



**Devenires de género en contextos de conflicto armado:
una mirada desde las experiencias educativas de mujeres que hicieron parte de las FARC-
EP**

María Isabel Echavarría López

Tesis doctoral presentada para optar al título de Doctora en Educación

Directora

Elida Giraldo Gil, Ph.D. en Educación: Currículo & Instrucción

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

Cita	(Echavarría-López, 2023)
Referencia	Echavarría-López, M.I. (2023). <i>Devenires de género en contextos de conflicto armado: una mirada desde las experiencias educativas de mujeres que hicieron parte de las FARC-EP</i> . [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Doctorado en Educación, Cohorte XV.

Línea de formación: Estudios Históricos en Educación, Pedagogía y Didáctica.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano: Wilson Antonio Bolívar Buriticá.

Jefa departamento: Ruth Elena Quiroz Posada.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.



Quien no se mueve, no siente las cadenas

Rosa Luxemburgo

Dedicatoria

A mis ancestras:

Para mi madre, la madre de mi madre y para todo el linaje de las mujeres en mí.
Su fuerza y valentía enraizaron mi coraje, para hoy, ponerme en pie, continuar y no sucumbir
ante las llamaradas del existir.

A mis maestras:

De escuela, de universidad, del caminar espiritual.
Gratitud por ser inspiración, porque de cada una hay un mensaje que hoy abrigo y transmuto.

A mis amigas:

Por aliviar el camino y ser apoyo de lágrimas y risas.
¡Qué sería de la vida sin ese sostén para el alma!

A las mujeres firmantes de paz:

Por su ser generoso.
Por habilitar esas grietas del alma y en sus relatos posibilitarme conocer un poco de sus vidas,
escuchar sus historias y en ellas, hilar juntas una historia colectiva como mujeres portadoras de
sueños, dolores y esperanzas.

Somos todas, en todas partes reescribiendo nuestra historia.

Agradecimientos

Gracias infinitas a la Universidad de Antioquia, mi Alma Mater que en su regazo me ha acogido para ampliar mi visión del mundo y en su Universo: vivir, aprender, amar y empatizar.

A la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia por contribuir en mi proceso formativo y profesional como maestra e investigadora.

A mi Directora de Tesis Elida Giraldo Gil por todas sus orientaciones y por compartir conmigo su conocimiento...por confiar y ayudarme a creer, en mí.

A la Unidad Especial de Paz porque de la mano con su equipo de trabajo, pude llegar al territorio para tejer la confianza y conversaciones necesarias con la comunidad y mujeres firmantes de paz.

Al Instituto Colombo-Alemán para la Paz – CAPAZ, a su Director, colaboradoras y colaboradores científicos y a la Universidad de Giessen (Gießen) por todos los espacios académicos y culturales en los que me posibilitaron habitar como estudiante.

A la Dra. Angela Chaverra Brand, Dra. Angela Santamaria y Dr. Stefan Peters, quienes con su lectura detenida y valiosos aportes, me ayudaron a profundizar y a dimensionar las implicaciones de la presente tesis no solo desde lo teórico y metodológico, sino también desde lo ético y personal como aporte a la construcción de paz.

Y de manera especial a mi familia por ser apoyo emocional en los momentos más turbulentos de este caminar.

Tabla de contenido

Resumen	8
Introducción	10
1. Planteamiento del problema.....	16
2. Estado del Arte.....	18
2.1 Estudios sobre género y conflicto armado	18
2.2 Estudios específicamente sobre combatientes/excombatientes.....	23
2.3 Estudios de género, conflicto armado y educación	28
2.4 El género en mujeres que hicieron parte de grupos combatientes	31
3. Marco teórico	37
3.1 Género	37
3.2 Educación	49
3.3 Devenir	54
4. Objetivos.....	61
5. Metodología	62
5.1 Paradigma y enfoque investigativo	62
5.2 Tipo de estudio	64
5.3 Contexto y Participantes.....	66
5.4 Métodos.....	72
5.5 Ruta de análisis	76
5.6 Consideraciones éticas.....	78
6. Resultados y discusión	81
6.1 La educación en las FARC-EP	81

6.2 Narrativas de género presentes en las experiencias educativas que tuvieron lugar al interior de las FARC-EP	110
6.3 Devenir “mujer” en el contexto de la organización armada de las FARC-EP	136
7. Socialización de los resultados	168
8. Conclusiones	183
Referencias	192

Siglas, acrónimos y abreviaturas

AUC	Autodefensas Unidas de Colombia
CLEI	Ciclos Lectivos Especiales Integrados
CLOC	Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo
CNMH	Centro Nacional de Memoria Histórica
ELN	Ejército de Liberación Nacional
ETCR	Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación
DDR	Desarme, Desmovilización y Reintegración
FARC	Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común (Partido político)
FARC-EP	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo
IBA	Investigación Basada en las Artes
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
NNA	Niños, Niñas y Adolescentes
NRC	Consejo Noruego para Refugiados
UNAD	Universidad Nacional Abierta y a Distancia
UNFP	Fondo de Población de las Naciones Unidas
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Resumen

La relación género y educación en contextos de conflicto armado ha sido una triada poco explorada, si bien para el caso colombiano se cuenta con estudios que permiten un panorama de las relaciones de género al interior de grupos insurgentes, un acercamiento a las vidas de las mujeres que hicieron parte de estos grupos y que dan cuenta de la importancia de la escuela en la construcción de paz; no se problematiza la educación como práctica de socialización en estos contextos ni el lugar que adquiere la transmisión del género dentro de los mismos.

Con esta investigación me propongo analizar los devenires de género en las mujeres que hicieron parte de las FARC-EP a partir de su participación en las experiencias educativas que tuvieron lugar durante su militancia en la organización. Para lo anterior acudo a los planteamientos de las teorías feministas y a las teorías que precisan la educación desde una perspectiva sociológica y antropológica. Las participantes de esta investigación fueron mujeres excombatientes/firmantes de paz¹ del ETCR Llano Grande ubicado en Dabeiba – Antioquia con quienes desde los planteamientos de la investigación cualitativa feminista y acudiendo a un estudio narrativo, llevé a cabo entrevistas no estructuradas y encuentros mediados por prácticas corporales y artísticas.

Como resultados expongo algunas características de la educación al interior de las FARC-EP, doy cuenta de narrativas de género presentes en dicha educación identificando los mensajes de género que circularon hacia y en torno a las mujeres, para posteriormente reconocer cómo se deviene “mujer” en el contexto de la organización en coherencia con sus trayectorias biográficas.

Finalmente, preciso algunas conclusiones orientadas a la comprensión de la guerrilla de las FARC-EP como escenario socializador en el que hubo lugar a la transmisión de género, planteo algunas cuestiones relacionadas con el retorno de estas mujeres a la sociedad civil relacionadas con las continuidades-discontinuidades de su ser-hacer mujer y las relaciones de género aprendidas; y delinee algunas necesidades de carácter educativo a tener presente en el proceso de reincorporación social de las mujeres firmantes como aporte para la construcción de paz.

Palabras clave: género, educación, conflicto armado, paz, excombatientes.

¹ Durante el desarrollo de la tesis se encontrará también el término “Firmantes de paz”, pues de esta manera se nombran las mujeres que hicieron parte de las FARC-EP y que se acogieron a la firma del Acuerdo Final como una manera de reafirmar su compromiso con la paz.

Introducción

La pregunta por la relación entre el género y la educación ha estado presente desde mi formación temprana como maestra, producto de una historia personal que llevó a plantearme interrogantes acerca de mi lugar como mujer y de cómo a partir de ese lugar se transaban la mayor parte de relaciones con otras personas y conmigo misma. Esos interrogantes que en principio interpelaron aspectos de mi vida personal, no ha sido posible desligar de mis pesquisas profesionales, de la forma de ver el mundo y de filtrar con su cedazo todas mis experiencias.

Una de esas experiencias fue mi proceso formativo en la maestría, allí en medio de encuentros y desencuentros entre la academia y la realidad, pude aproximarme a una problemática que ha cruzado de alguna manera a quienes vivimos en el territorio colombiano: el conflicto armado, que se ha incorporado en nuestra cotidianidad, en nuestros modos de vivir como sociedad y que se ha encarnado en nuestros cuerpos dejando marcas. Y es por ello que ahora aquí como mujer, como maestra, como colombiana, me inquieta y me conmueve lo que sucede en mi país y se me ha convertido en un imperativo aportar de algún modo, por mínimo que sea, a la construcción de escenarios de esperanza, lo cual no sucederá si camino de espaldas a lo que viene sucediendo.

Con la firma del “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera” entre el Gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo - FARC–EP en 2016, emerge una luz de esperanza para el desenlace de un conflicto armado que se ha prolongado por más de medio siglo y que ha permeado lo más hondo de nuestras relaciones cotidianas. No obstante, la implementación del Acuerdo suscita una serie de retos y oportunidades no solo para las partes firmantes, sino también para la sociedad colombiana en su conjunto. Uno de ellos es la posibilidad de conocer lo que ocurrió en el marco del conflicto armado como pieza clave en el proceso de reincorporación de excombatientes a la vida civil, a partir de lo cual me surgió la inquietud por aquellas experiencias de carácter educativo que dentro de este grupo armado dieron lugar a aprendizajes de género: a ser y a hacer en el marco de unas prácticas de género socialmente convenidas.

Esta pregunta por el género no está enmarcada en una perspectiva tradicional o esencialista de éste. Todo lo contrario, entiendo el género como una construcción cultural que pone como eje la diferencia sexual (Lamas, 1996) a partir de la cual se establecen expectativas respecto a cómo

deben ser y actuar las personas en la sociedad. En nuestra cultura estas expectativas tradicionalmente se han encarnado en los cuerpos de las personas a partir de un marco binario (Butler, 1999; Lorber, 2022) en el que las formas de ser y actuar mujer u hombre deben ir en correspondencia con las características anatómicas y esto se ha sedimentado en roles, creencias, normas, actitudes e instituciones que las han validado, reproducido y naturalizado.

De este modo el género como construcción cultural se encuentra en la base de nuestra organización como sociedad y atraviesa la forma en cómo vemos, somos, estamos y habitamos en el mundo y cómo nos relacionarnos con las otras personas; y de igual manera se configura en una categoría a la cual el ser humano acude para clasificar, establecer diferencias y justificar su accionar en el marco de una sociedad, lo cual en determinados contextos ha desembocado en situaciones de opresión, y por lo cual conviene deconstruirla y rehacerla toda vez que la configuración de las subjetividades no debería estar anclada a una suerte de destino biológico.

En este orden de ideas es importante destacar que, si bien la sociedad ofrece a las personas los marcos de actuación del género (Butler, 1990; Lorbet, 2011), estas bien pueden acogerse a ellos o, por el contrario, cuestionarlos e innovarlos en el camino de hacerlos propios conforme a sus vivencias y a las categorías que cruzan su experiencia (clase, raza, etnia, ubicación geográfica, entre otras). Por lo anterior surge la necesidad de mirar el género desde una perspectiva más abierta, menos estática donde el género no sea solo la construcción cultural en torno a la diferencia sexual, sino donde sea una posibilidad de ser y hacer conforme a unas elecciones conscientes de los marcos sociales en que se encuentra.

Entender el género como una construcción cultural, una categoría básica en la organización social y un asunto que se encuentra presente en nuestras relaciones humanas, hace que su construcción se de en los procesos de socialización a través de la transmisión, bien sea de forma intencional o no, mediante instituciones sociales como la familia, la escuela, el Estado o través de las interacciones cotidianas. Esto permite detener la mirada en aquello de la transmisión del género y desde allí dar un lugar relevante a la educación, toda vez que en palabras de Frigerio (2004) es de ella (la transmisión) que la educación trata.

Desde esta perspectiva concibo la educación como proceso de socialización, como ese acto en el cual una persona transmite a otra un legado, en palabras de Durkheim (2009 [1922]) “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado

todavía el grado de madurez necesario para la vida social” (p.57). Así, a través de la educación el género se transmite desde unos marcos sociales que generan expectativas frente al ser y actuar como mujeres y como hombres en unos contextos determinados.

Así, en contextos de conflicto armado y de manera más específica al interior de los grupos armados, los procesos de socialización se encuentran en relación con unas condiciones sociales y políticas que brindan los marcos de actuación de género para sus integrantes. Para el caso colombiano, y más concretamente al interior de las FARC-EP, desde lo militar y lo ideológico el género se configuró sobre la base de lo colectivo, en donde la distribución de roles no operó conforme a la tradicional división sexual del trabajo, ya que estos no eran asignados en relación a si se era mujer u hombre, sino conforme a las necesidades de la organización (Ocampo et al., 2013); lo que para algunas de las mujeres que militaron en sus filas se convirtió en un aliciente y en un espacio de agencia (Dietrich, 2014) en tanto les permitió escapar de géneros limitantes y así establecer rupturas con su vida antes del ingreso en el grupo armado.

Lo anterior acarrea consecuencias para estas mujeres en su retorno a la vida civil, toda vez que las relaciones de género construidas al interior de la organización suelen distar de aquellas que circulan en la sociedad más amplia en donde prima la división sexual del trabajo bajo los parámetros tradicionales; pues se ha documentado que en los procesos de reintegración, muchas de ellas se ven presionadas a asumir roles y comportamientos tradicionales, así como a experimentar cambios en sus cuerpos entrenados para la guerra (landaluze, 2012; Dietrich, 2014; Castrillón, 2015; y Cartagena, 2018).

De este modo, al ser la guerrilla un entorno socializador en el que adquieren importancia el enteramiento militar, la adopción de rutinas y la formación política (Cartagena, 2018), cabe la pregunta por los mensajes de género que fueron transmitidos al interior de la misma, que en últimas se pueden denominar como educativos.

A partir de la revisión de estudios publicados en el periodo 2012-2018 en cuya búsqueda relacioné los términos conflicto armado, género, educación y combatientes/excombatientes, me fue posible encontrar cuatro aproximaciones: *estudios sobre género y conflicto armado*, los cuales se destacan por el interés en conocer las trayectorias de vida de mujeres que hicieron parte de organizaciones armadas, por presentar análisis respecto al lugar que el género ocupó en dichas organizaciones y la importancia que adquiere incluir un enfoque de género en procesos de desarme,

desmovilización y reintegración - DDR. *Estudios específicamente sobre combatientes/excombatientes*, que si bien no presentan análisis desde una perspectiva de género, brindan una contextualización histórica del conflicto armado, posibilitan explorar algunas características de la educación al interior de los grupos armados y de los impactos de la violencia a nivel corporal y psicológico en personas que han participado de manera directa en la guerra, así como delinear algunas necesidades formativas en los procesos de reintegración de excombatientes a la vida civil. *Estudios de género, conflicto armado y educación* en los que se aborda la importancia del rol docente y de la escuela en la construcción de paz y en este sentido, la necesidad de incluir el conflicto armado como problemática en contextos escolares como aporte a la formación de estudiantes y docentes críticos/as. Y estudios que dan cuenta del *género en mujeres que hicieron parte de grupos combatientes* que, enfocados específicamente en las mujeres, se centran en conocer desde sus voces el papel que han desempeñado en la guerra y en la construcción de paz, así como de dar cuenta de roles y relaciones de género dentro de los grupos armados y cómo estas han transitado en sus vidas antes del ingreso al grupo, durante su militancia y en el retorno a la sociedad civil.

Si bien estos estudios permiten un panorama respecto a las relaciones de género al interior de grupos armados, un acercamiento a las vidas de las mujeres que hicieron parte de estos grupos desde sus testimonios y precisar elementos que sitúan la importancia de la escuela en la construcción de paz; en los estudios revisados no se aborda la relación entre género y educación como aspecto central y tampoco se explicita la pregunta por cómo a través de la educación el género se transmite en los contextos que se desarrollan. Es por ello que me propongo explorar la relación género y educación en contextos de conflicto armado, problematizando el lugar de la educación como práctica transmisora de la cultura que brinda los marcos de actuación de género, y para este caso específico me sitúo en la educación propiciada al interior de las FARC-EP indagando cómo en esta las mujeres aprendieron a actuar el género en coherencia con los propósitos de la organización.

Como fundamentación teórica presento el *Género* desde la clasificación de los feminismos a partir de las teorías liberales y las teorías de izquierda, haciendo énfasis en el concepto de género que se deriva de las últimas desde los análisis del feminismo deconstruccionista o posmoderno como perspectiva analítica. Asimismo y desde la necesidad de articular la discusión con

feminismos más cercanos a las mujeres participantes de la investigación, presento el feminismo insurgente como punto de anclaje entre las teorías feministas y el feminismo pensado y vivido por ellas y desde el cual es necesario visibilizar las contribuciones de feminismos otros: negro, lésbico, socialista, comunitario y campesino, agrario y popular; que permiten una comprensión de las interseccionalidades o categorías múltiples de la opresión que interpelan al género como categoría analítica.

Acojo la *Educación* a partir de los aportes de las teorías de la socialización y en su sentido antropológico desde las cuales se le reconoce su papel central en la humanización del ser humano y su introducción en la cultura. Asimismo, preciso la educación desde su carácter político y desde la transmisión como acto de legado en el que ocurren transformaciones de índole subjetivo que permiten su configuración como experiencia. Para el caso de la presente investigación, sitúo la Educación como marco para analizar cómo ha devenido el género para las mujeres que hicieron parte de las FARC-EP a partir de su participación en las experiencias educativas que tuvieron lugar durante su militancia en la organización.

Asimismo, expongo el *Devenir* como categoría metodológica que pone de relieve transformaciones y líneas de fuga en el ser-actuar el género para las mujeres antes de su ingreso a la organización, durante su militancia en la misma y en el proceso de reincorporación a la vida civil.

Con los objetivos como orientadores y la metodología asistida desde la investigación cualitativa feminista y un estudio narrativo, en la que presento las características del contexto y las participantes, así como los métodos que empleé para la producción y análisis de los datos, preciso la antesala de los resultados y su discusión enfocados en tres aspectos: *la educación en las FARC-EP*, en el que a partir de los relatos y la revisión documental, expongo la educación al interior de la organización identificando sus fundamentos, tipologías y características y propiciando una reflexión desde su lugar como experiencia de carácter educativo. *Las narrativas de género presentes en las experiencias educativas que tuvieron lugar al interior de las FARC-EP*, en el cual identifiqué los mensajes de género que circularon hacia y en torno a las mujeres en el marco de estas experiencias educativas; para posteriormente reconocer *cómo se deviene “mujer” en el contexto de la organización* en coherencia con sus trayectorias biográficas (esto es: antes del ingreso a la

organización, durante su militancia en la misma y en el proceso de reincorporación a la sociedad civil), posibles de evidenciar a partir sus de los relatos y narrativas visuales y corporales.

Finalmente, preciso algunas conclusiones orientadas a la comprensión de la guerrilla de las FARC-EP como escenario socializador, y por tanto educativo, en el que circularon narrativas de género que reconfiguraron el ser-actuar de las mujeres en coherencia con los mensajes que les fueron legados y que marcaron sus trayectorias de vida. Planteo también algunas preguntas respecto a la continuidad (o no) de esas narrativas de género en el actual proceso de reincorporación, advirtiendo una inquietud frente a la reconfiguración del género en los hombres, en sus compañeros de lucha; así como elementos que atañen a la educación relacionados con las transformaciones subjetivas de las mujeres, la pregunta por la tramitación de sus duelos como cuestión educativa, el acceso, permanencia e inclusión de ellas y sus hijos e hijas a la educación formal como parte de los procesos de reincorporación social y la necesidad de acompañamientos que habiliten espacios de escucha y acogida como estrategias que posibiliten vencer la estigmatización y ofrecer garantías para el derecho a la educación. Por último, enuncio algunas cuestiones de tipo metodológico suscitadas a partir de la investigación y reflexiones a propósito del papel de la educación y las mujeres en la construcción de paz.

1. Planteamiento del problema

De acuerdo con las precisiones conceptuales que me permitieron postular la relación género y educación en contextos de conflicto armado y el esbozo de los antecedentes investigativos (elementos que ampliaré en los siguientes apartados), es posible plantear que si bien los estudios revisados reconstruyen experiencias de vida de mujeres que hicieron parte de grupos combatientes y dan cuenta de los cambios a nivel de los roles y relaciones de género antes de su ingreso a los mismos, durante su militancia y en los procesos de retorno a la vida civil, no problematizan la transmisión del género en tales grupos como escenarios socializadores. De igual manera ninguno de los estudios se centra de manera concreta en la educación al interior de las FARC-EP y tampoco precisan una reflexión de la educación en su sentido amplio; motivo por el cual considero pertinente plantear la siguiente pregunta:

¿Cómo ha devenido el género en las mujeres que hicieron parte de las FARC-EP, a partir de su participación en las experiencias educativas que tuvieron lugar durante su militancia en la organización?

Este interrogante cobra relevancia en tanto para las mujeres que hicieron parte de las FARC-EP el género devino en coherencia con mensajes que circularon al interior de las experiencias educativas que tuvieron lugar dentro de la organización, relacionados con la importancia de lo colectivo y distribución equitativa de roles y funciones; sin embargo en su proceso de reincorporación a la sociedad civil se encuentran con relaciones de género cimentadas en la división sexual del trabajo bajo parámetros tradicionales y con la naturalización de violencias contra las mujeres, lo cual se torna problemático en tanto entra en tensión con su ser-actuar mujer configurado en la organización y se constituye en un obstáculo para su plena reincorporación social, política y económica, para la garantía de sus derechos como mujeres y para encauzar el sentido de sus vidas.

