educación de los niños y las niñas. En la mayoría de los casos, los niños de estos relatos tenían el lugar de la escuela como simbólico central, del cual se marginan al momento de entrar a los grupos armados. A algunos de ellos, la escuela busca alejarlos de las armas; donde se puede ver ese no-todo-posible en esta institución en la que por más que lo intente, como el caso de la maestra del niño de *Era como mi sombra*, lo real la desborda y quedan preguntas como “¿en qué fallé?”. Otros, como es el caso de Julián o Andrés, el amigo de Yair, no tienen la oportunidad de estudiar por la falta de recursos de la familia. Que en los relatos queda descrito: “Estudiaba en la mañana (Yair) y trabajaba en lo que fuera en la tarde, al lado de Andrés, un amigo un poco mayor que él, pero mucho más pobre; tanto que jamás pudo estudiar” (Lozano, 2014, p. 160).

Así mismo, en los relatos como el de Manuel y el protagonista de *Era como mi sombra* se puede ver lo que les duele tener que dejar la escuela. El protagonista a la edad de nueve años debe dejar la escuela por las dinámicas de su hogar al ser trastocadas ante la muerte de su tío quien era el proveedor económico de la familia. Él lo expresa al decir “Lo peor, decirle adiós a la profesora Elvira. Ella de verdad me quería” (Lozano, 2015, p. 35). Por su parte, Manuel representa el cambio en su cotidianidad y en lo único que había logrado mantener a pesar de los cambios que había tenido: “Tocó dejar el lápiz y coger el fusil” (Lozano, 2014, p. 30). En estos dos casos se puede ver el lugar importante que tenía el estudio en sus vidas, que les duele y los marca el haberlo abandonado.

La escuela tiene un lugar importante en los imaginarios sociales acerca de la infancia como un lugar al que los niños pertenecen. Frente a esta cuestión se observan varios escenarios: en las regiones en las que estos niños se encuentran la presencia y la respuesta institucional resultan insuficientes, por lo que no todos los niños tienen la oportunidad de entrar a la escuela; esto a su vez, se da por motivos como las condiciones de pobreza de las familias que implican que los niños deban trabajar desde muy pequeños, las dificultades de acceso a la escuela, la falta de escuelas en las regiones. Por otro lado, frente a las necesidades económicas

de algunos niños, la escuela no presenta ninguna solución en el corto plazo, mientras que los grupos armados se vuelven una opción para obtener ingresos. Con todo, aunque la escuela intente, a través de sus actores (como los maestros) disputarse a los niños y los jóvenes con las organizaciones armadas, circunstancias como las antes descritas terminan por sobrepasarla.

Otro elemento fundamental para los niños es el juego, elemento que les toca dejar de lado en las dinámicas de la guerra, sin embargo, a través del lenguaje ponen de manifiesto sus anhelos “cerrábamos los ojos empezábamos a enlazar historia de niños; era como un juego triste lleno de ¿se acuerda? Y salían a bailar los juegos, las pilatunas, las muchachas, los baños en el río...” (Lozano, 2015, p. 63). Por otra parte, también se puede observar cómo ellos dentro del grupo también buscan la opción de jugar como Julián a quien le gustaba “conseguir canicas cada vez que bajaba a un caserío. Llegó a tener más de treinta y las cargaba en el morral no podía exponerlas mucho. Pero un día el comandante nos pilló tirados en el piso jugando piqui-cuarta” (Lozano, 2015, p. 54). Aquí se puede apreciar cómo eso que se ha considerado tan propio de la infancia aflora aun estando en la guerra.

A partir de lo anterior, se logra evidenciar a lo largo de la obra literaria de Pilar Lozano diferentes formas en que lo real afecta el imaginario social que se tiene sobre la infancia, respondiendo al lugar que ocupan los niños en su familia o sus primeros otros. Donde estos deberían, a raíz del discurso de los derechos de los niños, proveer alimentos, brindar cuidados, el acceso a la educación, tiempo para el juego y brindarle afectos; sin embargo, lo real de los protagonistas crea una ruptura con los imaginarios creados desde este discurso ya que se le otorga otro lugar o un lugar diferenciado a la vivencia de estos niños que no están acorde a lo que se espera de un niño que pudiera llegar a vivir bajo el discurso de derechos que actualmente se tiene sobre la infancia, exponiendo una infancia distinta inmersa en el conflicto armado.