Asimismo atender a lo anterior es importante dado que si bien el Acuerdo Final precisa un enfoque de género desde el cual se advierten los impactos diferenciados que el conflicto armado tuvo en la vida de mujeres y hombres, también es necesario comprender que para quienes hicieron parte de las filas, el género se configuró de manera diferente según los procesos de socialización al

interior de la organización; lo cual aporta al campo de la investigación en educación desde la comprensión de la educación en un sentido amplio como práctica socializadora y para el caso de las mujeres que hicieron parte de las FARC-EP, ahondar en estas comprensiones puede contribuir al diseño e implementación de acciones afirmativas para acompañar su proceso de reincorporación, según sus trayectorias y contextos.

Por último, esta investigación es pertinente en el actual tránsito de la sociedad colombiana del conflicto armado a la paz, dado que aporta a la construcción de memoria a partir de la visibilización de las experiencias de vida de las mujeres que hicieron parte de la organización desde sus propias narrativas y debido a que para la construcción de paz se hace imperativo transformar relaciones asimétricas de poder e injusticias sociales, entre ellas aquellas que se acentúan sobre la base del género, por lo que urgen estudios que permitan plantear acciones que desde la educación aporten a la transformación de relaciones de género desiguales y específicamente situaciones de inequidad y subordinación de las mujeres.

2. Estado del Arte

A partir de una revisión de literatura centrada en la producción académica durante el periodo 2012-2018 en la que busqué relacionar los términos conflicto armado, género, educación y combatientes/excombatientes, me fue posible identificar varias aproximaciones a esta relación: los estudios sobre género y conflicto armado, estudios sobre conflicto armado con combatientes/excombatientes, y finalmente estudios sobre género, conflicto armado y educación.

2.1 Estudios sobre género y conflicto armado

Al relacionar las categorías género y conflicto armado, encontré una serie de estudios caracterizados por su interés en conocer las trayectorias de vida de mujeres que hicieron parte de organizaciones armadas a partir de sus propias voces. Para ello las autoras y autores se centran en el análisis de las experiencias de las mujeres previas a la militancia en el grupo armado, durante su militancia y en los procesos de reintegración a la vida civil. Tal es el caso de Virginia Capote Díaz (2012) quien presenta un ensayo que da cuenta de voces y experiencias de mujeres excombatientes con el propósito de mostrar cómo éste colectivo vive, comprende y exterioriza la experiencia de la guerra. Para ello realiza un análisis de dos obras de periodismo literario: *Las mujeres en la guerra* de Patricia Lara y *Patria se escribe con sangre* de Elvira Sánchez-Blake. Como principales resultados, la autora da cuenta de la existencia de textos que procuran dar voz a las mujeres en el marco del conflicto armado colombiano, busca introducir en el inconsciente colectivo historias oprimidas y dar la importancia que desde la individualidad tiene cada una de ellas.

Anais D. López Caldera (2017) se propone a partir de un análisis de testimonios de mujeres guerrilleras combatientes de las FARC-EP, identificar las razones que las llevaron a incorporarse a la lucha armada, la experiencia de la guerra desde sus cuerpos como mujeres y sus expectativas de cara al posconflicto. Una de las principales conclusiones de la autora estriba en la importancia de recuperar los testimonios de las mujeres guerrilleras para vencer el estigma que los medios y la sociedad les han impuesto como víctimas o como victimarias.

Laura Victoria González Cogollos (2017) por su parte, se propone conocer desde las voces de mujeres excombatientes del M-19 su papel en la guerra, su proceso de reinserción a la vida civil

y los espacios para la construcción de paz en los que han participado desde el momento de la dejación de armas. Para ello recurrió al análisis documental y a la realización de entrevistas semiestructuradas a seis mujeres que hicieron parte del M-19. Dentro de los resultados la autora presenta el contexto y la historia del M-19 a partir de la mirada de mujeres que hicieron parte del mismo y su entrecruzamiento con la historia oficial.

A esta aproximación se une Laura Mercedes Cartagena Avendaño (2018) quien en un estudio realizado con mujeres pertenecientes al Frente 57 de las FARC-EP, da cuenta, entre otros aspectos, de cómo estas mujeres se representan a partir de su caracterización como sujetos militares, así como las razones que las llevaron a ser guerrilleras. Para ello llevó a cabo un trabajo etnográfico en un punto transitorio de normalización, en el que empleó como técnicas la observación directa, las entrevistas de historias de vida y el grupo focal.

En esta misma línea se encuentran los aportes de Andrea Marcela Barrera Téllez (2014) quien a partir de la exploración de relatos autobiográficos de mujeres excombatientes realizó una serie de reflexiones sobre sus trayectorias de vida con énfasis en sus experiencias militantes. En los resultados hace énfasis en los procesos de socialización de estas mujeres previo a su ingreso a los grupos armados, precisa algunas de las razones por las que las mujeres ingresaron a los mismos, la educación avanzada como un factor que incidió en el avance jerárquico de estas mujeres en las organizaciones guerrilleras y el desafío que implicó para ellas la supervivencia en el campo dado que procedían de entornos urbanos.

Esta importancia que se atribuye a la recuperación de las voces de las mujeres se encuentra relacionada con el énfasis que autoras como Elvira Sánchez-Blake (2016) y Virginia Capote Díaz (2012) dan a los procesos de escritura como medio para dar cuenta de las experiencias de las mujeres. En este sentido Sánchez-Blake (2016) a partir del análisis de narrativas derivadas de los procesos de procesos de escritura de mujeres del Colectivo de Mujeres Excombatientes, explora su transformación de actores de guerra a sujetos de paz. Como principales reflexiones rescata la importancia de los procesos de recuperación de la memoria, en especial de la escritura como canalizador y medio de expresión. Asimismo, Capote (2012) señala el sentido que para las mujeres excombatientes adquiere la escritura de los testimonios a nivel de memoria, resignificación y cicatrización de heridas.

Ahora bien, es importante señalar que dentro de estos estudios que dan cuenta de las trayectorias de vida de mujeres que hicieron parte de organizaciones armadas, hay importantes análisis respecto al lugar del género, como el caso de Gloria Yaneth Castrillón (2015) quien indaga por el papel de la mujer en el grupo armado de las FARC a partir de una perspectiva de género y para ello acudió a testimonios de guerrilleras de las FARC (en armas y desmovilizadas) obtenidos a través de entrevistas y documentos que dan cuenta de la historia de vida de las combatientes y retoma aspectos de la observación directa que realizó a mujeres guerrilleras en los campamentos con motivo de los diálogos que se estaban llevando a cabo en La Habana. Como algunos de los resultados presenta la persistencia de prácticas inequitativas entre hombres y mujeres dentro de las FARC que dan cuenta de relaciones asimétricas de poder, en donde las mujeres ocupan un papel secundario, sin opciones de llegar a los escaños más altos de poder.

En esta misma línea se encuentra Luisa María Dietrich Ortega (2014) quien explora de manera comparativa arreglos de género institucional dentro de proyectos insurgentes en Latinoamérica, específicamente en El Salvador, Colombia y Perú. Para ello llevó a cabo entrevistas semiestructuradas con mujeres y hombres con experiencia en la militancia en organizaciones insurgentes, lo que le permitió caracterizar las feminidades y masculinidades subversivas que se movilizaron en la lucha armada e indagar en torno a cómo estas construcciones incidieron en la capacidad de agencia de las mujeres excombatientes.

Asimismo, dentro de los análisis de González (2017) se describen algunos aspectos que dan cuenta de la situación de las mujeres dentro de la guerra tales como los roles dentro de la organización, el embarazo, las concepciones de feminidad y la imagen de la mujer militante con armas como transgresora de las lógicas tradicionales y patriarcales. También Cartagena (2018) en sus resultados da cuenta de aspectos de la cotidianidad de las mujeres en la guerra que abarcan la distribución de roles y formas de relacionamiento con los hombres dentro de la organización y una mención especial a los periodos femeninos de la menstruación, la maternidad y el aborto.

A nivel de los procesos de reintegración a la vida civil de las mujeres que hicieron parte de organizaciones armadas, encontré los aportes de Iker Zirion Landaluze (2012) quien a partir de una revisión documental de los procesos de desarme, desmovilización y reintegración - DDR desde una perspectiva de género, analizó la participación de las mujeres y su potencial transformador en la promoción de contextos de posconflicto más igualitarios. Como síntesis de los resultados expresa

que en contextos de conflicto armado los roles de las mujeres se ven alterados, por lo que en contextos posbélicos la redefinición de las relaciones de género se torna problemática en tanto las mujeres en proceso de reintegración se ven supeditadas al regreso de roles tradicionales. De igual manera, plantea los procesos de DDR como oportunidad para promover una sociedad en posconflicto más igualitaria.

En este sentido, y en coherencia con el contexto colombiano se aborda con interés el proceso de paz adelantado entre el Gobierno nacional y las FARC-EP toda vez que se habla de ste como primer proceso histórico de este tipo en el que participaron las mujeres (Cartagena, 2018) y en el que jugó un papel importante la presión ejercida por el movimiento de mujeres en Colombia, en tanto se logró incluir a mujeres en los equipos negociadores tanto de las FARC-EP como del Gobierno, y se constituyó la Subcomisión de Género para la inclusión del enfoque de género en los puntos acordados (Castrillón, 2015).

En línea con las experiencias de las mujeres después de su militancia en el grupo armado, Daniela Villarreal Villa (2016) rescata la importancia de la participación de la sociedad civil, más precisamente de las organizaciones sociales en la configuración de escenarios dedicados al perdón y la resocialización de mujeres en proceso de reintegración desde una perspectiva de género, toda vez que pudo evidenciar las dificultades que encuentran estas mujeres en los programas de reintegración, la importancia de educar a las comunidades receptoras en su papel en la creación de escenarios de paz y la necesidad de la presencia institucional en las comunidades.

Asimismo, Castrillón (2015) plantea la necesidad de revisar si el gobierno colombiano tiene un adecuado plan de reinserción para las mujeres excombatientes que vaya más allá de ofrecer oportunidades de capacitación y proyectos productivos, para recomponer los vacíos y rupturas que manifestaron las mujeres al dejar un colectivo que les entregó reconocimiento y poder a través de un arma y del uniforme. Esto debido a que, desde la perspectiva de la autora, se hace necesario que este tipo de programas más allá de ofrecer oportunidades laborales, deben ahondar en las razones que llevaron a las mujeres a empuñar las armas y conocer lo que sucedió en sus cuerpos y en sus vidas durante su militancia como medida de no repetición.

De acuerdo con lo anterior, varias autoras proponen la necesidad de incluir la perspectiva de género en programas estatales, específicamente en procesos de DDR. Ejemplo de ello es el informe presentado por el Centro Nacional de Memoria Histórica – CNMH (2017) que tuvo como

propósito dar cuenta de la situación, avances y problemáticas del proceso de DDR de exparamilitares de las AUC y de acogimiento individual de exguerrilleros a los programas gubernamentales de reintegración, así como de las políticas y programas implementados para entregar recomendaciones a distintas autoridades. La metodología incluyó trabajo de campo en varias regiones del país y la realización de talleres a nivel nacional en los que participaron delegaciones de autoridades gubernamentales, organizaciones de derechos humanos, víctimas y colectivos de personas desmovilizadas. Dentro de los resultados se hace una crítica a los programas de reinserción y reintegración en términos de la falta de compromiso en los programas y de las entidades responsables de la reintegración con el enfoque diferencial de género, etnia, edad y capacidades diferentes, y a resistencias por parte de sus funcionarios por la inclusión de dichos enfoques. En este aspecto señalan la invisibilización de las mujeres, entre ellas las mujeres indígenas y menores de edad desvinculadas del conflicto armado, el desconocimiento del enfoque de género y de las afectaciones diferenciadas de la guerra sobre las mujeres en términos de discriminación y rechazo, delitos sexuales y de la asociación del militarismo con el patriarcalismo que se perpetúan tras los procesos de desmovilización y reincorporación.

Asimismo se encuentran los aportes de landaluze (2012), Ocampo et al. (2014), Villarreal (2016) y González (2017) quienes dentro de sus resultados señalan aspectos específicos de la institucionalidad de los procesos de DDR, a saber: landaluze (2012) expresa que la participación de las mujeres no ha sido considerada en los procesos internacionales de construcción de paz y específicamente en la agenda de los procesos de DDR, lo que acarrea consecuencias para las mujeres en contextos posbélicos en tanto la inclusión de sus necesidades e intereses se ve limitada. Asimismo, advierte que las mujeres tienen menos lugares de participación durante las negociaciones de paz y propone los procesos de DDR como posibilidad de apoyar la renegociación de roles e identidades de género a nivel social.

Ocampo et al. (2013) sugieren incluir una estrategia integral de género en las políticas de reintegración que favorezca la protección de las mujeres desmovilizadas contra las formas de discriminación y violencia, y explicitan la necesidad de tener en cuenta tanto la perspectiva de las mujeres como de los hombres para generar equidad. Por su parte para Villarreal (2016) es necesario que los programas de reintegración incluyan un enfoque de género que comprenda las

particularidades de las mujeres excombatientes y la generación de espacios de igualdad de oportunidades.

Finalmente, para González (2017) en los procesos de DDR el enfoque de género solo está presente en las etapas iniciales de la ruta de reintegración, por lo que resalta la importancia que en la construcción de políticas públicas para los procesos de DDR el enfoque de paz y el enfoque de género vayan de la mano a fin de empoderar y dar voz a las mujeres en proceso de reintegración a la sociedad civil, así como la necesidad de vincular a las mujeres (no solo excombatientes, sino también a mujeres víctimas) a los espacios dispuestos para el sostenimiento de la paz.

Lo anteriormente expuesto me permite además de contar con un panorama de estudios que abordan la relación género – conflicto armado, reflexionar en torno a la importancia que adquiere la voz de las mujeres que hicieron parte de organizaciones armadas en el proceso de conocer, reconstruir y resignificar sus experiencias de vida. Ello como una forma de interpelar las narrativas que en torno a ellas circulan como victimarias y como una manera de aportar a la construcción de memoria con enfoque de género, pues en los procesos de reincorporación, reconciliación y construcción de paz es importante conocer las causas que llevaron a las mujeres a hacer parte de la organización y vivenciar cambios en sus vidas, en la forma de relacionarse con ellas mismas y con otras personas, dentro de lo cual cabe la pregunta por las transformaciones a nivel de las relaciones de género que se configuraron en estos contextos de conflicto armado.

2.2 Estudios específicamente sobre combatientes/excombatientes

A partir de la búsqueda de literatura hallé otro grupo de estudios sobre conflicto armado en los que se plantean aspectos relacionados con la población de combatientes y excombatientes. Estos estudios si bien no abordan de manera explícita la relación con el género, contemplan aspectos de interés para el presente estudio en tanto dan cuenta del contexto histórico del conflicto armado en Colombia, precisan particularidades relacionadas con la educación dentro de los grupos armados y algunas de las necesidades formativas en los procesos de reintegración de excombatientes a la vida civil, así como los impactos psicológicos de la violencia en personas que han participado de manera directa en el conflicto armado colombiano.

En este orden de ideas, desde la contextualización histórica del conflicto armado se encuentran los estudios de Jorge Conde Calderón y Luis Alfonso Alarcón Meneses (2014) y Carlos Arturo Reina Rodríguez (2016). Los primeros autores examinaron tratados de guerrilla, manuales, ordenanzas y reglamentos militares que circularon entre guerrillas, milicias y guardias nacionales en la República de Colombia en los inicios del siglo XIX. En su estudio dan cuenta de la proliferación de tratados de guerrillas que pretendían instruir al sujeto armado en aspectos relacionados con la militancia, en los que se hacía explícita la pregunta por la formación guerrillera y cuya estructura se presenta de forma “catequística”, así como las lecturas en voz alta y la memorización de las ordenanzas como parte de la rutina militar. Por último, señalan que la instrucción del ciudadano armado fue fundamental en la formación del ethos guerrero en dos direcciones: entre la práctica de sus deberes y en la formación de la gloria militar.

Reina (2016) por su parte, realiza una aproximación a los procesos históricos del reclutamiento y desertión de jóvenes en Colombia desde la independencia hasta 1960, para lo cual recurre a la observación de documentos que reflejan dichos procesos desde un enfoque de la historia cultural. Algunos de sus principales análisis plantean el servicio militar obligatorio como una forma de reproducción, construcción y/o legitimación de las desigualdades sociales presentes en la sociedad civil. Asimismo, señala algunas de las razones por las que los jóvenes se vinculaban a las fuerzas armadas y confirma la presencia de niños en las filas. También expresa que la desertión tenía grandes consecuencias que iban desde sanciones hasta castigos físicos. Finalmente, respecto al reclutamiento femenino hace alusión al caso de las mujeres que acompañaban a los esposos o hijos en los ejércitos, las mujeres que se disfrazaban de hombres para combatir en las guerras y los cuerpos policiales femeninos dedicados a labores sociales y de asistencia a la infancia. También menciona que en los años sesenta se vincularon cientos de estudiantes a los grupos de guerrillas de izquierda animados por la revolución cubana.

Indagar en los anteriores estudios resulta relevante en tanto desde los aportes a nivel contexto histórico del conflicto armado en Colombia es posible analizar cómo el reclutamiento de jóvenes para la guerra ha sido uno de los mecanismos que ha contribuido a mantener las desigualdades sociales que paradójicamente han sido las causas estructurales del conflicto armado en el país. Asimismo, posibilitan explorar algunos de los medios a través de los cuales se han llevado a cabo procesos educativos al interior de las organizaciones armadas: manuales de

instrucción, reglamentos militares, lecturas en voz alta y memorización de ordenanzas, y el establecimiento de rutinas militares.

Ahora bien, siguiendo en la línea de los procesos educativos al interior de las organizaciones armadas, el estudio de Juan Ugarriza & Matthew Craig (2013) presenta elementos importantes acerca de la formación ideológica de combatientes al interior de los grupos armados, en tanto buscó comprobar si la ideología permite distinguir entre diferentes grupos armados y si el nivel de adhesión de un combatiente con su grupo armado está relacionado con la afinidad a la ideología de ese grupo. Para el alcance de los objetivos propuestos, partieron de un análisis cuantitativo, centrándose en variables previas limitadas a enfoques etnográficos, entrevistas y observación cualitativa. Como población se contó con la participación de seiscientos treinta y siete excombatientes de bajo rango de grupos guerrilleros (FARC, ELN) y paramilitares (AUC), a quienes se aplicaron encuestas que posteriormente analizaron a través del método de regresión logística. Concluyen que existe un alto grado de colinealidad entre tres indicadores de ideología (discurso, actitudes y respuestas emocionales) y que el desarrollo ideológico de un combatiente está influenciado no solo por las experiencias de pre-reclutamiento sino también por la participación en un grupo en particular.

Sandra Yaneth Vallejo González (2015) por su parte, presenta aspectos de interés a nivel de las experiencias educativas que circulan en contextos de conflicto armado, en tanto aborda la construcción de la corporalidad en jóvenes desvinculados de grupos armados participantes de procesos educativos. Para ello se valió de narraciones de jóvenes que hicieron parte de grupos armados y que se encontraban en el tránsito hacia programas de atención del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF. Como algunos de los resultados destaca la importancia de los uniformes como extensiones del cuerpo, del entrenamiento militar como formador del sentido de pertenencia y como forma de dominar el cuerpo, del alias como adquisición de una nueva identidad y la formación política como mecanismo para disciplinar los cuerpos.

Lucas Marín Aponte (2015) en su estudio con jóvenes desvinculados de grupos armados en proceso de reintegración a la vida civil, expresa cómo en el tránsito hacia la vida civil los cuerpos de estos jóvenes se fueron transformando y señala tres aspectos que cambiaron antes y después de la desvinculación del grupo armado: la postura, la mirada y la voz. También destaca la fuerza en

los jóvenes como una de las capacidades propias del entrenamiento militar recibido durante su vinculación al grupo armado.

Respecto a las necesidades formativas en los procesos de reintegración de excombatientes a la vida civil, en el citado estudio de Marín (2015) se destaca que, en la desvinculación de jóvenes del grupo armado si bien existe una separación física no hay una desvinculación afectiva ni ideológica, puesto que el grupo armado se convirtió en la familia para estos jóvenes. También hace énfasis en los bajos niveles de escolaridad como factor que dificulta la adaptabilidad a la vida civil en aspectos como la consecución de un trabajo digno.

En el ejercicio investigativo de Laura Rodríguez Cardona, Katherine Yunis Hazbun, y Claudia Girón Ortiz (2015) se hace énfasis en la contribución que realizan las diferentes redes de apoyo al proceso de resignificación del sentido de vida de las personas desvinculadas/desmovilizadas del conflicto armado en el proceso de transición hacia la vida civil. Como método acudieron al análisis de narrativas derivadas de entrevistas en profundidad y como resultados expresan que para las personas participantes el sentido de vida se transformó (antes, durante y después de su paso por los grupos armados) a partir del contexto, las experiencias particulares, las motivaciones personales, los aprendizajes adquiridos y la relación con las redes de apoyo. Concluyen en precisar que las narrativas permiten un proceso de reconstrucción del sentido de vida a través de un ejercicio de memoria.

El trabajo de Yuli Girleza Perdomo Zapata (2013) estuvo centrado en caracterizar el proceso de DDR con los niños, niñas y adolescentes -NNA desvinculados de los grupos armados al margen de la ley en Colombia durante el periodo 1997-2012. Para este trabajo, realizó una revisión documental de los informes del ente regulador del proceso de DDR y búsquedas en bases de datos especializadas a fin de rescatar la experiencia de NNA en este proceso. Como resultados precisa que, en la guerra los NNA pueden desempeñar tres roles: testigo o portador de las historias de violencia, víctima, victimario o perpetrador de actos violentos. En todos estos roles, la población infantil resulta victimizada, pues se ve vulnerada en sus derechos fundamentales. Finalmente establece que, si bien existen importantes avances para evitar la vinculación de niños y niñas a grupos armados, las cifras continúan siendo alarmantes, por lo que considera necesario conocer los tipos de NNA que reclutan los grupos armados para actuar adecuadamente de manera preventiva.