Un real que deja ver cómo las condiciones sociales ayudaron a que este tipo de niños no gocen de los derechos que se espera para con ellos, a pesar de estar consignados en la Constitución Política de Colombia de 1991, donde se hace evidente cómo ciertas afectaciones al tejido relacional más cercano de los niños, hace que sus vidas no sean las mismas, echando

mano de las posibilidades más inmediatas como la mendicidad o la inserción a grupos al margen de ley.

Por otro lado, ante el imaginario de que los niños son inocentes y buenos, el tío Pedro desde su actuación como guerrillero aprovecha esta condición para involucrar al protagonista con el tráfico o movilización de armas “yo me encargaba de entrar las armas: escondía la pistola debajo del ala de una gallina o me inventaba otro truco.” (Lozano, 2015, p. 18) para despistar a la policía o el ejército ante este tipo de actividades. Lo que también se ve en el relato de Manuel cuando termina trabajando con un grupo paramilitar transportando armas en maletas: “Tocaba por fuera: un arma... dos armas. Eran para los paras, supe luego” (Lozano, 2014, p. 26). Donde Manuel sin saber para quién y qué era lo que cargaba terminó trabajando con ellos.

En los relatos también se puede evidenciar el lugar del Estado muchas veces insuficiente a la hora de mitigar el reclutamiento. En algunos casos ausente, como lo plantea Manuel al exponer como en su pueblo quienes mandaban eran los grupos paramilitares: “En el corregimiento no había Policía, no había nada; solo ellos, las Autodefensas” (Lozano, 2014, p. 22). En el relato del niño protagonista de *Era como mi sombra* se puede ver cómo entre las instituciones del Estado como la Policía y Ejército que vivían en disputa con otros grupos por el poder en el pueblo:

Pensar en otro grupo no me alarmaba. Estábamos acostumbrados a ver desfilar todo tipo de leyes: que un día una guerrilla, que al siguiente otra, que un mes el Ejército o la Policía, y enseguida los paracos. El pueblo pasaba de una mano a otra sin que nosotros pudiéramos hacer nada (Lozano, 2015, p. 16).

Queda expuesta la forma en que en algunos pueblos hay un abandono por parte del Estado, por lo que los grupos armados toman su lugar. Pero dicho abandono no se reduce a la ausencia de las Fuerzas Armadas. Es evidente también en la precariedad de las escuelas, así como de otras instituciones, y en las profundas desigualdades sociales que acarrear consigo condiciones como el hambre y la pobreza. El ingreso de estos grupos a las poblaciones y su intento por suplir el lugar del Estado, en muchos casos crea una imagen positiva de estos en la gente del pueblo y en los niños. Por lo que muchos de ellos llegan a estos grupos con la esperanza de poder mejorar sus vidas, con un imaginario sobre el grupo y la guerra que a

medida que pasa el tiempo se va desdibujando por factores e implicaciones de la guerra misma.

Por lo tanto, en las obras se ve evidenciado cómo lo real, siendo aquello que llega a irrumpir en el imaginario colectivo y que no alcanza a ser captado dentro de la institución, llega a mostrar otras formas de vivir esa infancia instituida desde el discurso de los derechos. Derechos que a estos niños se les han visto vulnerados desde antes de ingresar a los grupos armados; por el Estado, al no brindarles a los niños y niñas el acceso a la educación o porque en algunos casos, como el de Manuel, no se ve su presencia, siendo los grupos armados los que ponen las reglas. En cuanto a la familia, se pueden observar distintas formas de trato hacia los niños, desde los que son dejados de muy pequeños con sus abuelos o tíos, quienes a pesar de intentar cuidarlos y alejarlos de los grupos, por las condiciones estructurales en las que vivían y la cercanía de los grupos no lo lograron.

A modo de conclusión, se puede ver cómo, a pesar de los esfuerzos que se han venido realizando desde la modernidad europea por mejorar las condiciones de vida de los niños, a partir de la emergencia de un *sentimiento de infancia*, en América Latina hay marcado un gran contraste en los cuidados que se esperaban con esta población a finales del siglo XX, como se expone con *Los niños de la miseria*. Por lo que empieza a haber un movimiento preocupado por regular y contener a este tipo de niños que escapaban de la tutela familiar y escolar. Lo anterior, sumado a las condiciones de vulnerabilidad de los niños que se hicieron visibles durante todos los conflictos bélicos del siglo XX, ayudó a profundizar en unas sensibilidades orientadas a la protección de los derechos de los niños, por encima de los del cualquier ser humano. De allí que se dieran muchas de las condiciones y la aceptación de los países del continente al integrar los derechos de los niños en sus políticas, en la mayoría de los casos, como parte del bloque constitucional. En ellos se refuerza la responsabilidad de la familia y del Estado y la importancia de instituciones como la escuela, además de otras que entran a regular las relaciones entre niño y familia o a suplir las veces de esta última. En relatos como los expuestos aquí, de autoría de Pilar Lozano, se ubican apuestas de orden ético y político que intentan mostrar la forma en que esos lugares en los que se espera una preparación especial del niño, expuesto por Carli anteriormente, siguen siendo vulnerados. No obstante, si se consideran las singularidades de las experiencias de infancia objeto de

análisis, es importante reconocer los riesgos de leer estos modos de ser niño en el marco del conflicto armado únicamente en clave de vulneración.

El periodo de infancia, en las condiciones actuales de protección y cuidado tiende a ser más extenso; no obstante, el conflicto armado y las condiciones de violencia estructural que se experimentan en el país desde hace varias décadas han sido propicias para que las infancias más duramente atravesadas por este contexto no sean de larga duración como se espera de ellas, sino que en muchos casos sigan siendo de corta duración por las vulneraciones estructurales que ayudan a que estos niños vean la guerra como una opción. Sumado a esto, los niños que atraviesan por la experiencia de la guerra pierden su estatuto de niños para ser puestos en el lugar de menores, concepto que desde el marco jurídico connota la falta, la infracción.

Por otro lado, se puede apreciar el lugar desde el que se posiciona Pilar Lozano para presentar estas obras. Lugar que toma después de haber recorrido el país y conocido de primera mano las vulneraciones que se dan en distintas zonas a las comunidades y que la lleva a enarbolar las banderas de los derechos de los niños y exponer en estos relatos las formas en que se vulneran. Este posicionamiento también responde a un momento histórico donde empieza a tomar importancia mostrar las repercusiones que ha tenido la guerra en las distintas comunidades que en muchos casos han sido invisibilizadas. Este discurso de la defensa de los derechos de los niños es también, como se ha mostrado, un discurso históricamente situado, con profundas tensiones y contradicciones.

En las obras analizadas cobra importancia ver el lugar que toman todas las instituciones de la sociedad. Desde el lugar que tuvieron sus familias, al permitir, por cuenta de sus propias condiciones y de sus imaginarios sociales al respecto, un acercamiento de estos niños desde tan tempranas edades a estos grupos que ayudó, a su vez, a que estos forjaran unos imaginarios en torno a la guerra. El lugar de las instituciones del Estado, por su poca o nula presencia en muchos de estos sitios; lo que lleva a que estos grupos se posicionen en los pueblos y tengan una mejor imagen de ellos. Y desde el lugar de estos grupos, que ayudan a crear un imaginario en estos niños de buenos para que ellos los tengan como una o su única opción de vida y que ya estando dentro se puede apreciar cómo se rompen. Con todo, no se puede perder de vista el no-todo-posible de las instituciones. No siempre se trata de



negligencia o de insuficiencia (aunque en algunos casos sea imperativo señalar estos dos aspectos), por cuanto en los intersticios característicos de los marcos simbólicos resulta imposible captar lo real. Esta imposibilidad es también, posibilidad de cambio.