Andrés Londoño Velásquez, Francy Giraldo Pérez, Julián Jiménez Rodríguez y Luz Adriana Zapata Arbeláez (2017), por su parte se proponen la construcción de una ruta de integración laboral de excombatientes, a partir de la psicología organizacional, que permita a organizaciones hacer parte de los procesos de paz. Como metodología acudieron a una investigación teórica a partir de la compilación bibliográfica sobre aspectos relevantes de la historia de los procesos de paz que de manera crítica permitiera reconocer los efectos de este proceso en la reintegración laboral de excombatientes. Dentro de sus resultados destacan que la transición que implica el retorno a la vida civil de excombatientes, viene acompañada de vulnerabilidad dada su poca preparación para el oficio y por el miedo a la estigmatización social. Asimismo, señalan que las organizaciones colombianas no cuentan con la preparación suficiente para la reintegración laboral de excombatientes. También ponen en evidencia que existen dificultades para impactar el desarrollo y bienestar psicológico de excombatientes en su reintegración al mundo laboral.

Otros estudios ofrecen otras maneras de analizar los impactos de la violencia a nivel de los procesos psicológicos de personas que han participado de manera directa en el conflicto armado colombiano. Tal es el caso del estudio de David Pineda, Daniel Aguirre-Acevedo, Natalia Trujillo, Ana María Valencia, Ángela Pareja, Carlos Tobón, Lina Velilla & Agustín Ibáñez (2013) que tuvo como propósito evaluar las dimensiones de la empatía en excombatientes del conflicto armado, para ello emplearon el cuestionario IRI (Índice de Reactividad Interpersonal) para evaluar la empatía disposicional en adultos en 285 excombatientes (241 hombres y 44 mujeres), determinando con ello la validez estructural, la consistencia interna y el comportamiento de las puntuaciones del instrumento.

Asimismo, el estudio de Edith Aristizábal, Jorge Palacio, Camilo Madariaga, Habiba Osman, Luis Héctor Parra, Jorge Rodríguez, y Gabriel López (2012) buscó dar cuenta de la relación entre experiencias o acciones violentas con los síntomas y traumas psíquicos producidos en el marco del conflicto interno colombiano tanto en víctimas como en victimarios. Para ello emplearon la teoría fundamentada y el diseño de comparación multicaso, y a nivel de procedimientos utilizaron la inducción analítica a partir de entrevistas no dirigidas realizadas mediante consultas psicológicas a víctimas y victimarios de algunas regiones del Caribe colombiano que hicieron parte de los programas de reintegración. Como resultados, desde traumatismo psíquico emergieron aspectos como el abuso sexual, asesinato, métodos brutales, falsas acusaciones y amenazas,

desaparición de familiares, retenes y detenciones, ruidos e imágenes, maltrato familiar, culpabilidad, abandono, resistencia y quiebre subjetivo. Y desde los síntomas, destacaron temores y expectativa angustiada, pensamientos obsesivos y actos compulsivos, tristeza y depresión, trastornos de la conducta del sueño, impulsos agresivos, memoria y bloqueos, trastornos de la conducta sexual y episodio psicótico.

El panorama que ofrecen los anteriores estudios me permite entonces un acercamiento a la pregunta por la educación al interior de las organizaciones armadas, específicamente a los procesos de formación a los que se ven abocados mujeres y hombres en su ingreso y militancia dentro del grupo y en la reincorporación a la vida civil, y los medios a través de los cuales dicha educación se concreta. Estos procesos de educativos actúan tanto a nivel del pensamiento (Ugarriza y Craig, 2013) y de la corporalidad (Vallejo, 2015; Marín 2015), por lo que podría decir que el conflicto armado se graba como un todo en los cuerpos, reconfigura las formas de pensar y actuar en el mundo, y transforma al ser humano desde los cambios mentales (Aristizábal et al, 2012; Rodríguez, 2015) y corporales que vivencia (González, 2015; Marín, 2015).

En coherencia con lo anterior, en el momento de ahondar por las experiencias educativas que tuvieron lugar en contextos de conflicto armado, y más específicamente al interior de organizaciones armadas como las FARC-EP considero necesario preguntarme tanto por la formación ideológica como por la formación corporal como un todo, pues en los procesos de reincorporación a la vida civil de mujeres y hombres que hicieron parte de la organización es importante no perder de vista la necesaria reconciliación que ha de tener lugar con ellas y ellos mismos como punto de partida para reconocer los impactos de la guerra en sus vidas y como posibilidad para propiciar espacios que desde la empatía aporten a los procesos de verdad, justicia y reparación que espera la sociedad colombiana. Ello sin olvidar la necesidad de construir escenarios para la paz que preparen a la sociedad civil para reconocer y acoger a estas personas desde su humanidad.

2.3 Estudios de género, conflicto armado y educación

Si bien en la búsqueda que realicé indagué por estudios sobre género, conflicto armado y educación, fue difícil encontrar estudios que asociaran estas tres categorías. No obstante, estos

estudios permiten dar cuenta del lugar de la educación, del rol docente y de la escuela en la construcción de paz.

La importancia que adquiere la educación en la construcción de paz se ve reflejada en estudios como los de Absalón Jiménez Becerra, Raúl Infante Acevedo y Ruth Amanda Cortés (2012) en el que abordan la memoria como dispositivo pedagógico en tensión en la experiencia docente, argumentando que a pesar que en la escuela impera la memoria oficial, algunos docentes han recurrido a experiencias significativas en las que proponen el tema del conflicto social, político y armado como una posibilidad temática de trabajo en las aulas de clase.

Asimismo, Armando Infante Márquez (2014) analiza las experiencias de posconflicto en El Salvador, Bosnia y Herzegovina y Sierra Leona, con el fin de extraer algunas enseñanzas para el caso de Colombia. Resalta el papel de la educación en el posconflicto en tanto provee protección física, psicosocial y cognitiva. El autor concluye la importancia de la estabilidad política y económica para lograr la paz, no obstante considera que se requieren esfuerzos en la esfera de la salud pública y la educación para lograr mayor capacidad de construcción.

Esperanza Montaña Aedo (2015) por su parte, presenta los resultados de una investigación orientada a indagar cómo desde la educación se contribuye a generar espacios de paz, reconciliación y de no repetición. Para ello realizó un estudio exploratorio-descriptivo desde el cual logró documentar experiencias pedagógicas significativas en zonas rurales del Valle del Cauca que se constituyen en modelos frente a los retos y desafíos de la escuela para la construcción de una cultura de paz.

Y el estudio de Eduard Esteban Moreno Trujillo (2017) que estuvo orientado a reflexionar en torno al papel de la escuela y del docente en la construcción de una sociedad en transición del conflicto al posconflicto. Este ejercicio investigativo se centró en un análisis documental e histórico-crítico desde el cual concluyó que la construcción de paz en las escuelas no se resuelve desde la proposición vertical de una cátedra para la paz, pues para el autor la paz solo llegará con el entendimiento del conflicto armado y sus causas.

Ahora bien, dentro de algunos de los anteriores estudios se habla de la importancia del rol docente en la construcción de paz. En palabras de Moreno (2017) es necesario que los profesores se asuman como intelectuales para transformar las formas como los estudiantes ven el mundo en tanto la construcción de paz exige el compromiso y la participación activa del Estado, los docentes

y los estudiantes. Jiménez, Infante y Cortés (2012) visibilizan experiencias de docentes que proponen otras maneras de abordar el conflicto armado como temática escolar, en tensión con la historia oficial. También es importante señalar que en estudios como el de Montaña (2015) se precisa cómo la escuela se ha convertido en un escenario de esperanza para aportar a la reconstrucción de un tejido social devastado por el conflicto armado.

Finalmente, solo en uno de los estudios hallados fue posible evidenciar un análisis de género en relación con la educación en contextos de conflicto armado. Es el caso de Thomas Poirier (2012) quien analiza los efectos del conflicto armado en la escolarización en el África subsahariana mediante un estudio que midió el impacto de la guerra en 43 países de África desde 1950 hasta 2010 a través de una base de datos de series transversales (TSCS). En este estudio el autor señala que los gastos del gobierno en los sectores sociales, incluida la educación, son un factor positivo en el aumento de la matrícula escolar y desde el análisis de género expresa que es posible evidenciar que los gastos en educación proporcionan una mejor retención de las niñas en el sistema escolar.

Los anteriores estudios me posibilitan generar reflexiones en torno al potencial de la educación en los procesos de reincorporación de excombatientes a la vida civil y en su contribución a los procesos de construcción de memoria. Desde estos acercamientos es importante plantear que a través de la educación es posible la formación de estudiantes y docentes críticos/as que cuestionen las narrativas de la historia oficial, que conozcan las causas que dieron origen al conflicto armado y de esta manera plantear el conflicto armado como una problemática que es necesario abordar en las escuelas de manera transversal a las diferentes áreas del conocimiento.

Es importante mencionar que los estudios referenciados en este apartado permiten también evidenciar lo escaso de la literatura que conjugue las categorías género, educación y conflicto armado, pues los estudios hallados se centran en la relación escuela, conflicto y/o posconflicto pero no articulan el género. Esta ausencia de estudios que desde una perspectiva de género aborden problemáticas que históricamente se han dado en el contexto educativo, tales como el conflicto armado, dan cuenta de la invisibilización de la problemática en el terreno educativo y del desconocimiento de instrumentos legales a nivel internacional y nacional que pregonan por la inclusión del enfoque de género en la educación.

De igual manera en el actual escenario de posacuerdo, es necesario tener presente que el Acuerdo de Paz suscrito entre el Gobierno nacional y las FARC-EP es el primer acuerdo de este

tipo a nivel mundial que incorpora un enfoque de género, lo cual hace que para su implementación se tomen medidas que desde la educación contribuyan a la construcción de una paz estable y duradera, no obstante la implementación de estas acciones requiere de análisis críticos que desde una perspectiva de género aborden la historia y los impactos que el conflicto armado ha tenido de manera diferenciada en mujeres y hombres en escenarios educativos; por lo que proponer un estudio como el presente, que aborde la relación género y educación en contextos de conflicto armado se convierte en una necesidad urgente y en una deuda que el campo de la educación ha de zanjar en términos de la construcción de paz en el país.

2.4 El género en mujeres que hicieron parte de grupos combatientes

El marcado interés en abordar el género desde las experiencias de las mujeres que han hecho parte de grupos armados, parte del llamado de autoras como Sánchez-Blake (2016) González (2017) y Cartagena (2018) a la reivindicación de sus voces en tanto se reconoce el sesgo androcéntrico con el que ha sido contada la historia del conflicto armado en Colombia y que ha invisibilizado el papel que las mujeres han desempeñado en los conflictos armados y en la construcción de paz.

Lo anterior se traduce en la importancia que vienen ocupando los estudios de corte narrativo en los últimos años y dentro de los cuales es posible encontrar algunos aspectos que permiten dar cuenta de cómo para estas mujeres ha devenido el género en contextos de conflicto armado, esto es, antes de ingresar al grupo, durante su militancia en el mismo y los cambios que en este aspecto representan los procesos de reintegración a la vida civil. A continuación, me permito hacer referencia a algunos de estos aspectos:

La distribución de roles y funciones al interior de los grupos armados, en donde en el marco de las relaciones militares “se normalizan los roles unificando en uno solo el desempeño para la guerra” (Ocampo, et. al., 2014) y que, atendiendo al principio de colectividad, eran distribuidos independientemente si se era mujer u hombre. Este aspecto se convirtió para algunas de las mujeres en uno de los factores clave para su vinculación a la guerrilla: la emancipación de los roles domésticos y la posibilidad de participar en espacios donde eran escuchadas y en donde podían realizar las mismas labores que los hombres (González, 2017).

De igual manera dentro del grupo armado si bien se admitía que físicamente las mujeres eran diferentes a los hombres, en la guerra ellas debían desempeñar y lograr las mismas metas. La fuerza de las mujeres por ejemplo explica Vera Grabe (2017) es claramente menor, pero esto no significaba que las mujeres no realizaran en los campamentos la recolección de leña, cargaban dependiendo de su capacidad, todos actuando en colectivo. Por ejemplo, mujeres y hombres cargaban su peso de la maleta, armaban su cambuche y preparaban la comida sin importar el género (González, 2017).

No obstante, si bien dentro de las organizaciones guerrilleras se precisan aspectos que se podrían interpretar como “relaciones de género igualitarias” fundamentadas en lo colectivo y el fomento de prácticas que han posibilitado a las mujeres su empoderamiento haciéndolas “capaces de defenderse y defender a los suyos con valentía” (Cartagena, 2018, p. 73), algunas autoras advierten la existencia de prácticas discriminatorias contra las mujeres dentro de la organización, tales como el poco acceso de las mujeres a los puestos de mando (López, 2017; Cartagena, 2018), la regulación de la sexualidad y la maternidad (Castrillón, 2015; López, 2017; Dietrich, 2014) y al enmascaramiento de la igualdad en el desempeño de funciones dentro de la organización, toda vez que ésta se concibe en la medida en que las mujeres están en la capacidad de igualar el canon masculino, en otras palabras, ser iguales que los hombres.

En este orden de ideas, y de acuerdo con las autoras, las mujeres en su proceso de socialización en la guerrilla tuvieron que modificar sus referentes de género para compartir características comunes con los hombres, siendo la identidad de los hombres impuesta sobre el grupo de una manera colonizadora, advirtiendo así la reproducción de rasgos machistas dentro de la organización. En este sentido, a nivel de las actuaciones de género de las mujeres combatientes, se destaca el hecho de asumirse como varones para sobrevivir en un mundo que siempre ha sido masculino y en donde desde la visión patriarcal de los roles de género, se les exige características como la fuerza física, la valentía y la frialdad emocional (Ocampo, et al., 2014), en donde desde el entrenamiento militar el cuerpo se posiciona como lugar de fuerza en tanto deben ser más fuertes, de carácter menos blando e incluso su voz debe notarse fuerte, militar y masculina; en donde deben esforzarse, incluso más que el hombre, para poder ascender dentro de la misma organización (González, 2017).

Es posible considerar otras perspectivas de análisis como las de Toro (1994) para quien la participación de las mujeres en un entorno militar genera en ellas una readaptación que las lleva a asumir una nueva forma de ser mujer, en donde encuentran puntos de resistencia frente al andamiaje masculino de la guerra como por ejemplo, la búsqueda por la expresión de su feminidad en aspectos como llevar el cabello largo, el uso de joyas y maquillaje y la práctica de pintarse las uñas para ir al combate (Cartagena, 2018).

Lo anterior me permite situar la reflexión en torno al significado que adquiere el ser mujer dentro de las organizaciones armadas, en donde es importante considerar qué aprendizajes de género tenían las mujeres antes de su ingreso y cómo las razones que las motivaron a hacer parte de la organización pueden estar vinculadas a situaciones de inequidad que vivieron en sus contextos por el hecho de ser mujeres. Asimismo, es importante indagar por cómo al ingresar a la organización esos aprendizajes de género se fueron reconfigurando desde las necesidades de la guerra en las que se podría decir que son preponderantes aspectos como la fuerza y la rudeza en el carácter, que tradicionalmente se han asociado con lo masculino, llevándolas así de alguna manera a asumirse desde otras formas de ser mujer o no tanto desde allí, sino desde su identificación como sujetos militares.

Es pertinente entonces considerar que si bien dentro de la organización armada las mujeres lograron acceder a campos que en sus contextos iniciales estaban destinados para los hombres y poner en práctica unos relacionamientos entre mujeres y hombres más equitativos desde la distribución de roles y funciones, cabe la pregunta por el tipo de acciones que al interior de la organización les posibilitaron reivindicar su ser como mujer, es decir, de qué manera esa construcción como mujeres fue auténtica y no mediada por aquello que debían ser para igualar a los hombres. Lo anterior parte del reconocer que para estas mujeres el conflicto armado fue el marco que condicionó sus formas de ser/actuar en el mundo, y por eso cabe preguntarse si estos aprendizajes de género, al menos los que al empoderamiento y distribución equitativa de roles y funciones se refieren, pueden trasladarse a otros contextos o incluso, pueden sobrevivir en el tránsito hacia la vida civil, o si por el contrario son algo temporal en tanto se encontraban anclados al “deber ser” dentro de la organización armada.

Es importante tener presente esta aproximación a las relaciones de género dentro de las organizaciones armadas de cara al Acuerdo de Paz, dado que como se mencionó anteriormente,

este incluye de manera novedosa un enfoque de género que, si bien ha sido foco de críticas por parte de algunos sectores de la sociedad², se ha constituido en una manera de garantizar la participación de las mujeres en el fin de la guerra y en la construcción de Paz. Además, reviste de interés debido a que más allá de los procesos formales que implica la implementación del Acuerdo, el actual proceso de reincorporación a la vida civil de las mujeres que han hecho parte de la organización, representa para ellas cambios a nivel de la redefinición de las relaciones de género, de su corporalidad y de la configuración de su subjetividad.

En este orden de ideas Cartagena (2018), landaluze (2012), González (2017) y Dietrich (2013) plantean que el proceso de retorno de las mujeres a la vida civil se ve afectado por el cambio a nivel de las relaciones de género. Para estas mujeres dentro del grupo armado, el régimen de género se configuró en torno a lo colectivo sin división de roles de acuerdo con el sexo, no obstante al regresar a la sociedad civil se encuentran un orden de género en donde prima la división sexual del trabajo bajo los parámetros tradicionales.

Desde esta óptica para Dietrich (2013), en el proceso de desmovilización muchas veces las mujeres se vieron presionadas a asumir roles y comportamientos tradicionales, y las relaciones de género más equilibradas que existían entre compañeros y compañeras también van desapareciendo en este tránsito, por lo que muchas veces el retorno a la vida civil para las mujeres es asumido como una pérdida del empoderamiento ganado dentro del grupo armado. Esto implica la necesidad de indagar de manera crítica si “el fin de la guerra” da a las mujeres la posibilidad de negociar roles

² Ejemplo de lo anterior fue el “Plebiscito por la paz” empleado en 2016 como mecanismo para refrendar los acuerdos logrados entre las FARC-EP y el Gobierno nacional luego de cuatro años de negociación, y en donde a la pregunta *¿Apoya usted el acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera?*, un 50,21% de las personas votantes eligieron el “No” versus al 49,78% que votaron por el “Sí”. Este resultado se atribuye en parte a las campañas de desprestigio lideradas por sectores políticos conservadores, religiosos e incluso por funcionarios de órganos de control, quienes sobre la base de la “ideología de género” se encargaron de difundir por diferentes medios mensajes según los cuales los acuerdos promovían el aborto, iban en contra de la familia y buscaban alterar el lugar divino o natural de mujeres y hombres en la sociedad. A lo anterior, se agrega la discusión que suscitó meses antes la publicación de la cartilla “Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela” elaborada por el Ministerio de Educación Nacional, el Fondo de Población de las Naciones Unidas -UNFP-, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - Unicef y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD, en torno a la que los mismos sectores tejieron desinformaciones que llevaron a pregonar este material educativo como promotor de la homosexualidad entre los niños de las instituciones educativas del país, lo que desató movilizaciones en diferentes partes del país en contra de la ideología de género, generando así un nicho para el rechazo social a los acuerdos de paz a partir de la inclusión del enfoque de género en los mismos.

tradicionales de género, puesto que puede indicar más bien un “tránsito hacia la marginación” (Dietrich, 2013, p.89).

Asimismo, los cambios que implica para las mujeres reconstruir su rol lejos del actuar y atuendos de la guerra, no solo representa reconfiguraciones a nivel de las relaciones de género, sino también de su propia corporalidad, pues de acuerdo con Vallejo-González (2015) y González, (2017) en el proceso de reintegración deben asumir nuevas dinámicas dentro de las cuales se pide reconfigurar su corporalidad para entrar hacer parte de la vida civil. Un ejemplo de esto es que deben dejar de lado la forma de caminar masculina, la voz de mando y otros comportamientos militares, así como dejar de lado lo colectivo para pensarse como sujeto individual, lo cual también acarrea consecuencias a nivel subjetivo.

La pérdida de rumbo es otro aspecto del orden subjetivo que para las mujeres toca con su experiencia de tránsito de militantes de un grupo armado a mujeres de la sociedad civil, lo cual se ve reflejado desde los estudios de Sánchez-Blake (2012) en donde mujeres que militaron en el M-19 luego de la firma de acuerdos de paz, expresaban estar “dispersas, sin norte. Defraudadas por el fracaso de su compromiso político o por el aislamiento y vacío que significó la ruptura con un grupo y una causa a la que habían entregado su vida, sus anhelos y por el que en la mayoría de los casos, habían renunciado a hogares, familias e hijos” (p. 8). Esta pérdida de rumbo para Vásquez (2011) se ve reflejada también en la contradicción que genera en ellas el hecho de ser “dueñas de sí mismas”, pues al ya no tener la obligación de vivir para otros se deben enfrentar a la toma de sus propias decisiones, sin muchas veces saber hacia dónde encausarlas.