## CONCLUSIONES

A partir del recorrido planteado se presentaron las perspectivas analíticas en torno a las obras, se analizó la voz de los sujetos/niños en donde muestran su perspectiva en torno a la guerra y sus vivencias de infancia dentro de los grupos armados, así como los lugares desde los que se situó Pilar Lozano al momento de realizar y presentar las obras. El acercamiento a las obras ha permitido dar cuenta de un tipo de infancia que se desarrolla dentro de los grupos armados que pone en tensión el imaginario social instituido.

En primer lugar, las narrativas testimoniales como género literario toman un lugar importante en contextos como el colombiano ya que ayudan a exaltar las voces que no han sido escuchadas en la historia hegemónica. Lo que aportó a comprender las formas en que estos niños han logrado constituir y recordar eso que les sucedió a través de la memoria. Este elemento toma importancia porque en ella se introduce la subjetividad y una manera particular de contar la historia, su historia, desde la evocación de ambientes, lugares, personas, prácticas; donde el sujeto, situado en el presente, con perspectiva de futuro, enuncia un pasado en el que predominan unos recuerdos por encima de otros.

Además, las obras literarias de Pilar Lozano abordan, una verdad que resulta incómoda y a veces inverosímil: los niños en el conflicto armado. Ella recurre, en un primer momento, a los testimonios de estos niños; y, en un segundo momento, junto a los testimonios, a elementos ficcionales para darle originalidad y una fuerza narrativa a sus textos. Donde se establece la forma como la violencia marca los discursos y las palabras que enuncian estos infantes. Por lo que estas dos perspectivas aquí analizadas ayudan a darle un lugar como sujetos que entienden (o que desde la narrativa intentan construir posibles sentidos) lo que han vivido.

En segundo lugar, se observa cómo los relatos de los niños están marcados por una serie de representaciones e indicios de lo real asociados a una pérdida (abandono o ausencia de los padres, muerte, alejarse de algún ser querido), que crean unas rupturas en sus marcos simbólicos. Situación que hace que estos niños protagonistas tanto desde sus posibilidades

subjetivas, como desde los recursos simbólicos enfrenten los efectos de esos reales que emergen en los relatos. Lo que los lleva a crear unos nuevos significantes para adaptarse en ese devenir antes, durante y después de la guerra. Así mismo, la forma en que estas representaciones de lo real los impulsan a tomar la decisión de ingresar a los grupos armados, alejándose en algunos casos de la violencia vivida en sus familias, esperando mejorar sus condiciones de vida o en algunos casos guiados por ese imaginario de la guerra como un juego.

Del mismo modo, se estableció la predominancia de la dimensión imaginaria ante lo que representaban los grupos y la guerra para los niños, antes de ingresar a ellos. La idea de que los grupos armados son una organización que ayuda al pueblo; la tenencia de armas como un instrumento que otorga poder hasta que logran ver los alcances de esta (cuando les toca asesinar); la escuela en estos grupos representa la formación de y para esta misma. Finalmente, los niños destituyen estos imaginarios ante lo que el Real de matar les representa; esto los lleva a comprender lo que enuncia la novia del protagonista de *Era como mi sombra*, “la guerra no es un juego de niños”.

En tercer lugar, se ven los esfuerzos realizados a partir de la modernidad que llevan a la creación del discurso de los derechos de los niños, lo que instituye un imaginario social sobre la infancia. Imaginario que en contextos como el Latinoamericano se ponen en tensión por las condiciones estructurales en las que las se encuentran las familias que no propicia a que le den el lugar especial que se espera. Condiciones estructurales por las que se denota una poca o nula presencia por parte del Estado en estos pueblos y lugares a los que llega Pilar Lozano para conocer los relatos de los niños; y que los lleva a aceptar la guerra y el involucrarse a los grupos armados como la mejor o única opción. Imaginario social desde el que también se plantea la autora al querer exaltar en este tipo de obras las formas en que el conflicto afecta y vulnera esos derechos; con el fin de presentar y hacer un llamado de atención a la sociedad en general sobre buscar formas de acabar con este tipo de violencias hacia los niños.

Por lo tanto, se puede ver como se pone en tensión constante ese discurso de los derechos de estos niños que se da en la mayoría de las instituciones que deberían propiciar y ayudar al cuidado de estos, donde se refleja una insuficiencia, una imbricación que no les permite

abarcarlo todo y que, a la hora de actuar en la protección de los niños, si bien pueden llegar a tener la intención, se quedan cortos. Desde sus familias, que muchas veces tiene que decidir entre si comer o que el niño estudie, o que buscan en los grupos un apoyo que lleva a acercar a los niños desde muy temprana edad a los grupos, lo que demuestra una contradicción lógica; ya que muchas veces no quieren que terminen en estos, pero por su cercanía en los contextos y la forma en que estos grupos terminan por suplir las labores del Estado, hacen que se enmarquen unas oscilaciones entre los intereses y necesidades de la familia, lo que permite ese acercamiento.

Por lo que queda expuesto un tipo de infancia en la que las condiciones estructurales en las que viven la hacen salir de ese imaginario social según el cual no debería estar en otro lugar más que en la escuela y con sus familias. Que lleva a estos niños a vivir una vida en la que el trabajo desde muy temprana edad no es sino una forma de sobrevivir; donde a las niñas que tienen hermanos menores deben aprender desde muy pequeñas ayudar en sus casas y donde cualquier cambio en esos marcos simbólicos que han configurado, por las complejidades sociales y culturales en las que viven, los hace elegir el camino que estos grupos les han presentado. Camino que la mayoría de las veces, como se mostró anteriormente, está ligado a un imaginario sobre los mismos y la guerra que solo hasta que están dentro de las organizaciones empiezan a desdibujar por sus complejidades y por la falta de correspondencia entre el imaginario y la experiencia singular de los sujetos. Cuando la decisión de desvinculación no depende de los niños, es decir, cuando son entregados por la organización o capturados en combate, ellos intentan dar sentido al estar *fuera* y aferrarse a las posibilidades que les ofrece la vida civil.

Del mismo modo, se puede apreciar el lugar complejo de la educación al trabajar con este tipo de sujetos/niños. Que al momento en que estos deciden ingresar a estos grupos hacen a muchos maestros cuestionarse en qué fallaron, como lo hace la maestra del protagonista de *Era como mi sombra*. Por lo que toma relevancia conocer este tipo de infancias a través de estas narrativas; para tener una mejor comprensión histórica y social de aquello que lleva al sujeto a tomar este tipo de decisiones y cuáles son las condiciones de estos contextos en los que estos niños han vivido; de tal forma, que lleve a guiar una práctica acorde a las necesidades que muchos de estos niños necesitan al haber dejado ese contexto de guerra.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bautista, M. (4 de marzo de 2019). Pilar Lozano: relatar es su cuento. *El Tiempo*.
- Bustelo, E. (s.f.). *El Recreo de la Infancia*. Siglo Veintiuno Editores.
- Campos, S. (2009). La Convención sobre los Derechos del Niño: el cambio de paradigma y el acceso a la justicia. *IIDH*, 351-377.
- Carli, S. (2005). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Carrillo, J. (2015). *El conflicto armado colombiano (1948-2015) y su proceso de paz en La Habana (2010-2015)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución Imaginaria de la Sociedad*. México D.F: Fabula Tusquets.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Fábula en Tusquets Editores.
- Castillero, O. (s.f.). La teoría de la desconexión moral de Albert Bandura. Una explicación sobre cómo evitamos asumir las consecuencias de nuestros actos inmorales. *Psicología y mente*. Recuperado el 21 de julio de 2020, de <https://psicologiaymente.com/psicologia/teoria-desconexion-moral-bandura>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Una guerra sin edad Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. Bogotá: CNMH.
- FILBogota. (1 de mayo de 2020). *Tres géneros que tratan un mismo tema: la memoria de los niños en la guerra [Facebook live]*. Recuperado el 13 de junio de 2020, de <https://www.facebook.com/FILBogota/videos/2521621558102288>
- Fuentes, A. (2018). Autobiografía, infancia, memoria y olvido desde una perspectiva filosófica. *childphilo*, 659-670.
- Gómez, M. A., & Álzate, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Juventud*, 77-89.
- Herrera, M., & Pertuz, C. (2018). *Subjetividades caleidoscópicas, relatos y espejos trizados*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ila, P. (2011). Recordar la infancia en el siglo XX. En J. Borja, & P. Rodríguez, *Historia de la vida privada en Colombia* (Vol. II Los signos de la intimidad. El largo siglo XX, págs. 234-361). Bogotá: taurus.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires Argentina: Siglo Veintiuno.