Adicionalmente, otro aspecto relacionado con las transformaciones subjetivas de las mujeres excombatientes tiene que ver con el vacío existencial que genera en ellas el despojarse de sus armas, de sus elementos de guerra ... de sus instrumentos de poder:

... andar desarmado era sentirse un objetivo, un blanco, o lo que también llaman una diana. Me sentía suelta, desorientada y hasta sin futuro. No me acostumbraba a moverme sin el peso del fusil. Me despertaba y buscaba el frío del cañón, el gatillo, la culata. Había entregado mi poder, estaba entregada. Sin el fierro era casi otra persona, nadie. Una pesadilla. Ya no dependía de nadie, nadie me daba órdenes, nadie me mandaba. Sentía un hueco día y noche. Sin armas, ¿de quién dependía? ¿Cómo podía defenderme? Ya no

existían ni mandos ni tinieblas, ni mozos ni maridos. Estaba sola y desocupada por dentro.
(Molano, 2009, p. 65)

Es importante anotar que las mujeres en su proceso de reintegración enfrentan diferentes tipos de rechazos: por parte de sus compañeros, puesto que no interesan de la misma manera en su nueva condición como civiles, y del entorno debido a que en ocasiones “les pasan cuenta de cobro” debido al rol masculino que adoptaron y a la manera en que dejaron la maternidad y otros aspectos considerados como femeninos. Esto muestra un poco lo que plantea Dietrich (2013) al afirmar que las mujeres excombatientes al finalizar la lucha armada deben afrontar múltiples marginaciones, las cuales son sistémicas y las sitúan en posiciones de subordinación y desventaja en los ámbitos social, económico y político.

3. Marco teórico

3.1 Género

El género como concepto se ha ido tejiendo desde las teorías feministas con múltiples matices en coherencia con el momento histórico, los cambios sociales y las perspectivas de mundo de activistas y académicas que han dado a este concepto un lugar importante dentro de discusiones científicas y políticas.

A lo largo de la historia, el feminismo como teoría y como práctica política se ha ocupado de cuestionar los determinismos que ponen a mujeres y hombres en posiciones desiguales, de visibilizar la sistematicidad de la opresión que históricamente se ha ejercido sobre las mujeres y otros grupos sociales, de dar lugar a la mujer dentro de espacios que históricamente le han sido negados e incluso de cuestionar la categoría de “mujer” como universal en tanto entre las mismas mujeres subyacen diferencias de acuerdo con el contexto, periodo histórico, experiencias de vida y con la interseccionalidad con otras categorías como etnia, raza, clase, sexualidad, entre otras.

Al igual que el movimiento feminista, las teorías feministas distan de ser homogéneas, por lo que algunas autoras en sus análisis han acudido a agruparlas y/o diferenciarlas como una manera de aproximar la comprensión de sus propósitos, críticas y aspectos que les unen y las distancian entre sí, así como una forma de dar cuenta del concepto de género que subyace en cada una de ellas. En esta ocasión traeré a colación la distinción que Audrey Thompson (2003) realiza de las teorías feministas entre las que distingue las teorías liberales (que albergan la teoría de la socialización y la teoría de la diferencia de género) y las teorías de izquierda (que comprenden a su vez la teoría estructural y la teoría deconstructiva), para finalmente centrarme en esta última y de manera concreta en el concepto de género que delinea, en tanto es el filtro teórico que acojo para este proceso investigativo.

Para Thompson (2003) dentro de las teorías liberales, la socialización ve la diferencia entre mujeres y hombres como un problema que deber ser eliminado, por lo que demanda igualdad de trato e igualdad de acceso a la esfera pública y a los derechos que tienen los hombres, lo cual si bien se convierte en una consigna reivindicativa, se le critica el masculino universal que subyace al alcance de la anhelada igualdad, además de dejar de lado las diferencias de género que han sido

producidas en la interacción social. La teoría de la diferencia de género (teoría de la diferencia o “caring”), por su parte, aboga por el reconocimiento y revaloración de la cultura femenina; no obstante, le interpelan aspectos como el uso de la categoría de mujer como única en tanto desconoce cómo el género se intersecta con otras categorías como etnia, raza, clase, entre otras.

Las teorías de izquierda cuestionan los sistemas de valor femenino y masculino, ven el poder en términos relacionales, y tienen presente la importancia de explorar las interseccionalidades del género con otras posicionalidades sociales (etnia, raza, clase social, sexualidad, geografía, habilidad) y de analizar desde diferentes ángulos tanto los discursos femeninos como masculinos (Giraldo-Gil, 2014). Según el tipo de análisis, las teorías de izquierda se agrupan en las teorías estructurales y las teorías deconstructivas. Las teorías estructurales centran su interés en los arreglos/acuerdos de poder que sostienen el género y otras formas de inequidad.

Desde esta perspectiva el poder se concibe como algo que un grupo ejerce sobre otro, una posesión que se legitima por medio de leyes, normas, prácticas hegemónicas y relaciones institucionales en donde los patrones de exclusión como género, raza, clase se ven como naturales y solo se pueden evidenciar mediante teorías que permitan cuestionar la idoneidad de las explicaciones del sentido común (Thompson, 2003).

Las teorías deconstructivas, por su parte, se centran en las prácticas culturales en constante cambio y ponen en tela de juicio los regímenes de verdad, dejando categorías fijas bajo sospecha como desafío al status quo. Estas teorías cuestionan los binarismos y esencialismos, subrayan la necesidad de deconstruir los supuestos sobre el género en tanto construcción cultural y categoría alterable de la diferencia, conciben las relaciones opresivas de poder como variables y como una característica de la interacción en sí misma y advierten que el conocimiento se encuentra mediado textual y discursivamente.

En este sentido, categorías como el sexo y la raza en lugar de ser “naturales” o significativas en sí mismas, se vuelven significativas a través del juego de representación en el lenguaje y otras formas de comunicación; por lo que no solo el género, sino muchas de las otras categorías que se consideran definitorias o identificables, son actuaciones de algo que no existe aparte de su actuación/ representación (Thompson, 2003).

Las teorías de izquierda han sido también objeto de críticas. A las teorías estructurales se les reprocha el hecho de mantener intactas categorías dicotómicas y su tendencia a la

esencialización del poder, el cual ubican en los individuos y no en las interacciones sociales género (Giraldo-Gil, 2014). A las teorías deconstructivas, según Thompson (2003), se les acusa por su relativismo, por ser “esotéricas” y académicas y por minimizar las condiciones materiales de la opresión.

Aproximación a la teoría feminista deconstruccionista o feminismo posmoderno

Como mencioné en párrafos anteriores, la perspectiva feminista deconstruccionista o el feminismo posmoderno llama la atención en torno al género y otras categorías “en apariencia fijas” como constructos sociales, por lo que buscan deconstruir los discursos que les normalizan y naturalizan en las interacciones sociales en las que el poder es ejercido.

A partir de su crítica a toda forma de esencialismo y a su distanciamiento de categorías binarias, el feminismo posmoderno pone el género en el centro de su análisis para postularlo como performace, esto es, en palabras de Butler (1999, p.98) “la estilización repetida del cuerpo, una sucesión de acciones repetidas (dentro de un marco regulador muy estricto) que se inmoviliza con el tiempo para crear la apariencia de sustancias, de una especie natural de ser”. Conviene entonces dar mayor despliegue al concepto de género que ofrece Butler (1990, 1999) en aras de precisar su pertinencia como marco analítico para abordar el problema que he planteado en la presente investigación.

Para comenzar, considero importante hacer mención al carácter iterable del género, es decir, su capacidad (incluso necesidad) de ser ejecutado una y otra vez conforme a aquello que se espera que sea y que en este caso para Butler (1999) se corresponde con una normativa que se da en el marco de una matriz heterosexual, que opera a través de la supuesta estabilidad del sexo binario y en la que es preciso distinguir lo masculino de lo femenino mediante las prácticas del deseo heterosexual. Esta matriz es culturalmente impuesta y naturalizada por lo que genera expectativas respecto a los modos de actuar de las personas conforme a una percepción incuestionable de ese sexo binario.

La matriz heterosexual en la que se fundamenta la normativa de género se legitima por medio de la repetición ritualizada de actos. Para argumentar lo anterior Butler (1990) acude a los estudios sobre el teatro social ritual para preguntarse por las características que ha de tener el género

para ser considerado un acto como tal y aclara que “una acción social requiere una performance repetida. Esta repetición es a la vez reactuación y reexperimentación de un conjunto de significados ya socialmente establecidos; es la forma mundana y ritualizada de su legitimación” (p. 307). Así esa repetición ritual tiene lugar el cuerpo como espacio individual en el que la normativa de género es sedimentada, de modo que el género se plantea como una construcción socialmente influenciada y naturalizada que impide contemplar a simple vista su origen, las estructuras e intereses que lo sustentan y los acuerdos sociales que lo legitiman, en síntesis:

La postura de que el género es performativo intentaba poner de manifiesto que lo que consideramos una esencia interna del género se construye a través de un conjunto sostenido de actos, postulados por medio de la estilización del cuerpo basada en el género. De esta forma se demuestra que lo que hemos tomado como un rasgo “interno” de nosotros mismos es algo que anticipamos y producimos a través de ciertos actos corporales, en un extremo, un efecto alucinatorio de gestos naturalizados. (Butler, 1999, p. 17)

De acuerdo con lo anterior, la performatividad emerge en tanto las expectativas frente al género tienen la capacidad de producir el fenómeno que anticipa. De este modo entender el género como performance implica advertir que el género no es un hecho en sí mismo, en tanto se concibe como la reiteración ritualizada de los actos que lo producen. En palabras de Butler: “que la realidad de género sea performativa significa, muy sencillamente, que es real sólo en la medida en que es actuada” (1990, p. 309). En este sentido el género se presenta como ficción, como un hacer, como una forma de dar sentido a la realidad y como una manera de construir identidades mediante la reproducción o el desafío a los discursos que regulan las expectativas de masculinidad y feminidad.

Asimismo, es importante tener presente que esa construcción de identidades varía según el contexto, en tanto el género se encuentra enlazado con otras categorías social y discursivamente construidas como las de clase, etnia, raza y sexualidad, por tanto, es “imposible separar el ‘género’ de las intersecciones políticas y culturales en las que constantemente se produce y se mantiene” (Butler, 1999, p. 48).

Lo anterior permite entonces explicitar el vínculo que se teje entre lo individual y lo social, puesto que si bien el género se produce en el cuerpo y este a su vez produce identidades, no es un

acto que ocurra en solitario, pues encarna significaciones culturales que explicitan leyes sociales que al hacer público su actuar, cumplen con el propósito estratégico de mantener al género dentro de un marco binario, que hace que lo individual-social esté constantemente en escena, pues las elecciones de género ni son exclusivamente individuales ni tampoco se encuentran per se en los sujetos, de modo que el género no solo es un afuera construido por el discurso social, sino también un adentro cimentado en la adscripción de la interioridad.

En este punto considero necesario precisar respecto a los análisis del poder que se desprenden de esta perspectiva deconstructiva, que el género al ser producido performativamente en conexión con las prácticas reguladoras de la coherencia de género, para Butler (1999) refuerzan y naturalizan los regímenes de poder convergentes de la opresión masculina y heterosexista, incitan a la violencia y sedimentan la desigualdad entre mujeres y hombres, por tanto los gestos y movimientos actuados en el cuerpo pueden encarnar o desafiar dichas prácticas, pero no escapan a la regulación social de la cual son objeto en tanto estas actuaciones son reforzadas o sancionadas.

Una vez realizada esta aproximación al concepto de género presentado por Butler, considero importante plantear por qué esta propuesta resulta vigente para aquellos análisis que precisen una lectura feminista, y en específico como marco para analizar cómo deviene el género a partir de experiencias educativas en contextos de conflicto armado.

Para la teoría feminista, uno de sus principales proyectos ha sido el de hacer visible la opresión hacia las mujeres como un asunto deliberado, recurrente y naturalizado. De esta forma, a partir de la propuesta performativa planteada por Butler (1990, 1999), es posible analizar cómo los actos constitutivos del género se encuentran mediados por condiciones sociales hegemónicas que reproducen sistemas de opresión que se expresan en el plano individual, más específicamente en el cuerpo; por tanto pretender una transformación en las relaciones sociales ha de conducir la mirada hacia la transformación de tales condiciones sociales hegemónicas con énfasis en los discursos que las crean.

De este modo la crítica radical que proporciona Butler al poner en cuestión la realidad del género permite, por un lado, visibilizar cómo la opresión se encuentra estructurada, pues al indagar por los intereses políticos que hacen que el género sea concebido como una categoría fija, como una “esencia natural” se abre la posibilidad para su replanteamiento. Por otro lado, ofrece una arista interesante para indagar las maneras en que las convenciones culturales son actuadas y

corporeizadas, lo que posibilita pensar el género como un asunto innovador, pues el cuerpo como campo de un permanente hacer, puede estar de acuerdo, desafiar el marco normativo o explorar otras posibilidades de ser y actuar el género.

Estos análisis que proporciona la teoría feminista posmoderna me permiten considerar las inquietudes que centran mi problema de investigación en clave deconstructiva, toda vez que desde este marco preguntarme por cómo ha devenido el género en las mujeres que hicieron parte de las FARC-EP, a partir de su participación en las experiencias educativas que tuvieron lugar durante su militancia en la organización; abre posibilidades para interrogar las construcciones de género, explorar los discursos y develar los mensajes de género que ponen en circulación, así como para analizar los modos en los cuales las personas se posicionan y son posicionadas dentro del sistema de género establecido. (Giraldo-Gil, 2014)

Asimismo, esta perspectiva teórica me permite indagar por cómo estas mujeres dentro de la organización se han construido como tales, qué actos reiterativos dieron lugar a aprendizajes de género, a qué tipo de acuerdos de género han decidido ceñirse o han decidido transgredir y qué mediaciones sociales han estado presentes en estas decisiones; toda vez que la organización armada estableció los márgenes de actuación de las personas conforme a las necesidades e intereses de la colectividad.

En este sentido, y retomando los aportes de Castrillón (2015) quien destaca la postura de Butler (1999) respecto a la feminidad y la masculinidad como categorías que se aprenden en lo cotidiano y en los procesos de socialización, parto del supuesto que, a partir de la educación llevada a cabo dentro de la organización hubo aprendizajes de género, toda vez que a estos subyacieron expectativas respecto a cómo debía actuarse el género y que pudieron entrar en tensión con las construcciones de género previas al ingreso de estas mujeres a la organización, pudieron producir en ellas reconfiguraciones corporales y subjetivas, así como otras formas de ser y actuar como mujeres que se distancian de la normativa de género imperante en la sociedad más amplia, que incluso pueden ser interpeladas en su actual proceso de reincorporación a la vida civil.

Ahora, si bien el feminismo posmoderno es la teoría que considero puede aportar como perspectiva de análisis para la presente investigación, es importante articular la discusión con otros feminismos cercanos a las mujeres que hicieron parte de las FARC-EP; en este sentido el feminismo insurgente como construcción propia de las mujeres puede constituirse en un punto de

anclaje entre las teorías feministas y el feminismo pensado y vivido por las mujeres participantes de la investigación. A continuación, me permito desplegar algunas de sus generalidades:

El feminismo insurgente: una propuesta teórica desde la experiencia de las mujeres excombatientes

El feminismo insurgente emerge a partir del proceso de paz llevado a cabo en la Habana, entre las FARC -EP y el Gobierno de Colombia como una manera de posibilitar que las mujeres que hicieron parte de la organización pudieran dar cuenta de su experiencia de vida como guerrilleras:

A partir del proceso de paz de La Habana, las mujeres farianas pudimos contarle al país y al mundo nuestra experiencia de vida guerrillera. Aquella que está más relacionada con el combate diario no solo de la violencia en los territorios, sino en la lucha diaria contra la discriminación de las mujeres y de la explotación de trabajadores campesinos, campesinas y de quienes trabajan en las ciudades. Desde la isla, se difundieron nuestras historias de vida, nuestras aspiraciones y razones para pertenecer a la insurgencia. En varios casos, nuestras experiencias se parecieron a las de muchas mujeres empobrecidas del país, en otras quizá no tanto. Dimos cuenta de todo lo bello y difícil que vivimos en la guerrilla. (Sandoval y Correal, 2018, p.33)

Desde los relatos de vida de las mujeres guerrilleras se propone el feminismo fariano como la interpretación de su experiencia a partir de diferentes corrientes del feminismo y de su propia visión como farianas en el marco del proceso de paz.

El feminismo insurgente surge entonces de la necesidad de llevar al plano teórico la práctica política y la experiencia de las mujeres que militaron en las FARC-EP, de sus principios revolucionarios y de la necesidad de terminar con la injusticia social, en especial de la que recae sobre las mujeres. Se presenta entonces como una forma de dar cuenta de los derechos conquistados y de las limitaciones que las mujeres guerrilleras encuentran a nivel ideológico y cultural en su

lucha por la igualdad de oportunidades y por el no retorno a los roles tradicionales de la sociedad en su proceso de reincorporación.

Así, las mujeres de FARC plantean el feminismo insurgente como una construcción colectiva que reconoce la historia de las mujeres que en diferentes lugares del mundo han resistido a la dominación patriarcal, capitalista y colonial, y que busca desarrollar un feminismo propio que reconoce los avances y dificultades de las diferentes corrientes y plataformas feministas y los retos que plantea la construcción de paz (FARC-EP, 2017), en otras palabras: “busca reinterpretar el papel de las mujeres al interior de la insurgencia y visibilizar sus apuestas de paz desde su propia voz”. (Sandoval y Correal, 2018, p.32)

Ahora bien, de cara a las necesidades y avances del feminismo como práctica política a nivel mundial, el feminismo insurgente propone dentro de su agenda el fortalecimiento de las capacidades de las mujeres como sujetas de derechos a nivel de participación política, toma de decisiones, no violencia y equidad de género. También va más allá de pensar en las luchas de las mujeres para vincular problemáticas tales como las masculinidades no violentas y el reconocimiento a las diversidades sexuales y de género (Sandoval y Correal, 2018). Asimismo, busca transformar tanto las relaciones de desigualdad que las mujeres sostienen en la cotidianidad como las violencias estructurales que producen pobreza, exclusión, guerra y muerte.

Desde el feminismo insurgente se entiende el feminismo como una concepción ético-política que busca superar todas las formas de subordinación y explotación en la sociedad, entre ellas la sexual, como contribución a la lucha por la distribución equitativa de la riqueza y a la lucha por condiciones justas; así lo plantean en la Tesis de Mujer y género de las FARC-EP:

Se entiende el feminismo como una corriente de pensamiento y acción que busca eliminar todas las prácticas orientadas a mantener el orden social patriarcal que a su vez sostiene la desigualdad en el sistema capitalista en el que las mujeres son excluidas, discriminadas, subordinadas y violentadas. Plantea categorías de análisis que cuestionan el orden establecido de las relaciones de poder asimétricas entre hombres y mujeres, en tanto sistemas de opresiones que atraviesan a las mujeres en sus diferentes experiencias de vida y condicionan su cuerpo y decisiones, limitando o negando cualquier expresión de emancipación. (FARC-EP, s.f, p. 3)

El feminismo insurgente se fundamenta en diferentes corrientes del feminismo: de manera explícita dan cuenta del reconocimiento del feminismo liberal, el feminismo conservador, el feminismo radical o de la diferencia, el feminismo lésbico, el feminismo negro y antirracista, el feminismo anarquista, el feminismo campesino, agrario y popular, el feminismo comunitario, el feminismo socialista, entre otras (Sandoval y Correal, 2018, p. 32).

En este orden de ideas es importante ampliar los postulados centrales de algunos de estos feminismos que en la construcción del feminismo insurgente han aportado desde el campo de las interseccionalidades, esto es, al reconocimiento de las opresiones múltiples que viven en las mujeres cuando desde su diversidad se conjugan diferentes categorías como clase, etnia, ideología, orientación sexual, entre otras:

A esa identificación de vulneraciones, marcas o ejes de opresión se le llamó interseccionalidad, esta también es una herramienta para identificar vulneraciones y cómo estas operan en la vida de las personas. Es hora de dejar de pensar que sólo el sexo o la clase influye en nuestras vidas, estamos definidos por muchas categorías, basta con enunciarse por ejemplo en una reunión, como mujer lesbiana excombatiente, para identificar las miradas, estigmas o violencias que se pueden presentar. (Sandoval y Correal, 2018, p. 53)

En este sentido, los aportes de Patricia Hill Collins y bell hooks hacen parte de la construcción del feminismo negro o black feminism como “crítica al sesgo blanco ilustrado y burgués del feminismo” (Curiel, 2011, p. 214) y como movimiento político e intelectual que relaciona las categorías de sexo y racismo para hablar del racismo de género o sexismo racializado. Los debates al interior del feminismo negro se han situado desde la articulación del género y la raza, para plantear debates de en torno a la división sexual del trabajo, la familia, la reproducción y la violencia. Uno de los principales aportes del feminismo negro a la teoría feminista lo constituye la introducción del concepto interseccionalidad planteado por Crenshaw (1989) con el propósito de hacer visibles las múltiples dimensiones de opresión y la violencia experimentadas por las trabajadoras negras tanto por razones de raza como de género (Viveros, 2016).

El feminismo lésbico, por su parte, cuestiona la heterosexualidad como institución Rich (1998) y régimen político que oprime a las mujeres a través de la ideología de la diferencia sexual que asume el sexo como natural Witting (1980/2006). Desde esta perspectiva el feminismo lésbico plantea la heterosexualidad como sistema de dominación que oprime a las mujeres y que las lleva a configurar su subjetividad a partir de mandatos heteronormativos ; razón por la cual las feministas lésbicas cuestionan y buscan desnaturalizar la visión de la heterosexualidad como obligatoria y la presentan como pariente de otras formas de opresión tales como el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado que aliena y pone límites a las mujeres a nivel de su sexualidad y con esta a su forma de ver y relacionarse en el mundo.

El feminismo socialista establece diálogo entre las categorías género y clase a partir de las teorías marxistas. Considera que los intereses y necesidades de las mujeres son diversos de acuerdo pertenencia a diferentes clases sociales De Miguel (2005), y desde su carácter anticapitalista ve cómo las construcciones de género imperantes en la sociedad han contribuido a la explotación de las mujeres como parte de la economía política de la sociedad capitalista, por lo que asume la opresión sexual como parte de la división del trabajo operada desde dicho sistema que llevó a la configuración de dos esferas para cada sexo: la esfera pública para los hombres y la privada para las mujeres. Este feminismo ve la desigualdad de la mujer como un componente ideológico (Bebel, 1977) y lucha por la reestructuración de la sociedad desde la abolición a la propiedad privada y la colectivización de las tareas domésticas y de cuidado.

Ahora bien, para hablar del feminismo campesino y el feminismo comunitario, es importante traer los postulados del feminismo poscolonial. Esta corriente cuestiona la visión universal del género y de la mujer desde el punto de vista occidental (incluye el feminismo occidental) y ve una estrecha relación entre el colonialismo, el imperialismo, el heterosexismo y el racismo. Se caracteriza por analizar la apropiación de la experiencia de las mujeres por parte de los intereses imperialistas y colonizadores, motivo por el cual aboga por la inclusión de un enfoque transnacional en la exploración de las experiencias de las mujeres en todas las partes del mundo, en especial las mujeres del Tercer Mundo (Mohanty, 2008). En sentido, precisa que la imagen de las mujeres tercermundistas ha sido construida de manera arbitraria de modo que aunque no responde a sus especificidades culturales, determina sus trayectorias de vida “anulando el desarrollo de su autonomía personal para trazar su propio proyecto existencial” (Clavo, 2010, p.

124). El feminismo poscolonial visibiliza entonces la experiencia e historia de las mujeres ubicadas en países que fueron colonizados y reconoce la discriminación que sobre ellas se ha establecido, no solo por el hecho de ser mujeres sino también por su pertenencia a culturas infravaloradas por efectos de la colonización (Femenías, 2005; Clavo, 2010).

El feminismo campesino, agrario y popular es una estrategia política de las mujeres campesinas para la construcción de la autonomía, emancipación de las mujeres y para la transformación estructural de la violencia y la desigualdad social (Seibert, 2018). Ha sido desarrollado por la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo – CLOC y surge de la necesidad de construir un feminismo desde la base y con identidad propia que reivindique la condición de las mujeres trabajadoras del campo. El feminismo campesino lucha contra la invisibilización de las mujeres campesinas en los discursos académicos, políticos y sociales; ve al capitalismo y al patriarcado como productores de la desigualdad y articula en sus debates al capital, género y raza como ejes de explotación y dominación de las mujeres. El feminismo campesino y comunitario pregona la transformación de la sociedad a partir de una nueva relación de los seres humanos con la naturaleza, de la terminación de la jerarquía del poder del hombre sobre la mujer en las familias campesinas, en los espacios organizativos y en los espacios comunitarios, y de la valoración del trabajo productivo de las mujeres.

El feminismo comunitario surge como propuesta de las mujeres indígenas de Centro y Suramérica como construcción conjunta que articula saberes no hegemónicos y proyectos tejidos en la base de la colectividad y busca descolonizar el feminismo occidental y su enfoque individualista. El feminismo comunitario ve el patriarcado como sistema de opresión sobre la naturaleza y los cuerpos de las mujeres que se alía con el capitalismo y el colonialismo para mantener las desigualdades. En este sentido, uno de sus principales aportes es el lugar que adquiere el cuerpo y el territorio como centralidad a partir de los conceptos territorio – cuerpo y territorio – tierra propuestos por Cabnal (2010) que requieren ser despatriarcalizados como premisa de la descolonización de las comunidades. Este feminismo reconoce formas de desarmonización de la vida tales como la minería y las violencias sexuales, económicas y simbólicas que viven las mujeres en sus territorios, presenta el cuerpo como primer lugar de resistencia, denuncia el patriarcado dentro de sus comunidades y los fundamentalismos étnicos que les imponen a las mujeres el rol de cuidadoras y reproductoras (Moore, 2018). Las feministas comunitarias a partir de su propia

experiencia hacen profundas críticas al patriarcado existente en sus comunidades desde sus cosmovisiones y prácticas y a la manera en que este se articula con el patriarcado moderno, y para lo cual Paredes (2014) propone hablar de entronque patriarcal.

Una vez esbozado este panorama de las corrientes feministas de las que se nutre el feminismo insurgente, es preciso nombrar como algunas de sus características: su carácter emancipatorio en tanto se enmarca dentro de la lucha de clases y de la necesidad de la redistribución de la riqueza, por lo que no solo va en contra de la opresión hacia las mujeres sino de aquellos grupos históricamente excluidos; su compromiso para combatir al patriarcado, esto quiere decir que “está en contra de la organización social histórica que pone a los varones y a lo masculino como eje central de las relaciones y de las instituciones sociales” (FARC-EP, s.f. p.2) y su búsqueda por eliminar el machismo que se manifiesta en la vida cotidiana como ejercicio que ha sido normalizado en la sociedad a partir de la dominación de las mujeres; el reconocimiento de la lucha organizada por la emancipación humana como parte de la lucha de la clase trabajadora para la transformación de sistemas de opresión y poder (como lo es el sistema capitalista que es a su vez individualista y excluyente); y la comprensión del vínculo existente entre la estructura y la súper estructura, por lo que considera que combatir las consecuencias de la cultura patriarcal requiere cambios tanto en el sistema económico y político como en la vida cotidiana.

Algunos de los logros alcanzados por el feminismo insurgente tienen que ver con el diálogo con organizaciones de mujeres, la puesta en discusión de las desigualdades que viven la diversidad de mujeres en el país y en el mundo, la construcción de una política que vincula la lucha por las desigualdades sociales estructurales en razón del género y la incorporación del enfoque de género en el Acuerdo de Paz.

Por último, el feminismo insurgente dentro de sus perspectivas metodológicas y políticas incluye la educación popular como manera de vehicular el conocimiento del discurso de género, la praxis feminista, el enfoque de género y los derechos de las mujeres.

Ahora bien, para dar un poco más despliegue a lo anterior, es importante precisar a continuación el concepto de educación desde una perspectiva más amplia en tanto este guiará los análisis orientados a analizar cómo deviene el género en las mujeres que hicieron parte de las FARC-EP a partir de su participación en las experiencias educativas durante su militancia en la organización.

3.2 Educación

Parto de entender el concepto Educación en el sentido que precisa Durkheim (1922/2009) como:

El conjunto de las influencias que la naturaleza, o los demás hombres, pueden ejercer bien sea sobre nuestra inteligencia, bien sea sobre nuestra voluntad (...) En su acepción más amplia, abarca incluso los efectos indirectos producidos sobre el carácter y sobre las facultades del hombre por cosas cuya meta es completamente diferente: por las leyes, por las formas de gobierno, las artes industriales, e, incluso, también por hechos físicos, independientes de la voluntad del hombre, tales como el clima, el suelo y la posición local. (p. 49)

Desde esta perspectiva es importante destacar la noción de influencia que se ejerce sobre el ser humano y que produce unos efectos. Ahora bien ¿a quién se le atribuye dicho ejercicio? para Durkheim (1922/2009) esta acción puede ser llevada a cabo por la naturaleza o por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social y tiene por objeto el suscitar y desarrollar (en las nuevas generaciones) un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exige tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que están especialmente destinadas.

De acuerdo con lo anterior, para que exista educación es necesario contar con un grupo humano que ejerza una influencia sobre otro, que si bien para Durkheim se trata de una generación más adulta, otros puntos de vista como el de Frigerio (2004) permitirán introducir a las figuras contemporáneas como ese grupo cuya identidad se vuelve referente, lo cual a su modo de ver irrumpe con la ilusión Durkheimiana de generaciones sucesivas y posibilita comprender la educación como esa injerencia que sobre el ser humano ejerce quien se constituye en figura de referencia identitaria bien sea por su ser, por su saber o por ambos, en aras de introducirle en la sociedad.

Este proceso de introducción del ser humano en las dinámicas sociales se aprecia como necesario en tanto ser imperfecto y a quien acuden las figuras de referencia para presentarle su

forma de vida como estrategia de regulación, pervivencia social, relevo generacional y reactualización cultural de los individuos. En otras palabras, como proceso de humanización de los nuevos miembros, lo que en palabras de Runge y Muñoz (2012) se denomina como educación: “la praxis de los humanos adultos para con los que están en crecimiento –o para los que necesitan de educación-” (p. 80), es decir, ese ejercicio de introducción de los nuevos miembros a la sociedad. Esta necesidad de educación en el ser humano atiende entonces a la importancia de su socialización en unos contextos determinados dentro de los cuales se labra un ideal de ser humano para permitir la vida en colectividad, y es a ello que apuntan las acciones que ejercen las figuras de referencia identitaria, sean estas intencionadas o no.

Según Durkheim, en los procesos educativos se ponen en relación las dos caras del ser humano: el ser individual constituido por todos los estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida privada y el ser social como sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes en los que estamos integrados (2009, p. 57); no obstante, corresponde a la educación la formación de ese ser social. Ahora bien, considero importante resaltar que esa relación entre el ser individual y el ser social no ocurre superponiendo uno en detrimento del otro, por el contrario, es una relación en la que se implican entre sí, toda vez que en “El individuo, al optar por la sociedad, opta a la vez por sí mismo” (Durkheim, 1922/2009, p. 62). Así, la educación estaría cumpliendo con su propósito de humanización y con ello a la creación de un nuevo ser. Este nuevo ser que se avizora es precisamente aquel que transita de su estado individual al ser social, y es allí en donde para Frigerio (2004) se instala el carácter político de la educación.

Es entonces en esa vinculación del ser humano con sus figuras de referencia que ve al otro como semejante, es en este proceso que se lega la herencia de nuestro ser social: una relación en la que no solo unas personas (o instituciones) dan a otras unos mensajes que hacen posible el vivir en sociedad, sino que es también lo que la persona hace con aquello que recibió, y a esto es lo que Frigerio (2004), Cornu (2004), Cerletti (2004) y Diker (2004) llaman transmisión y que en palabras de Frigerio (2004) “es acerca de la imperiosa necesidad de su intento que la educación trata” (p. 22).

Para Durkheim (1922/2009), la transmisión se lleva a cabo a través de la educación, y a diferencia de los animales que, si bien conforman estructuras sociales simples, el ser humano

requiere de la educación como medio en el que se conjuga la cooperación con sus semejantes y su esfuerzo personal y de cuyos frutos podrán nutrirse las generaciones venideras.

Así la transmisión que se propicia mediante la educación no es un elemento estático. En la transmisión misma se encuentra la posibilidad de resignificar lo que es heredado “introducir las variaciones que permitan reconocer, en lo que se ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia” (Hassoun, 1996, p. 178). Es en este sentido que la transmisión deviene como inacabada, se configura en sí misma en una búsqueda humana, pues en ella hay lugar para las grietas, para las fugas en tanto que, en ese proceso de configuración del ser social dentro de sí, existe la posibilidad de crear algo nuevo con aquello que es heredado, hay un margen individual de acción, por lo que “todo análisis es, será, análisis de lo fragmentado. Quizás toda transmisión también tenga esa forma, tanto en lo que se ofrece, como en lo que se significa y permite a otro hacer de lo puesto allí, algo que deviene propio” (Frigerio, 2004, p.12).

En este orden de ideas, lo que hace que el ser humano devenga en sujeto es lo que hace con aquello que le fue dado, con lo que antes tenía, incluso con lo que aparece anterior a su existencia; pues en esa elaboración propia sería equívoco plantear que este proceso se produce de manera unilateral, pues ya no estaríamos hablando de transmisión si no de una recepción en la que el ser humano se ve abocado a recibir de otros lo que se le presenta sin posibilidad de incorporar su propia historia y con ello se le estaría limitando toda posibilidad de acción.

De este modo ese proceso que sucede en la transmisión va más allá de un contenido. La transmisión recorre ese entre-dos, ese camino entre lo que ha sido legado y lo que el sujeto actualiza, ese camino que lleva a lo propio, eso que pasa, pero también lo que queda suspendido y no resuelto ... y es precisamente eso que ocurre en el ser humano en su devenir sujeto a lo que denomino experiencia educativa, en tanto desde esa transmisión que se lleva a cabo en una situación de influencia se produce una transformación de orden subjetivo, pues en palabras de Larrosa (2006) la experiencia tiene que ver con “lo que nos pasa [...] nos acaece, nos alcanza; lo que se apodera de nosotros, lo que nos tumba y nos transforma” (p. 5).

En este sentido la educación como experiencia es un proceso que nos transforma, es un proceso que no cesa, que hace parte de nuestro inacabamiento humano y mientras el ser humano viva en sociedad, se verá abocado a recurrir a ella como estrategia de pervivencia y como medio

para ser más humano. La educación en palabras de García Márquez sería así ese proceso que nos acompaña “de la cuna hasta la tumba”.

Experiencias educativas en la militancia armada

Las experiencias educativas son entendidas como esos procesos de transmisión que transforman la vida de los sujetos y que se encuentran presentes durante todo el ciclo vital del ser humano. Para las mujeres que hicieron parte de la organización dichas experiencias tuvieron que ver con aquellas de carácter cotidiano y aquellas de carácter formalizado.

Las experiencias educativas cotidianas fueron aquellas que se llevaron a cabo durante la militancia como parte de las prácticas de socialización del día a día en las que el compartir con el otro y con la otra se constituyó en la forma más genuina de aprender a vivir en medio de la insurgencia. Estas estuvieron mediadas por la palabra, la observación, la imitación y la instrucción individual que las y los militantes con más trayectoria en la organización daban a las mujeres recién ingresadas para resolver asuntos del día a día, lo cual permitió introducir a las nuevas integrantes en las dinámicas propias de la organización desde lo militar, lo político y lo social.

Las experiencias educativas formalizadas tuvieron que ver con aquellos espacios organizados de manera regular en torno a unas temáticas específicas, en los cuales se contaba con un grupo para aprender y por lo menos una o un líder quien se encargaba de transmitir los conocimientos, por ejemplo los cursos impartidos al interior de la organización, tales como los cursos de alfabetización, las escuelas (básica, media y de mandos), la hora cultural y otros cursos de formación profesional.

Los cursos de alfabetización eran orientados por una persona de la organización que hubiera alcanzado el nivel educativo suficiente para enseñar a leer y a escribir a otras y otros de sus compañeros; mientras que las escuelas estaban orientadas por personas con un nivel jerárquico superior o que por su experiencia y trayectoria fueran delegados para tal fin. Los cursos de formación profesional tenían por objetivo enseñar un oficio de índole más especializado, tal como los cursos de enfermería en donde una de las personas que se formaba en ello se encargaba de replicarlo con las otras compañeras y compañeros. Y el curso básico de guerrillas, por su parte, tenía que ver con la formación que debía completar una persona una vez ingresara a la organización

en donde de manera grupal y bajo la orientación de una o un líder se enseñaban aspectos propios de la organización como sus estatutos y normas, y aspectos de teoría y entrenamiento militar. Este curso era indispensable para la entrega del fusil a quien ingresaba a las filas.

Ahora bien, si se tiene presente que uno de los objetivos del presente estudio se encuentra orientado a caracterizar las experiencias educativas que tuvieron lugar al interior de las FARC-EP y a reconocer las narrativas de género presentes en las mismas, es pertinente entrar en diálogo con los planteamientos del feminismo insurgente, que si bien de construcción reciente, postula la educación popular como una de sus perspectivas metodológicas y políticas.

La *educación popular* se entiende como “una apuesta política que permite tener una lectura crítica de la realidad desde los contextos específicos, un proceso emancipador frente al orden social imperante que contribuye a fortalecer los sectores dominados como sujetos históricos con la convicción que desde la educación es posible aportar a cambios sociales. Desde esta perspectiva, se busca generar y emplear metodologías dialógicas, participativas y activas” (Torres, 2011. p. 18). Desde este marco la educación popular se presenta como un proyecto emancipador que busca la transformación social a partir de la participación activa de las comunidades. Para FARC-EP la educación popular es una manera de ser, hacer y actuar de cara a la experiencia y saberes de la organización que han sido tejidas durante su historia desde lo individual y lo comunitario (Sandoval y Correal, 2018).

Finalmente, al tener presente que las experiencias educativas de las mujeres durante su militancia en la organización estuvieron mediadas por la educación popular, es preciso hablar de la *pedagogía feminista* como punto de anclaje entre las perspectivas teóricas y metodológicas del presente estudio.

De acuerdo con los aportes de Da Silva (1999) la pedagogía feminista fue desarrollada en el marco de los Estudios de la Mujer como una forma de buscar otras formas de enseñanza que interpelaran las prácticas educativas tradicionales consideradas como expresión de valores masculinos y patriarcales, para proponer el reconocimiento e inclusión de valores feministas: “la pedagogía feminista intentaba construir un ambiente de aprendizaje que valorizara el trabajo colectivo, comunitario y cooperativo, facilitando el desarrollo de una solidaridad femenina, en oposición al espíritu de competencia e individualismo dominante en el aula tradicional” (Da Silva, 1999, p. 8).

En consonancia con lo anterior, para Korol (2016) la pedagogía feminista se ha venido posicionando en diferentes espacios educativos de carácter feminista como posibilidad de interpelar los procesos educativos hegemónicos basados en la lógica de la racionalidad a través de la proposición de otros modos de aproximación al conocimiento que incluyan los sentidos, las emociones, a afectividad, las intuiciones y los sentimientos. En este sentido para la autora, la pedagogía feminista guarda un vínculo estrecho con la educación popular en términos de su rescate a la dimensión grupal como “necesidad básica, para que los dolores que produce el desaprendizaje de las opresiones puedan ser compartidos y sostenidos en los colectivos” (p. 151), al lugar del cuerpo en el proceso educativo, a los aportes de la educación por el arte (el teatro de los y las oprimidas, la danza, el canto y el psicodrama) y al diálogo con diversas perspectivas ideológicas emancipatorias (marxismos, feminismos negros, lésbicos, indígenas, entre otras).

3.3 Devenir

Preciso el devenir como categoría metodológica en tanto para efectos de la presente investigación posibilita indagar en las continuidades y discontinuidades, transformaciones y puntos de fuga que ha implicado la configuración del género para las mujeres antes de su ingreso a la organización, durante su militancia en la misma y en el proceso de reincorporación a la vida civil.

Para lo anterior acojo la propuesta de Deleuze (1979/2003), para quien el devenir es siempre un acto de habla en lengua menor, lo cual resuena con la propuesta de Carmelo Bene de los personajes menores: aquellos que irrumpen con el orden establecido, configurando rupturas frente a lo hegemónico:

Los personajes mayores o lenguas mayores son homogéneas, políticamente correctas, no maldicen, no blasfeman, son morfológicamente invariables y de esquemas rígidos y fijos. Las lenguas menores varían, su resistencia está en la capacidad de metamorfosearse, de devenir en los agenciamientos que construye con los otros, siempre distintas y polivalentes. (Chaverra, 2023, p.18)

En efecto, el devenir se configura como espacio de las minorías, entendidas como la situación de exclusión/subordinación de un grupo y como aquellas acciones que escapan al poder:

Minoría designa en primer lugar un estado de hecho, o sea la situación de un grupo que, independientemente de su nombre, está excluido de la mayoría, o bien incluido, pero como una fracción subordinada con relación a un patrón de medida que establece la ley y que fija la mayoría. Se puede decir en este sentido que las mujeres, los niños, el Sur, el Tercer mundo, etc., son todavía minorías, más allá de que sean muy numerosas. Pero, tomemos entonces ‘al pie de letra’ este primer sentido. Hay inmediatamente un segundo sentido: minoría ya no designará un estado de hecho, sino un devenir en el cual uno se compromete. Devenir-minoritario, es un objetivo, y un objetivo que concierne a todo el mundo, ya que todo el mundo entra en este objetivo y en este devenir, en la medida en que cada uno construye su variación en torno a la unidad de medida despótica, y escapa, por un costado o por el otro, al sistema de poder que le hacía de él una parte de la mayoría. (Deleuze, 1979/2003, p. 101)

De este modo el trabajo de las minorías sobre el curso de la historia es lo que posibilita el devenir, en tanto son las que fracturan, irrumpen con lo hegemónico “devenires minoritarios que rompen y abren los códigos al afuera del sinsentido, violentando al pensamiento”. (Romera, s.f, p. 1) y para que esto suceda, es necesaria la introducción de líneas de variación, pues no hay historia que no se halle socavada por las vidas contra historia, por las fugas, por las grietas, pues “de todas formas, no hay lengua imperial que no esté excavada, arrastrada por estas líneas de variación inherente y continua, o sea, por estos usos menores” (Deleuze, 1979/2003, p. 85).

Siendo así para Deleuze en retomo de lingüistas como Chomsky, habrá que entender las líneas de variación como lo extrínseco, lo que queda por fuera del sistema, y también como resultado de la mezcla de dos sistemas que incorpora otros elementos. De esta manera es posible advertir que el devenir no se ubica en la polaridad ni el pensamiento dicotómico, sino desde la mezcla, desde su propiedad creadora: “La variabilidad continua no se explica por un bilingüismo, ni por una mezcla de dialectos, sino por la propiedad creadora más inherente a la lengua, en la medida en que ella estuviera tomada en un uso menor” (Deleuze, 1979/2003, p. 86).