- Lacan, J. (s.f.). *Biblioteca J. Lacan*. Recuperado el 10 de marzo de 2020, de Clase 1. 10 de Diciembre 1974: <http://www.psicoanalisis.org/lacan/22/1.htm>
- Linares, B. (2014). Prologo. En P. Lozano, *Crecimos en la guerra* (págs. 9-19). Bogotá: Panamericana.
- Lluch, G. (2004). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Bogotá: Grupo Editorial norma.
- Lozano, P. (2014). *Crecimos en la guerra*. Bogotá: Panamericana.
- Lozano, P. (2015). *Era como mi sombra*. Gran Angular.
- Meirieu, P. (2010). *UNA LLAMADA DE ATENCIÓN Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Madrid: Ariel.
- Mendoza, J. (2004). La memoria narrativa. En J. Mendoza, *Las formas del recuerdo*. Athenea.
- Muñoz, C., & Pachón, X. (2019). *Los niños de la miseria Bogotá, siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Noguera, C. E., & Marin, D. L. (julio- diciembre de 2007). La infancia como problema o el problema de la in-fancia. *Revista Colombiana de Educación*(53), 106-126.
- Ochando, C. (1998). *LA memoria en el espejo. Aproximación a la escritura testimonial*. Barcelona: ANTHROPOS.
- Panamericana. (17 de Junio de 2020). *Crecimos en la guerra*. Obtenido de Panamericana: <https://www.panamericana.com.co/crecimos-en-la-guerra/p>
- Panamericana. (17 de junio de 2020). *Era como mi sombra*. Obtenido de <https://www.panamericana.com.co/era-como-mi-sombra-595667/p>
- Pertuz, C. (2014). *Vivir sin los otros. Literatura testimonial en la configuración de subjetividades y la constitución de memorias colectivas: aperturas pedagógicas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Redacademiza. (27 de abril de 2020). *#LaFILBoEnCasa #AprendeEnCasa con Pilar Lozano y su libro "Era como mi sombra [Facebook live]*. Obtenido de <https://www.facebook.com/redacademica/videos/260851715099707>
- Ricoeur, P. (2006). La vida: en busca de narrador . *Agora* , 9-22.
- Rosell, J. F. (2000). ¿Qué es la literatura infantil? Un poco de leña al fuego. *Revista de literatura infantil*, 1(2), Recuperado el 21 de julio de 2020, de <http://www.geoncities.com/cuatrogatos4/Franz.html>
- Salomone, A., & Cea, K. (2013). Memoria poética e infancia en la escritura de Antonia Torres y Alejandra del Rio. *AISTHESIS*, 353-369.
- Sánchez, F. (2016). *El conflicto armado en Colombia en dos novelas juveniles. Propuesta de una secuencia didáctica*. Bogotá: Universidad Santo Tomás Facultad de Filosofía y Letras.
- Torres, E. (2019). Tramas del reclutamiento y participación de niños en el conflicto armado colombiano. *Eleuthera* 20, 96-113.

Torres, E., Cardenas, Y., & Pertuz, C. (2018). La infancia y los niños en tiempos de guerra: el caso de Nicaragua, Salvador y Guatemala . *Palabra*, 194-215.