La línea de variación, en otras palabras, la frontera, aquella que refiere a quienes la historia no tiene en cuenta, aquella que “pasa la frontera pasa entre la Historia y el anti-historicismo, o sea, concretamente ‘aquellos que la Historia no tiene en cuenta.’ Pasa entre la estructura y las líneas de

fuga que la atraviesan” (Deleuze, 1979/2003, p. 99); nos da cuenta de la importancia de las narrativas otras, del papel de las minorías como potencia del devenir:

Ya que si la mayoría remite a un modelo de poder, histórico o estructural, o ambos a la vez, tenemos que decir también que todo el mundo es minoritario, potencialmente minoritario, en la medida en que se desvíe de este modelo. Ahora bien, ¿la variación continua no sería precisamente esto, esta amplitud que no cesa de desbordar, por exceso o por falta, el umbral representativo del patrón mayoritario? ¿La variación continua no sería el devenir minoritario de todo el mundo, por oposición al hecho mayoritario de Ninguno? (Deleuze, 1979/2003, p. 10)

Ahora bien, para que la historia se socave desde las voces minoritarias, desde esos actos de habla menor, es preciso hacer pasar toda pretensión de normalización al tratamiento de “minorar”, esto es, a la socavación de la historia desde esas líneas de variación:

Entonces, operación por operación, cirugía contra cirugía, cabe concebir lo inverso: ¿cómo ‘minorar’ (término empleado por los matemáticos), ¿cómo imponer un tratamiento menor o de minoración, para desprender devenires contra Historia, vidas contra la cultura, pensamientos contra la doctrina, favores o desprecios contra el dogma? (Deleuze, 1979/2003, p. 83)

De este modo el escape a la dominación desde las líneas de variación, es lo que gesta la resistencia: aquello que se hace con lo que sucede, las transformaciones que ocurren, las actuaciones que se desprenden, aquello que emerge y que hace pasarlo todo por la variación continua: “como sobre una línea de fuga creadora, que constituye una lengua menor en el lenguaje, un personaje menor sobre la escena, un grupo de transformación menor a través de las formas y temas dominantes” (Deleuze, 1979/2003, p. 95).

Y es así como la voz de las minorías que se erige, deviene en resistencia en tanto va contracorriente, se expresa en el intermedio, en la frontera, pasando por la conciencia y la subjetividad:

La cuestión para Deleuze es la necesidad de convertir a la conciencia en una experimentación de vida, al cuerpo en algo más que un organismo, al hombre en algo más que sus pliegues constitutivos para trazar nuestras líneas de fuga o devenir. (Barroso, 2005, p. 198)

Performatividad del devenir

Al posicionar entonces el devenir como acto de resistencia, se hace necesario hacer referencia a uno de sus atributos: su constante movimiento, su no estatismo, algo que no “es” sino que “se está haciendo” y por tanto se enmarca en un presente, en un “convertirse en” que no es permanente: “el tiempo es un tiempo flotante que varía en sí mismo” (Barroso, 2005, p. 167), en otras palabras algo inacabado, y que puede adquirir multiplicidad de formas, lo cual es coherente con Deleuze y Guattari (1988/2008) para quienes el devenir presenta un carácter múltiple, en donde aquello que es propio del ser, se ve abocado a diferentes dimensiones por lo que la multiplicidad recorre la vida: el devenir es multiplicidad, sin centro de unificación y por tanto invita a diluir la identidad.

Lo anterior trae consigo no solo los ecos de la propuesta de Carmelo Bene de los personajes menores sino también la de Judith Butler (1990, 1999) para quien no hay una identidad constitutiva, por el contrario, esta se configura mediante la sucesión reiterada de actos, los cuales están anclados a sistemas de poder, toda vez que “para que puedan persistir, las condiciones del poder han de ser reiteradas: el sujeto es precisamente el lugar de esta reiteración, que nunca es una reiteración meramente mecánica” (Butler, 2001, p. 27). Estos actos tienen la capacidad de performar en tanto el efecto que produce trasciende la mera enunciación para crear la realidad desde la acción, poniendo en cuestión la concepción de una identidad esencial, para precisarla desde su fijación en la vida y cuerpos de los sujetos mediante actos que encarnan discursos y mandatos culturales.

La identidad, en Judith Butler, forma parte del dispositivo de control que impone y al mismo tiempo regula aquello que se debe ser. Es un dispositivo en la misma medida en que genera sus propios sujetos y se naturaliza, es decir, es la ley la que origina al hombre y le dice que ha sido el hombre quien la ha creado. Y crea también a sus propios contradictores: habrá

quienes puedan permanecer en un cierto margen, distanciados de la actitud “esperada”, pues la identidad no es un modelo único, sino un abanico de opciones impuestas desde un patrón que no existe. (Castela, 2007, p. 221)

En consecuencia, la invitación de Butler a la identidad como una construcción performativa, erigida desde las practicas del sujeto, si bien da cuenta del poder que se establece en la vida de los sujetos mediante prácticas y discursos, también puede ser una forma de resistencia en tanto está sujeta a cambios y transformaciones y por tanto permite desafiar los sistemas de poder mediante unas performatividades que son precisamente los devenires, que como agenciamiento y línea de fuga, permiten al sujeto crear desde su propio actuar una forma de habitar el mundo en resistencia.

De ahí que esta resistencia requiere, de nuevo, agrietar las estructuras de poder y esta vez desde el escenario mismo en el que se actúa, muy a manera de lo que Carmelo Bene expresa en relación a la constitución del personaje que “se busca, se desarrolla, se metamorfosea, se experimenta, se constituye sobre la escena” (Deleuze, 1979/200, p. 78) para posibilitar la emergencia del personaje desde sus variaciones, deformidades; un personaje al que se pone en duda la tenencia de un “yo” en tanto “el personaje se hace uno con el conjunto del agenciamiento escénico, colores, luces, gestos, palabras” (Deleuze, 1979/2003, p. 80), y por tanto la importancia de poner en cuestión si realmente es un yo el que se devela, o si por el contrario (o en consecuencia) lo que se devela es el conjunto de la escenografía (o del contexto), o lo es más: aquello que se devela es lo que queda cuando se sustraen los elementos de poder.

Sobre el devenir-mujer

Desde la propuesta de Deleuze y Guattari (1988/2008), todos los devenires como expresión de una lengua menor y como espacio de las minorías, han de pasar por un devenir-mujer “Se trata de que el devenir-mujer tiene su realidad ontológica en una indiscernibilidad que extrae de la mujer algo en común más allá, como dicen Deleuze y Guattari, de toda domesticación o imitación” (Romera, s.f, p.3), y por tanto el devenir-mujer no se trata de un acto imitativo y que reproduce lo molar, sino de la transformación, del cambio y el movimiento que se encarna en el sujeto como una forma de resistencia (léase re- existencia).

Se hace necesario entonces revisar y acoger el devenir-mujer, entendido no como entidad molar, es decir, no tanto desde los discursos que han configurado formas de ser/actuar mujer en el marco de unos mandatos culturales; sino desde los entrecruzamientos, desde la crítica al poder establecido:

el devenir-mujer hay que pensarlo como un “alejamiento” de toda estratificación, de toda trascendencia, y de todo momento dialéctico unificante e identificante que niega toda diferencia y multiplicidad. Implica, por tanto, entrecruzamientos, cambios de naturaleza, pero sin ninguna finalidad comprendida como meta o esencia a realizar o alcanzar. (Romera, s.f, p.1)

Es importante precisar que ese devenir-mujer se distancia de los binarismos como demarcadores de las relaciones de poder, de dominio y opresión de la diferencia, en donde para este caso sería común asociarlo con aquel que contrapone hombre (masculino) / mujer (femenino), concibiendo al hombre como racero y medida, y a la mujer como subsidiaria de este, carente e incompleta:

La mujer del devenir-mujer no se refiere a la mujer entendida como la entidad molar, como lo codificado políticamente por el orden social, como elemento que integra y forma parte de la matriz-maquinaria de oposición binaria hombre (masculino)/ mujer (femenino), entendido como lo otro de lo Mismo, como la diferencia descualificada y devaluada, carente de la plenitud de ser, de la identidad vigorosa, fuerte, autoconsciente y subsistente en el tiempo que pertenecen, en el orden simbólico de la identificación, a lo masculino. (Romera, s.f, p. 1)

Por todo lo anterior y en coherencia con los propósitos de la presente investigación, importa precisar el devenir como concepto, además de categoría metodológica, en tanto permite problematizar aquellos actos y expresiones de las mujeres que hicieron parte de la guerrilla y que escaparon las imposiciones de la guerra, y que posibilitan hablar de su experiencia como devenir,

es decir, como lengua menor que bordea, que abre las fugas y que desde su sentido minoritario, permiten hablar de una resistencia en la resistencia.

4. Objetivos

4.1 General

Analizar los devenires de género en las mujeres que hicieron parte de las FARC-EP, cuyo proceso de reincorporación lo vienen realizando en el ETCR Llano Grande-Antioquia, a partir de su participación en las experiencias educativas que tuvieron lugar durante su militancia en la organización.

4.2 Específicos

- Caracterizar las experiencias educativas que tuvieron lugar al interior de las FARC-EP y en las que participaron mujeres excombatientes.
- Identificar las narrativas de género presentes en las experiencias educativas que tuvieron lugar al interior de las FARC-EP.
- Reconocer cómo se deviene “mujer” en el contexto de la organización FARC-EP.

5. Metodología

5.1 Paradigma y enfoque investigativo

Sitúo la presente investigación en el paradigma cualitativo que comprende la investigación cualitativa como una forma de investigación sistemática y rigurosa acerca de las vidas de las personas, sus experiencias, actitudes, emociones, sentimientos, percepciones y disposiciones, así como de las estructuras y culturas de las instituciones y organizaciones, los movimientos sociales, las prácticas y productos culturales y las interacciones sociales (Strauss & Corbin, 2002).

Preciso un enfoque feminista, en tanto la investigación cualitativa feminista amplía sus marcos para trascender más allá de los estudios sobre las mujeres hacia el cuestionamiento de las formas a través de las cuales se produce conocimiento, en donde juega un papel importante la epistemología feminista (Blázquez, 2012) dado que gran parte de sus temas centrales han estado orientados a cuestionar los ideales de objetividad, racionalidad, neutralidad y universalidad en la ciencia, así como dar lugar a la influencia de roles y valores sociales y políticos en la investigación.

La investigación cualitativa feminista desde sus planteamientos epistemológicos presenta una crítica al positivismo, a la forma tradicional androcéntrica y hegemónica sobre la que se ha construido el conocimiento científico y en donde el género se configura en una categoría que posibilita analizar el sesgo patriarcal presente en la ciencia como parte de la organización y como construcción cultural que asocia la objetividad con lo masculino, y por tanto con lo público y lo racional, y la subjetividad con lo femenino, que ocupa el plano de lo emocional y lo privado (Keller, 1991). En este orden de ideas y siguiendo a Harding (2006), la investigación feminista revisa y critica en los procesos de producción del conocimiento, la presencia del proyecto ideológico del patriarcado y reconoce como premisa la realidad desigual y jerárquica de la sociedad occidental.

Así, la investigación cualitativa feminista se ha ocupado de problematizar “cuestiones tradicionales” de la ciencia que tienen que ver con el sesgo, la credibilidad, la objetividad; no obstante, los enfoques más recientes (desde una orientación posmoderna y deconstruccionista) demandan preguntas por la representación, la voz, el texto y las cuestiones éticas.

Respecto a la idea de conocimiento neutral y objetividad en la ciencia, las investigadoras feministas han venido postulando alternativas para producir un conocimiento científico

responsable y comprometido, tales como la teoría del punto de vista y del conocimiento situado planteada por Donna Haraway (1988) y la postura de fuerte objetividad de Sandra Harding (1996), las cuales cuestionan la objetividad libre de valores, interrogan la relación sujeto-objeto para postular la interacción entre investigadora y participantes, y abogan por una objetividad parcial, local y contextualizada en los procesos de investigación.

Desde las teorías del punto de vista y desde la política de la posición se contribuye a contextualizar las voces y situarlas en los contextos, por tanto, es una preocupación constante por parte de las investigadoras feministas la cuestión por la voz y la naturaleza del relato (Olesen, 2012), es decir, por el cómo desde la investigación, encontrar y expresar las voces de las mujeres. Aspecto al que han contribuido también las feministas poscoloniales al preguntarse por el modo en que han de ser escuchadas las voces de las participantes y con qué autoridad, para desde allí advertir en la ciencia la presencia de discursos dominantes y relaciones de poder, y visibilizar que en el marco mismo de la investigación social hay voces que adquieren el privilegio de ser escuchadas (Spivak, 1998).

Ante esta situación algunas investigadoras feministas dentro de sus procesos de investigación se han ocupado del diseño de estrategias que involucran métodos relacionales centrados en la voz, la reconstrucción de las narrativas de investigación y que dejen asentadas por escrito las voces de los menos poderosos (Olesen, 2012).

Otro aporte de interés desde la investigación cualitativa feminista para la presente investigación tiene que ver con la reflexividad desde la cual las investigadoras feministas vienen planteando la importancia de reconocer la influencia que como investigadoras ejercemos en el proceso de investigación y en la interacción con las y los participantes, por tanto un abordaje reflexivo reconoce las relaciones de poder entre participante e investigadora y les lleva a reflexionar acerca de cómo nuestra presencia cambia y estructura el proceso y sus resultados (Kaufman, 2013).

La reflexividad implica entonces reconocer nuestra condición humana en los procesos de investigación, ser conscientes de nuestra subjetividad, pues en palabras de Lather (1986) “dejar fuera la subjetividad de la investigadora del proceso de investigación, no es nada más que una forma ingenua de empirismo”. De este modo y siguiendo a Schongut (2015) la reflexividad implica posicionarse sobre la subjetividad de participante e investigadora, dar cuenta de sus motivaciones y experiencias, así como “transparentar” su agenda investigativa. La reflexividad en esta vía

implica reconocer que nuestra subjetividad da forma, constriñe y/o expande nuestra visión del mundo.

Finalmente, respecto a la investigación cualitativa feminista, su compromiso político mediante su constante llamado a la acción se constituye en uno de los aspectos más valiosos de dicho enfoque, pues de acuerdo con Eichler (1986) no es suficiente la investigación sobre las situaciones de las mujeres y la lectura de las mismas desde la categoría género, sino que es necesario que se tomen medidas o se dé continuidad a los procesos de investigación, en tanto este enfoque en la investigación problematiza las diversas situaciones de las mujeres y las instituciones, materiales y estructuras históricas de género que las enmarcan. Remite al estudio de esa problemática a marcos teóricos, de políticas o de acción a fin de lograr la justicia social para las mujeres (y hombres) en contextos específicos.

5.2 Tipo de estudio

Planteo un tipo de estudio narrativo, estudios que vienen tomando fuerza dentro de las ciencias sociales, especialmente desde la década del ochenta en lo que diferentes autoras y autores han denominado como “el giro narrativo”. Un hito importante en tanto que investigadoras e investigadores sociales se empiezan a interesar por las narrativas, un aspecto que anteriormente parecía reservado al ámbito de las humanidades y la literatura (Denzin y Lincoln, 2000).

Ahora bien, este interés por lo narrativo dentro de las ciencias sociales no ocurre como algo accidental, pues se corresponde con un periodo de crisis de los grandes relatos y promesas de la modernidad, en donde los escenarios de socialización (alineados con los parámetros de una sociedad industrial) ya no son configurados por las instituciones tradicionales como la familia, la escuela, la iglesia, la fábrica, entre otras; pues bajo el influjo del capitalismo, y con este la oferta y la demanda de otro tipo de bienes de consumo, así como el creciente individualismo, se postula al sujeto como el responsable de dar cuenta sí mismo y como integrante de una sociedad desde su individualidad (Delory-Momberger, 2009).

Es así que el retorno al sujeto viene ocupando diferentes espacios de las discusiones en ciencias sociales, en donde toma relevancia el estudio de las narrativas como organizadoras de la

realidad, y en donde el relato mediatiza la experiencia toda vez que para Ricoeur (2006) a los dramas de la existencia se accede a través de las historias contadas por otros o por nosotros mismos.

De esta perspectiva, el relato se configura en actividad cotidiana del ser humano, en una forma de pensamiento en la que este organiza y comprende la realidad (Bruner, 2002), pero también en una forma en la que se relaciona con la sociedad que posibilita dar cuenta de la experiencia, tanto individual como colectiva (Sparkes y Devís, 2007) y en la que cabe poner entre comillas la toma de decisiones autónomas por parte del sujeto debido a que estas se encuentran ligadas a variables sociohistóricas.

En este sentido ese proceso que implica “comprender y analizar la interface de lo individual y lo social interrogando las construcciones biográficas individuales dentro de sus contextos y sus entornos” es lo que Delory-Momberger (2009, p. 6) nombra como “biografización”. Dicho proceso desde la lectura de Runge (s.f) se vuelve accesible mediante los relatos autobiográficos, los cuales cumplen su función como productores de subjetividad y los que se pueden comprender como “un trabajo situado e interactivo sobre la identidad”.

Por lo anterior cobra relevancia el concepto de “identidad narrativa” como proceso situado con una función interactiva y de autocomprensión, en la que “mediante los procesos de biografización la mismidad es constantemente problematizada y la identidad narrativa se presenta como el resultado siempre parcial y como “work in progress” de ello. Como consecuencia de ello, la mismidad —la subjetividad— se produce también permanentemente y se presenta como respuesta a un contexto histórico, social y cultural específico” (Runge, s.f, p. 6).

Así la subjetividad se comprende en el marco de un hacer permanente, el ser humano siempre en proceso, que se resiste a ser algo acabado. Por ello en esta investigación la inquietud por los devenires de género en contextos de conflicto armado, se precisa como una cuestión no acabada, como construcción permanente en coherencia con los marcos culturales, históricos y sociales que configuran la experiencia de los sujetos. Así para este caso toman relevancia los aportes de Butler (1999) para quien el género es performativo, es decir, se crea a través de la repetición de actos, gestos y movimientos corporales, obtenidos mediante pautas culturales; pues desde aquí me es posible advertir el lugar importante del género en los procesos de biografización en el sentido de reconstrucción y legitimación subjetiva de pautas culturales que se ritualizan y que

son socialmente aprobados; así el género como performance (Buttler, 1990) resuena con la función performativa de toda operación de biografización.

Lo anteriormente mencionado, hace además de los estudios narrativos una posibilidad para organizar y comprender la experiencia desde una perspectiva performativa, puesto que “la narrativa se puede pensar como un acto performativo, en tanto “produce la experiencia y los significados de ésta en el acto de nombrarla” (Rodríguez, 2002, p. 131).

De este modo acudir a la narratividad desde la metodología no solo hace posible organizar la experiencia de quienes participan de la investigación, sino que también como investigadora me plantea el reto de desencadenar relatos capaces de performar una acción y hacer de la investigación una praxis comprometida y responsable de los efectos que produce.

En síntesis, desde un tipo de estudio narrativo se resalta la importancia de los relatos como posibilidad para comprender los acontecimientos que marcan la trayectoria de vida de las participantes, como posibilidad de realizar análisis críticos a partir de la forma en que organizan y cuentan su experiencia, de los significados que adquieren y las estructuras que develan. Y como lo he venido esbozando, en esta investigación, haré énfasis en los relatos como fuente principal de la experiencia narrada por mujeres que hicieron parte de organizaciones insurgentes y que permiten un acercamiento a cómo para ellas ha devenido el género en contextos de conflicto armado.

5.3 Contexto y Participantes

El contexto de la presente investigación se sitúa en el escenario de posacuerdo en el cual se encuentra Colombia luego de la firma del Acuerdo de Paz entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP E el 24 de noviembre de 2016 y aprobado por el Congreso el 1 de diciembre del mismo año. Espacialmente me ubiqué en uno de los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR) creados a través del Decreto 1274 de 2017 y que se constituyen en:

lugares para el desarrollo de actividades que faciliten la reincorporación a la vida civil en lo económico, lo social y lo productivo de los ex miembros de las FARC-EP debidamente acreditados por la Oficina del Alto Comisionado para la Paz en los términos del artículo 2 del Decreto Ley 899 de 2017 y realizar actividades misionales de las entidades del orden

nacional y territorial destinadas a las comunidades aledañas (Presidencia de la República, Decreto 2026 de 2017, art 2).

Los ETCR son el nombre que en la actualidad reciben lo que anteriormente fueron las Zonas Veredales y Puntos Transitorios de Normalización dispuestos para albergar territorialmente a las personas de las FARC en su proceso de Desarme, Desmovilización y Reincorporación a la vida civil. Estos espacios tienen como objetivo capacitar a las y los integrantes de las FARC-EP para su reincorporación a la vida civil, preparar proyectos productivos y atender las necesidades de formación técnica de las comunidades aledañas a partir de un modelo de reincorporación comunitaria (Decreto 2016 de 2017). En Colombia fueron creados veinticuatro espacios de este tipo a lo largo del territorio nacional: Antioquia (4), Arauca (1), Caquetá (2), Cauca (4), César (1), Chocó (1), Guaviare (2), La Guajira (1), Meta (3), Nariño (1), Norte de Santander (1), Putumayo (1) y Tolima (2).

Según el informe “Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación: reincorporación para la paz” presentado por la Defensoría del Pueblo en 2017, la adecuación de los ETCR se ha venido desarrollando en dos fases: la construcción de la infraestructura física, que comprende las áreas comunes y cobertura de servicios básicos, y la construcción y dotación de unidades habitacionales. Este órgano público informa que las adecuaciones habitacionales de dichos espacios se encuentran avanzadas; sin embargo, señala deficiencias de material educativo y mobiliario en los espacios para la formación en educación básica, además que en varios ETCR los servicios de agua y luz son intermitentes. Asimismo, encuentra como preocupante la situación de seguridad en algunos ETCR debido a las amenazas por parte de estructuras armadas hacia exmiembros de las FARC, comunidades aledañas, líderes sociales y defensores de derechos humanos.

Respecto a las características de la población que habita estos espacios, los datos del Primer Censo Poblacional de las FARC realizado por la Universidad Nacional en 2017, arroja que, de un total de 10.015 personas encuestadas, el 77% (7.712) corresponde al sexo masculino y el 23% (2.303) al sexo femenino. Del total de la población el 66% procede de zonas rurales, el 30% pertenece a grupos étnicos, el 77% no cuenta con vivienda para habitar, el 57% tiene como nivel de escolaridad básica primaria y un 7.2% de las mujeres se encuentra en embarazo.

Ahora bien, en este caso me focalicé en el ETCR Llano Grande ubicado en el Municipio de Dabeiba – Antioquia, este municipio se encuentra ubicado en la subregión occidental de Antioquia, aproximadamente a 175 km de Medellín. Conocido como “La Puerta de Urabá”, cuenta con una gran confluencia de población indígena, negra y mestiza, es un municipio rico en biodiversidad e históricamente un corredor estratégico para el acceso a otras zonas como Urabá, la frontera panameña, el océano pacífico y nudo de Paramillo, por lo que ha sido lugar de asentamiento de grupos armados y epicentro de combates con la fuerza pública.

Como su nombre lo indica, el ETC de Dabeiba se encuentra ubicado en la vereda Llano Grande a una hora de la cabecera municipal, lo cual implica un recorrido por carretera sin pavimentar y por lugares que han sido escenario de los horrores de la guerra. El desplazamiento hasta el lugar se debe realizar en transporte propio o contratado, preferiblemente con acompañamiento de personas de la comunidad, municipio o alguna institución con respaldo en la zona, dado que no se cuenta con ruta de transporte que llegue hasta el espacio y además por cuestiones de seguridad.

De acuerdo con el Censo Poblacional del ETCR, al 15 de noviembre de 2017 se contaba con una población de 215 adultos y 57 niños (no remiten datos desagregados por sexo). Asimismo según datos de la Oficina del Alto Comisionado para la Paz, este ETCR cuenta con un área total de 80.000 m² y a 2019 el estado de avance en infraestructura, incluyendo áreas comunes, alojamientos y servicios se encontraba a un 100% dentro de lo cual se destaca la construcción y dotación de unidades habitacionales, dos cocinas, un puesto de salud, una sala de esparcimiento, un jardín infantil, una planta de tratamiento de agua potable, una planta de tratamiento de aguas residuales y una planta de energía eléctrica. La conexión a internet y la telefonía son deficientes y cada ocho días se entregaban los alimentos perecederos y cada quince los no perecederos. No obstante, la Defensoría del Pueblo (2017) hace hincapié en la inestabilidad del terrero en el que fue construido el ETCR, susceptible de derrumbes.

También es preciso señalar que en este ETCR se han llevado a cabo diferentes actividades de reincorporación lideradas por la Misión de las Naciones Unidas en conjunto con la comunidad, universidades, fundaciones empresariales, fuerza pública y entidades territoriales del orden municipal y departamental.

Para esta investigación participaron quince (15) mujeres firmantes de paz, cuyo proceso de reincorporación lo vienen realizando en el ETCR de Llano Grande, con edades entre los 20 y 55 años y entre 6 y 35 años en la organización. La mayor parte de ellas saben leer y escribir y se encuentran en el proceso de validación de su educación básica y media a través del proyecto “Arando la educación” llevado a cabo por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD con financiación del Consejo Noruego para Refugiados – NRC y el cual se desarrolla desde un modelo flexible en la modalidad de Ciclos Lectivos Integrados – CLEI.

Los ingresos de estas mujeres proceden de la renta básica del Gobierno Nacional y de actividades autogestionadas tales como venta de alimentos en sus casas y de los proyectos productivos que vienen construyendo como parte de su proceso de reincorporación entre los que se encuentra una despulpadora de fruta y elaboración de ladrillos artesanales para la construcción. Asimismo, la gran parte de ellas se dedican a las labores domésticas y al cuidado de sus hijos e hijas y nietas/os con los cuales conviven y cuyas edades oscilan entre los 2 y 10 años. Cinco (5) de ellas son lideresas activas del Partido Comunes, gestoras y participantes activas del Comité de Mujer y Género “Vicky Hernández” y una (1) de ellas con aspiraciones al Concejo Municipal.

Ahora bien, es preciso tener presente las condiciones que me posibilitaron el acceso tanto al ETCR, a la comunidad y a las mujeres participantes, pues dadas las implicaciones y fragilidades del proceso de paz y en especial del proceso de reincorporación de firmantes de paz, hubo necesidad que esta entrada fuera mediada desde la institucionalidad, para este caso conté con dos enlaces clave: el primero desde la Secretaría de las Mujeres de la Gobernación de Antioquia en donde en una entrevista que llevé a cabo con la Secretaria de Despacho³ a propósito de un ejercicio para Seminario Complementario I del Doctorado en Educación, le explicité la pregunta por las acciones desarrolladas desde su despacho con las mujeres en el territorio antioqueño a propósito de la implementación del Acuerdo y allí desde la narración de las acciones, me habló del caso de Dabeiba en el cual me interesé y para lo cual la Secretaria me puso en contacto con la Consejera Departamental de Mujer, Género y Diversidades del para ese entonces, Partido Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común – FARC.

³ Entrevista llevada a cabo el 21 de marzo de 2018.

El segundo enlace fue a través de la Unidad Especial de Paz de la Universidad de Antioquia en donde en el marco del proyecto “Desandando la guerra, caminando la paz” se realizaron una serie de encuentros con la comunidad del ETCR en los que nos articulamos con docentes y estudiantes de diferentes dependencias de la Universidad de Antioquia y organizaciones sociales y comunitarias para el desarrollo de actividades de acompañamiento para el proceso de reincorporación.

A partir de lo anterior y una vez establecido el contacto con mujeres firmantes de la comunidad del ETCR, entre 2018 y 2020 llevé cabo una serie de visitas, cada una con una duración de 3 días en promedio. En la primera visita, al tercer día de encontrarme allí, acompañé una reunión del Comité de Mujer y Género en el cual me concedieron un espacio para presentar el proyecto de investigación, conversar en torno al mismo, aclarar inquietudes, invitar a las mujeres para participar y compartir y firmar el consentimiento informado en el que si bien varias de ellas estuvieron de acuerdo en participar del proyecto, no autorizaron el registro audiovisual. Posteriormente y de acuerdo con las agendas y dinámicas temporales de ellas, concertamos los encuentros y momentos para la realización de entrevistas, los cuales junto con la observación fueron los principales métodos empleados en el trabajo de campo.

Las siguientes visitas fueron un poco más complejas y más aún cuando ingresé sola al ETCR, de un lado por el sentimiento de vulnerabilidad que como mujer me embargaba y también porque debido a los compromisos y gestión de los tiempos de las mujeres fue necesario replantear agendas, y porque pese a que el proyecto había sido socializado y se contaba con un grupo de mujeres participantes, fue necesario exponerlo de manera reiterada con el líder del espacio, quien en su discurso mostró resistencias para llevar a cabo lo pactado previamente.

Hay un agotamiento en la comunidad por la multiplicidad de intervenciones, poca disposición del hombre de la directiva porque para él “todo es género” y no parece que hubiese un producto tangible en términos productivos. Por lo anterior, y en general el ingreso al espacio y el acceso a la comunidad es complejo. Para el ingreso se debe decir a los policías hacia dónde una se dirige y quién es el contacto (se siente como si estuvieran encerrados/as allí). Para el acceso a la comunidad, este se debe pasar por el filtro de la directiva y básicamente si a la persona de la directiva con la que se tenga el contacto no le

parece, no es posible acceder a las demás personas. Me parece un manejo muy vertical y que limita la posibilidad de elección de las otras personas, en tanto es la directiva quien decide qué es y que no es conveniente para comunidad. (Notas de diario de campo, 13.08.19)

Lo anterior refleja un poco la complejidad del acceso al trabajo de campo revestido por el agotamiento frente a las iniciativas que desde diferentes instituciones llegaban al ETCR con la intención de aportar en el proceso de reincorporación, pero que también devela que hay una necesidad de resolver las necesidades básicas en especial las de tipo económico, pues en tanto esto no esté resuelto, se les dificulta disponerse para promover acciones de corte más reflexivo. De igual manera este acceso al campo, me posibilita evidenciar cómo a pesar que las mujeres firmantes ahora hacen parte de la sociedad civil, con la posibilidad de ser autónomas en la toma de sus decisiones, se encuentran resistencias frente a los asuntos de género, especialmente con algunos de sus compañeros hombres y además les es difícil deshacerse de las estructuras verticales y patriarcales que las han acompañado tantos años en su andar.



ETC Dabeiba.

Fuente: archivo propio

5.4 Métodos

Como métodos para posibilitar la escucha de los relatos de las mujeres participantes llevé a cabo un de trabajo de campo en el que realicé observaciones, encuentros mediados por prácticas corporales y artísticas (talleres grupales de cartografía corporal) y entrevistas no estructuradas de manera individual con algunas de las participantes. Lo anterior de acuerdo con las orientaciones del Comité de Mujer y Género, las condiciones de acceso al ETCR y a las mujeres participantes.

Entrevistas no estructuradas

Posibilitan un acercamiento a la otra persona a través de la generación de situaciones empáticas que hagan posible la conversación y el acceso genuino a los datos empíricos. En este tipo de entrevistas, las preguntas (o más específicamente, los tópicos de conversación) se tornan

abiertas, esperando con ello desencadenar espacios para el establecimiento de lo que Spradley (1979) denominó como “una relación de humano a humano con el entrevistado y el deseo de comprender en lugar de explicar”.

De este modo, con la entrevista no estructurada el énfasis se encuentra en el establecimiento de relaciones de confianza, en la intención de comprender de la otra persona su cultura, su lenguaje (cómo nombra las cosas), las perspectivas desde las cuales aprecia el mundo, y, sobre todo, de acudir a la escucha como espacio de respeto por el saber que esa persona ha construido a lo largo de su experiencia.

Para la investigación llevé a cabo un total de 8 entrevistas con 5 de las mujeres participantes, para llevar a cabo estas entrevistas fue necesario el acercamiento previo a la comunidad y de manera específica a las mujeres a través del compartir con ellas espacios cotidianos como conversaciones informales, la preparación y consumo de alimentos y también el acompañamiento en algunas reuniones del Comité de Mujer y Género. También es importante precisar que para el desarrollo de la investigación entrevisté a la persona que fue responsable en Antioquia y en otros espacios a nivel nacional de la educación en las FARC-EP.

El registro de estas entrevistas lo llevé a cabo mediante la grabación y transcripción de las mismas, en los casos que las mujeres dieron su autorización expresa, para los otros casos acudí a la toma de nota en el diario de campo.

Encuentros mediados por prácticas corporales y artísticas

Estos encuentros se configuraron en espacios de interacción grupal en donde a partir de la orientación de la investigadora se propició el diálogo colectivo, la circulación de la palabra y el lugar para el silencio a través de prácticas corporales y artísticas fundamentadas en la Investigación Basada en las Artes - IBA, en inglés Arts Based Research -ABR como metodología que cuestiona las formas tradicionales de hacer investigación y en su defecto, plantea otras formas de dar cuenta de las experiencias y fenómenos mediante la utilización de procedimientos artísticos de corte literario, visual, performativo, musical, entre otros (Hernández, 2018), y como una forma de análisis dentro de la investigación cualitativa ubicada dentro de las formas alternativas de investigación (Huss y Cwikel, 2005).

Barone y Eisner (2006) en el contexto de la IBA exploran la relación entre las artes, la investigación y la educación. Desde esta perspectiva, la primera relación es de carácter tautológico, dado que para los autores toda actividad artística tiene un propósito investigativo en sí mismo al tiempo que una intencionalidad pedagógica. La segunda relación que plantean tiene que ver con su carácter complementario en tanto en las actividades de indagación, que para ellos son actividades educativas, están presentes aspectos estéticos que afectan la propia indagación.

Hernández (2018) se pregunta por los aportes de la IBA como proyecto que posibilita repensar la finalidad y el sentido de la investigación, y expone como algunos de ellos: la reflexividad dado que acorta las distancias entre el yo y el nosotros, la posibilidad de capturar lo infalible en tanto la estética permite ver aquello que sería difícil comprender desde otros lenguajes, es memorable en tanto experiencia que atrae los sentidos, las emociones y el intelecto; ayuda a comunicar de manera más holística, considera nuevas maneras de hacer las cosas desde sus provocaciones y quiebres de resistencias, provoca respuestas desde el cuerpo, puede ser más accesible que el discurso académico y vincula lo personal-social y lo privado-público. La IBA permite también emerger narrativas a partir de la producción de sentidos derivada del diálogo de saberes y de la experiencia.

Cartografías corporales.

En coherencia con los anteriores planteamientos, me permití retomar la experiencia que he venido configurando en mi ejercicio como maestra en el diseño e implementación de *cartografías corporales*, las cuales retoman elementos de la cartografía social propias de la Investigación-Acción-Participativa, con la variación que en el territorio se explora, se vivencia y se busca comprender es el propio cuerpo.

En este orden de ideas me permito seguir la propuesta de Atlas y memoria corporal propuesta por Santamaria, Ochoa, Serrano, Hernández y Acosta (2018) quienes vienen explorando el concepto de “atlas” desde artistas como Gerhard Richter (2013), Aby Warburg (2013), y Boltanski (2005) a partir de la relación entre la memoria y los objetos (su energía), para abrir a través de los atlas líneas de fuga que permitan trascender la hegemonía de los archivos históricos como fuente, y permitir, en este caso a las imágenes, tomar un lugar central para revivir emociones,

fuerzas, tensiones, gestos, olores y sonidos como acceso a la memoria primaria para “rasguñarla y penetrar en sus cicatrices” (Santamaria, 2018, p. 7).

De acuerdo con lo anterior, las cartografías corporales se materializaron en las imágenes creadas por las mismas participantes en los encuentros grupales. Estas creaciones se derivan en primer lugar de un ejercicio de sensibilización en el que busqué generar un ambiente de confianza con y entre las participantes y conversar respecto a qué entendían por género. Posteriormente les solicité ubicarse en parejas y les distribuí una serie de materiales como papel, vinilos, pinceles, pegamento, lápices, marcadores, entre otros, con el propósito que, a partir del dibujo de su silueta ubicaran aspectos relacionados con los mensajes de género que han estado presentes en sus vidas (antes de ingresar a la organización, durante su militancia y en la actualidad en su proceso de reincorporación a la vida civil). Finalmente, algunas de las participantes de manera voluntaria socializaron sus creaciones, las cuales fueron una guía para verbalizar sus experiencias y reflexionar en torno a la pregunta ¿Qué ha significado para mí el ser mujer?

La importancia de este ejercicio, para una investigación de tipo narrativo reside en la posibilidad de ubicar la corporeidad como un lugar de la textualización que abre nuevas vetas metodológicas para estudiar los procesos biográficos, interpelando los métodos existentes en tanto estos no logran recoger en toda su profundidad la experiencia registrada por la memoria del cuerpo (Silva, Barrientos y Espinoza-Tapia, 2013); de este modo acudir a las cartografías corporales fue enriquecedor en tanto posibilitó el escenario para que las participantes expresaran desde sus cuerpos, desde donde la palabra no alcanza, sus sentires y cómo el género ha devenido en sus vidas y en su experiencia como mujeres que hicieron parte de una organización insurgente.

En este contexto las cartografías corporales como narrativas visuales y los relatos que los acompañan, posibilitaron el análisis de sus trayectorias de vida: antes de su ingreso a la organización FARC-EP, durante su militancia y en su actual proceso de reincorporación a la vida civil y tuvieron un lugar importante en tanto que permitieron otras representaciones subjetivas, otras alternativas de narrar y narrarse como formas de resistencia frente al cómo contar la propia historia y aportar a la construcción de conocimiento.

El diario de campo

Los datos producto del trabajo de campo los consigné en un Diario de Campo (Bogdan & Biklen, 2007) mediante notas descriptivas, como manera de capturar los detalles de lo ocurrido en campo, haciendo énfasis en aspectos como los retratos de los sujetos, la reconstrucción de diálogos, la descripción del escenario físico, el recuento de eventos particulares y el comportamiento de la investigadora. Y mediante notas reflexivas que dieron cuenta del recorrido de la investigación, lo que implicó una mirada subjetiva del proceso que contempló reflexiones sobre el análisis, asuntos éticos y conflictos, marcos referenciales y puntos de aclaración. También en la medida de lo posible algunos datos fueron registrados mediante fotografías y grabaciones de audio.

Revisión documental

Este método se surte de la revisión de fuentes secundarias como una manera de aproximación a la realidad “se accede a datos disponibles en fuentes escritas o visuales que han sido generados por personas, investigadores o instituciones para diversos propósitos” (Díaz y Sime, 2009, p. 8).

Para efectos de la presente investigación fue necesario realizar una exploración de fuentes documentales desde dos aristas: desde la revisión de antecedentes que me posibilitaran dar cuenta del trayecto avanzado por otras y otros autores en la temática a fin de poder identificar aportes, recurrencias y vacíos de acuerdo con el problema planteado; y desde la revisión de documentos propios de las FARC-EP tales como Estatutos, reglamento interno, documentos derivados de las Conferencias Nacionales de Guerrilleros, entre otros; a fin de rastrear información de interés respecto a cómo se encontraba establecida la educación en la organización.

5.5 Ruta de análisis

Una vez realizado el trabajo de campo, procedí a la organización del archivo disponiendo los registros según se trataran de transcripciones de las entrevistas, cartografías elaboradas, notas del diario de campo y fuentes documentales. Luego, desde la pregunta de investigación procedía a

la lectura de los datos a fin de identificar relatos de género y trayectorias biográficas de las mujeres. Para ello inicié con la lectura de las transcripciones de las entrevistas, seguidamente me dirigí a la observación e interpretación de las cartografías corporales, y finalmente a la lectura de las notas descriptivas y reflexivas consignadas en el diario de campo.

Una vez ubicados los relatos de género y trayectorias biográficas presentes en los registros, procedí a explorar en los mismos características, continuidades, discontinuidades y contextos de enunciación, y sin olvidar la complejidad de encasillar el análisis de narrativas dentro de una metódica específica, busqué priorizar tramas, triadas temporales, contingencia y procesos de biografización.

El análisis de las tramas posibilitó la revisión de los relatos desde la perspectiva de proceso y no solo como la enumeración de eventos en tanto “la narratividad implica tener una perspectiva de proceso sobre nuestras historias. No se trata solo de enumerar eventos o hechos, sino de crear tramas y organizaciones que den cuenta de la complejidad de los fenómenos de nuestro entorno” (Morson, 2003 citado en Shongut, 2015, p.132), en este orden de ideas, las tramas como configuradoras de sentido posibilitan transformar un evento en acción (Polkinghorne, 1988), lo cual es importante toda vez que solo a través de la acción (desde una perspectiva arendtiana) se puede comprender un evento posterior.

De acuerdo con Ricoeur (2006) la trama integra varios elementos “una síntesis de acontecimientos, que no meramente de sucesos librados al azar del flujo temporal indefinido, en cuya exposición se produce una historia singular; la primacía de la concordancia sobre lo discordante o de la discordancia concordante; y como producto de los anteriores, precisamente la articulación de un relato en la línea del tiempo” (Murillo, 2016, p.29).

Lo anterior introduce otro aspecto de interés para el análisis de narrativas y que tiene que ver con triada temporal que se manifiesta en el relato, toda vez que los eventos siempre son narrados en un presente, un presente que ha sido afectado por eventos pasados y desde el cual pueden cobrar sentido las perspectivas de futuro, desde allí la importancia de analizar el devenir del género en las trayectorias biográficas de las mujeres antes del ingreso a la organización, durante su militancia y en el proceso de reincorporación a la vida civil.

La contingencia es también en un aspecto de interés en el análisis de narrativas, toda vez que desde esta es posible dilucidar cómo las acciones que atraviesan el relato del sujeto no son

producto del azar, sino que se explican como un efecto o consecuencia de un evento anterior, aunque esto no necesariamente determine el curso de eventos futuros (Morson, 2003).

Finalmente, en el análisis de los relatos fue necesario atender a los procesos de biografización (Delory-Momberger, 2009), es decir desentrañar en los relatos las formas en que los individuos integran en su experiencia individual las condiciones sociales, históricas y culturales del contexto.

Desde esta perspectiva y en coherencia con el enfoque de investigación propuesto, fue necesario situar los relatos en los contextos espacio-temporales y simbólicos-materiales de su producción, teniendo presente que el relato que las mujeres elaboran de sí mismas vislumbra la configuración de su subjetividad.

5.6 Consideraciones éticas

Atender a lo ético en una investigación cualitativa feminista, representa una responsabilidad y una postura política, precisamente porque desde el feminismo se ha pregonado por una ética del cuidado que busca el sostenimiento de las relaciones interpersonales (Gilligan, 1982; 2013; Noddings, 1984) y que en términos investigativos implica considerar las necesidades y preocupaciones de las personas implicadas en el proceso, tanto de las participantes como de quien investiga; así como la evitación del daño.

En coherencia con lo anterior, es pertinente precisar en que el cuidado desde la perspectiva de Boff (2002, p. 71) “solo surge cuando la existencia de alguien tiene importancia para mí”, en este sentido, el cuidado implica salir de sí para detenernos en la otra persona y tejer vínculo, lo cual atendiendo a nuestra condición humana, reviste un carácter esencial que abraza nuestra finitud y la vulnerabilidad que nos define como seres humanos, y que entraña el reconocimiento de la responsabilidad frente a nuestros actos y toma de decisiones:

El Cuidado como un asunto ineludible cuyo carácter ético-político tiene que ver con el reconocimiento de la vulnerabilidad humana y de la responsabilidad que entraña dicho reconocimiento en términos de “derechos”, “responsabilidades” y “libertades”; y en especial, como asunto que conlleva decisiones ‘vitales’. (Henaó y Calderón, 2022, p. 6)

Planteamientos como estos implican en la práctica dar sentido encarnado a la responsabilidad, la compasión y el cuidado, y además una búsqueda permanente no solo de la coherencia entre el discurso y la acción, sino frente a la toma de conciencia de las transformaciones que nuestras acciones u omisiones pueden implicar en las otras personas y en nosotras mismas; lo cual es también un llamado a la “impermanencia” a la que refieren Henao y Calderón (2022), al señalarla como cuestión relevante en el entramado del ámbito ético de reflexiones sobre la formación, esto es:

Entre actuaciones consecuentes con los cambios de micro mundos y micro identidades⁴. Se trata de la puesta en-acción o de la forma concreta de responder con “sabiduría ética” a diferentes situaciones de la vida, sean públicas o privadas, con jefes(as) o con colegas, en los templos o en las plazas, en la escuela o en la calle, en la cotidianidad y en acontecimientos o momentos de fractura en lo habitual.

Ahora bien, en el marco de las relaciones humanas que se configuran en los procesos investigativos, procurar encarnar una postura ética, implica una perspectiva epistemológica que consciente de la historia de las personas participantes y su rol dentro de la investigación, pregona por relaciones horizontales, lo cual implica interrelaciones basadas en la cooperación y la responsabilidad, el distanciamiento desde la praxis de decisiones ubicadas en el plano del racionalismo y cientificismo que tradicionalmente ha acompañado este tipo de procesos, y la acogida a la “razón cordial” como:

ámbito en el cual cobran sentido el cuidado, la compasión, la humildad y la responsabilidad, entre otras categorías políticas vinculadas con el reconocimiento de nuestro nicho ecológico, del papel que nos corresponde como constituyentes del planeta y, por ende, de la necesaria restitución de la dignidad inherente a todos los seres que hacen parte del mismo. (Henao y Calderón, 2022, p. 6)

⁴ Para la autora y el autor la configuración de subjetividades ético-políticas comprometidas, pasa por reconocer que estas no han de tener una identidad única y que tampoco vivimos en un mundo único fuera de nosotros. (Henao y Calderón, 2022)

Para efectos de la presente investigación, lo anterior busqué materializarlo a partir de consideraciones tales como el establecimiento de acuerdos con la comunidad de FARC respecto al proceso de investigación, la participación voluntaria mediada por consentimiento informado, así como la búsqueda relaciones horizontales basadas en el reconocimiento y escucha de la otra persona, a fin de construir una relación respetuosa entre las participantes e investigadora. De este modo, acogerme a una ética del cuidado significó la presencia (estar presente) desde y con todos los sentidos en las interacciones suscitadas con las otras personas, como acto de respeto y trato digno:

La ética del cuidado nos guía para actuar con cuidado en el mundo humano y recalca el precio que supone la falta de cuidado: no prestar atención, no escuchar, estar ausente en vez de presente, no responder con integridad y respeto. (Gilligan, 2013, p. 34)

Asimismo, y teniendo presente las características de las participantes y la complejidad que revisten los datos de aquí derivados para su proceso de reincorporación, fue necesario el manejo confidencial de la información, también la consulta expresa a las frente a cómo querían que sus nombres aparecieran en los relatos (nombre de pila, nombre de guerra o nombre ficticio), el uso de la información exclusivamente con fines investigativos y el compromiso de socializar los resultados con las participantes.

Finalmente, el respeto a derechos de autor como elemento necesario a considerar en esta producción de tipo académico, lo llevé a cabo a partir de la debida citación y referenciación de fuentes consultadas y de aportes de autoras y autoras que fueron luz en el proceso.

6. Resultados y discusión

6.1 La educación en las FARC-EP

Las FARC-EP fue una organización guerrillera que desde los principios del marxismo – leninismo desarrolló su acción política, ideológica, organizativa y armada en Colombia desde 1964 hasta el 2016, año en el que llevaron a cabo la firma del Acuerdo de Paz “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera” con el Gobierno Nacional y con ello el proceso de dejación de armas para configurarse en el partido político: Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común – FARC, denominado de manera posterior como “Comunes” de acuerdo con la decisión tomada en la Segunda Asamblea Nacional del partido llevada a cabo en 2021.

Durante la vigencia de las FARC-EP como movimiento político-militar, uno de sus principales instrumentos de lucha ideológica se ubicó en la puesta en marcha de acciones encaminadas hacia la educación y a la elevación del nivel político ideológico y cultural de todos los combatientes. Así, desde sus Estatutos la educación fue considerada como un asunto de importancia en la vida interna de la organización y como un derecho y un deber que cada revolucionario debía tomar por tarea esencial de su formación como combatiente, una formación que promovía el pensar y actuar en colectivo y la lucha por los derechos de todas las personas.

A partir de los relatos de algunas personas que hicieron parte de la organización y la revisión de sus Estatutos, en el presente apartado expongo algunas de las características y fundamentos de la educación al interior de las FARC-EP que posibilitarán, más adelante, una reflexión desde su lugar como experiencias educativas.

La educación en las filas

Para iniciar considero importante traer un elemento representativo de las FARC-EP: su escudo, el cual concretado dentro de sus Estatutos, se encuentra compuesto por la bandera de Colombia sobre la que reposan las líneas del mapa del territorio nacional y en cuyo centro se encuentran dos fusiles cruzados y un libro abierto.



Invocando el valor de lo simbólico, este escudo posibilita de alguna manera, comprender el horizonte que alguna vez trazó las FARC-EP en el que la educación, representada aquí por el libro abierto, ocupó un lugar fundamental en su ideario revolucionario, tanto así que la labor educativa e ideológica fue ratificada en la VIII Conferencia Nacional de Guerrilleros (1993, art 8) como un asunto de importancia en la vida interna de la organización:

En los tiempos que corren, la lucha ideológica ha adquirido un papel preponderante. El movimiento revolucionario ha tenido y tiene que enfrentar una verdadera avalancha de la ideología burguesa y reaccionaria, que ha sido dirigida fundamentalmente a desestimular y a confundir a los sectores revolucionarios y progresistas, no solo para mantener al pueblo bajo la ideología del capitalismo, sino para entronizar dentro del movimiento revolucionario el pesimismo, la confusión, la resignación y el desestímulo por la lucha como instrumento para el cambio social y al mismo tiempo, liquidar al socialismo como opción política para la humanidad.

Para luchar contra esto es necesario desarrollar una campaña por la educación y la elevación del nivel político, ideológico y cultural de todos los combatientes farianos, entendiendo que la capacitación es un proceso integral que está ligado al aprendizaje en cursos, en la

experiencia de la vida diaria, en la hora cultural, en el ejemplo, en el estudio de los materiales, en el rescate y en el estudio de nuestra historia como FARC y la de nuestra patria, y en el estudio individual.

En este aspecto es importante considerar que las Conferencias Nacionales de Guerrilleros fueron establecidas como la máxima instancia de las FARC-EP, en las que se definían las políticas que marcaban el rumbo a seguir por parte de la organización y cuyas conclusiones orientaban su actividad política y militar.

En este orden de ideas, al ratificarse en la VIII Conferencia Nacional de Guerrilleros (1993) que para la vida interna de la organización era de gran importancia la labor educativa e ideológica, es posible afirmar que para las FARC-EP la educación ocupó un lugar significativo como instrumento de lucha ideológica, esto es, como medio para hacer frente a la ideología burguesa, a aquella forma de pensamiento que se había instalado en la sociedad colombiana producto del poder ejercido desde los grupos/las clases sociales dominantes y que buscaba deslegitimar y desanimar a las facciones de la población que se revelaban en contra de los postulados del capitalismo y que luchaban en pro del cambio social.

En coherencia con lo anterior, las FARC-EP consideró necesario poner en marcha acciones encaminadas hacia la educación y la elevación del nivel político, ideológico y cultural de todos los combatientes, dentro de las cuales el estudio individual y colectivo se configuró en un medio estatutariamente establecido, tal como lo expresó Camilo, responsable de la Consejería Departamental de Educación del Partido FARC, cuando conversamos acerca de su responsabilidad durante su militancia en las FARC-EP:

Los guerrilleros de las FARC-EP éramos integrales, nosotros no teníamos un quehacer específico, sino que hacíamos de todo, nos tocaba cocinar, hacer aseo de campamento, entrenar militarmente y educarnos políticamente teniendo en cuenta que debíamos elevar el nivel político y cultural mediante el estudio individual y colectivo, eso lo decían los estatutos. Es deber de todo militante, de todo guerrillero en esa época de elevar su nivel político, cultural e ideológico, mediante el estudio individual y colectivo.

En este sentido y siguiendo los planteamientos de la VIII Conferencia Nacional de Guerrilleros (1993), la educación fue tomada como un derecho y un deber de cada revolucionario:

La educación es un deber y un derecho de cada revolucionario que la debe tomar como tarea esencial de su formación como combatiente. Como es de imperiosa necesidad elevar el nivel político de cada guerrillero, es vital hacer conciencia en las FARC sobre la importancia del estudio individual. (FARC-EP, 1993, Art 8, Lit A)

De este modo, para FARC-EP la educación más allá de un derecho se configuró en un deber, en un mandato estatutario, en una responsabilidad que el combatiente adquiriría con la sociedad, pues se consideraba la educación como la tarea esencial en su formación como combatiente, que en palabras de Camilo se resume en lo siguiente:

Formarse como combatiente es formarse como ser humano, porque uno cuando es humano, combate por lo que le están quitando como humano, el derecho a aprender, el derecho a leer, el derecho a estructurarse como ser; entonces hay que combatir para no dejarse quitar. En una sociedad donde todo es rapaz, no hay derecho a la educación [...] Eso es lo que dice en la formación de combatiente, porque es que primero que uno es un antisocial, está fuera del marco de la sociedad, porque la sociedad hay que cambiarla, entonces para cambiarla hay que irse contra la sociedad, contra las normas de la sociedad y para ello se tiene que volver un combatiente. Entonces la formación como combatiente para alcanzar el más alto escalón que adquiere el género humano, es ese de combatir por los derechos de todos, es el más alto escalón: ser revolucionario. Decía el Che Guevara: "Déjeme decirle a riesgo de parecer ridículo, que el verdadero revolucionario está lleno de grandes sentimientos de amor", y ser revolucionario es escalar el más alto peldaño de lo humano, porque es atreverse a luchar por todos, no por uno. Esa es la formación que debe tener un ser humano, de atacar la injusticia donde esté, tiene que ser un combatiente en una sociedad como esta.

La formación como combatiente para Camilo está ligada a una concepción de ser humano de acuerdo con la cual, éste alcanza su máximo nivel en la labor revolucionaria cuando en medio

de la sociedad que es injusta combate para transformarla, ello implica oponerse a las normas que en esta se han impuesto e impedir que los derechos le sean arrebatados a las personas. Se forma como combatiente para alcanzar el peldaño más alto al cual puede llegar el ser humano: abandonar su concepción como ser individual para pensarse y actuar en colectivo y desde allí luchar por los derechos de todas las personas.

Hasta aquí es posible advertir que para las FARC-EP la educación se concibió de un lado, como instrumento de lucha ideológica, como el medio para combatir contra la ideología burguesa y lograr el cambio social. Y de otro lado, como un derecho y un deber en tanto que, toda persona que hacía parte de la organización debía tener la educación como tarea esencial en su formación como combatiente. De este modo, el formarse como combatiente, se trazó como un propósito fundamental de la organización, pues para las personas que militaban en sus filas, el formarse como combatiente implicaba aprender a ser revolucionario, esto es, aprender a pensarse en colectivo y luchar por los derechos de todas las personas y con ello, según Camilo, “escalar el más alto peldaño de lo humano”.

Aunado a lo anterior, la capacitación se presenta como un proceso integral ligado al aprendizaje propiciado a través de cursos, en la experiencia de la vida diaria, en la hora cultural, en el ejemplo, en el estudio de los materiales, en el rescate y en el estudio de la historia patria e historia de FARC-EP y en el estudio individual (FARC-EP, 1993, art. 8). Aquí es importante anotar que de acuerdo con el contexto en el cual se presenta dicho concepto dentro de los Estatutos de las FARC-EP, se puede interpretar que tanto educación como capacitación eran entendidos como conceptos equiparables, este último entendido como un proceso que ocupaba diferentes dimensiones y que comprendía la participación de los combatientes en diferentes acciones de carácter educativo que incluían tanto el estudio individual como el estudio colectivo, ambos necesarios para elevar su nivel político, ideológico y cultural y por tanto para alcanzar el propósito de su formación como combatiente.

Así pues, para las FARC-EP la educación era considerada como una de las formas de lucha (en este caso, de lucha ideológica) que contribuía a la formación del combatiente y para atender a estas finalidades, los responsables de educación debían garantizar una serie de actividades: la educación diaria y permanente, garantizar que cada guerrillero llevara un libro en el equipo, el estudio individual controlado a través de resúmenes y discusiones, la alfabetización y cultura

general, charlas políticas sobre diversos temas, el control educativo en la célula y la hora cultural diaria: nociones de política, geografía, historia patria, poesía, canto y noticias (FARC-EP, 1993, art 8, Lit A).

De acuerdo con los Estatutos y a la estructura organizativa de las FARC-EP, en el marco de estas actividades se abordaban contenidos como Historia de FARC, Historia Patria, Geografía y Cultura general, además de otros temas que se consideraban importantes para (sobre) vivir en el contexto de la guerra. Estos contenidos eran seleccionados por el Estado Mayor y de acuerdo con la estructura establecida en la organización, eran impartidos por las personas que contaban con mayor experiencia en las filas como una forma de transmitir sus conocimientos y experiencias a las futuras generaciones de combatientes y por tanto introducirles en una nueva cultura: la cultura fariana.

Así las personas responsables de la educación eran quienes tenían la responsabilidad de transmitir todo el entramado de ideas y costumbres que posibilitaron la existencia de las FARC-EP, así como de controlar que su sistema ideológico perviviera, control que podría interpretarse desde un sentido punitivo que devela las relaciones de poder construidas en el marco de la organización.

Ahora bien, teniendo el panorama de aquellas actividades que para las FARC-EP englobaban lo educativo, me permito a continuación presentar estas acciones agrupándolas entre aquellas de carácter formalizado, es decir las que se encontraban organizadas de manera regular y grupal en torno a unos contenidos específicos y que eran orientadas por una persona con mayor experiencia dentro de la organización; y aquellas de carácter cotidiano, esto es, las acciones del día a día que se llevaban a cabo como parte de las prácticas de socialización y que posibilitaban introducir a las nuevas generaciones de combatientes en las dinámicas propias de la organización desde lo militar, lo político y lo social.

La educación formalizada

La educación formalizada dentro de las FARC-EP operaba a partir de un proceso que iniciaba con la alfabetización y pasaba luego por diferentes escuelas de formación, tales como la

escuela básica, escuela media y escuela de mandos, así como cursos especializados y otros cursos y espacios que se impartían dentro de la organización.

La alfabetización.

La alfabetización se constituía en el punto de partida de la educación para las personas que ingresaban a las filas e incluso era un requisito para ocupar cargos de mando dentro de la organización, tal como lo expresó Camilo: “por ejemplo había requisitos para llegar a ser comandante, y uno de los primeros requisitos era saber leer y escribir”.

Ahora, si bien la alfabetización comprendía el aprender a leer y a escribir como mandato estatutario, es necesario expandir la mirada para apreciarla como la vía empleada para contextualizar a las nuevas generaciones de combatientes en la adquisición de los códigos de la organización y con ello en la presentación de lo que sería su nueva forma de vida. Así lo enunció Camilo:

La mayoría de guerrilleros que llegaban a las FARC eran iletrados, muchos en su gran mayoría eran analfabetas, entonces tocaba enseñarles a leer y a escribir, porque los estatutos lo indicaban así [...] Cuando ingresaba un guerrillero, si no sabía leer, había que enseñarle a leer y a escribir. Era lo primero, y a la par se le leían los estatutos y se le hacía opinar sobre los estatutos, porque él no podía llegar ciego a meterse en un rollo que saliera a violar los estatutos sin saber.

En este orden de ideas, dada la situación de analfabetismo de la mayoría de las personas que ingresaban a las FARC-EP, se hacía necesario enseñarles a leer y a escribir, darles a conocer los estatutos y hacerles opinar sobre los mismos como una manera de informarles acerca de los marcos de actuación que en adelante regirían su vida. De este modo, es posible advertir que esta alfabetización más allá de aportar a unos fines funcionales, aportaba también a la formación en lectura comprensiva, pues de acuerdo con Camilo la alfabetización comprendía “no solo el enseñar a deletrear, sino el aprender a comprender aquello que se estaba leyendo”.

Otro aspecto que salió a flote en la conversación con Camilo y que es necesario mencionar en relación con la alfabetización, tiene que ver con que esta se encontraba acompañada de la

enseñanza de cultura general y de áreas como historia y geografía: “entonces aparte de la alfabetización, de enseñarles algo de cultural general, había que enseñarles de historia, geografía”.

Así, la alfabetización dentro de las FARC-EP se podría comprender como un primer momento en la introducción de las personas que ingresaban a las filas de las FARC-EP a la cultura fariana, momento que comprendía el enseñar a leer y escribir, conocer y opinar sobre los estatutos, nociones para la lectura comprensiva y la enseñanza de cultura general y que revestía de importancia como puerta de entrada a la organización, como un peldaño necesario para adoptar nuevas formas de pensamiento y acción.

Llama también la atención el lugar de la enseñanza de la historia, pues esta se concebía tan importante que hacía parte del proceso de alfabetización, pues en la organización se percataron que el enseñar a leer y escribir adquiría un carácter profundo más allá de aprender a identificar códigos y signos y con ello propiciar el acceso a una lengua, pues ese leer y escribir estaba puesto sobre la vida misma, sobre el contexto, sobre las casusas de la revolución; y para ello era necesario otro tipo de historia, diferente a la que tradicionalmente ha circulado en las escuelas y que en gran parte ha sido diseñada por la élite de acuerdo con sus intereses, lo cual me permite aproximar la reflexión frente a la enseñanza de la historia en la educación oficial: su importante aporte en la construcción de memoria en escenarios de posconflicto y también permite develar su poder en la formación de sujetos críticos.

Ahora bien, la alfabetización era un camino que no se encontraba exento de dificultades, pues muchas veces para las personas que ingresaban a las FARC-EP, esto no era un asunto prioritario como lo relató Camilo:

Entonces la educación se manejaba a ese nivel, primero tocaba enseñarle a leer y escribir y eso era un problema porque la gente no quería, había gente que no, que decía “no es que yo no sirvo para eso, yo no, mi vida no es eso, mi vida es trabajar la tierra, mi vida es luchar porque un día tengo mi terruño, ¿para qué escribir? ¿para qué conocimientos? si un día me dan un tiro en un combate y ahí queda”. Entonces con ese tipo de mentes tocaba lidiar, un día había un compañero, yo empecé a alfabetizar un número por decir a treinta, a enseñarles a leer y escribir, y no enseñarles solamente a deletrear, si no enseñarles cómo leer y qué leer porque la gente llega envenenada de todo lo que trae, de suciedad; entonces solo uno

de los treinta un día me dijo: “camarada, conmigo no se sacrifique más, yo no sirvo, yo soy negado para eso”. Entonces claro, uno se sentía derrotado, el problema no era él, era yo.

De este modo se puede apreciar cómo la educación era un aspecto que algunas de las personas que ingresaban a la organización, muchas de origen campesino, no lo sentían cercano a su hacer cotidiano, por el contrario, esta era vista desde sus beneficios futuros, una visión también lejana para quienes aceptaban la muerte en la guerra como una realidad, por lo cual es susceptible la reflexión respecto a lo que históricamente ha sido la educación formal en el país: una apuesta en muchos casos descontextualizada, lejana y distante de ser un derecho para convertirse en un privilegio.

La escuela básica.

La escuela básica o los cursos de ingreso se encontraban dirigidos a las personas que llegaban a la organización y sus contenidos estaban orientados a la enseñanza de los aspectos básicos de las FARC-EP:

Para todos los ingresos debe haber un curso básico político y militar, donde se enseñen los fundamentos de la vida guerrillera, Estatutos, Reglamentos, Normas de Comando de las FARC-EP, política de combinación de todas las formas de lucha, qué son y por qué luchan las FARC-EP, terminología básica, etc. (FARC-EP, 1993, num 8C)

Al desglosarlo con Camilo se trataba de “la enseñanza de los Estatutos, Filosofía, Historia de FARC, Programa Agrario y Plataforma Política, y se les dictaba cartilla militar también [...] cinco materias que las dictábamos en un mes”.

En esta escuela tenía lugar también el entrenamiento militar, cuya duración era aproximadamente de dos meses y cuyos contenidos se encontraban agrupados en la Cartilla de Instrucción de las FARC-EP y que se relacionaban con el Régimen Interno (reglamento) y las materias de gimnasia, judo, defensa personal e instrucción militar de orden cerrado y abierto:

El Régimen Interno General de las FARC-EP, lleva el nombre de Normas de Comando y es igual y uniforme para todos los guerrilleros y comandantes y para los diversos escalones del movimiento. El Régimen interno General, junto con las materias: Gimnasia, Judo y defensa personal, instrucción militar de orden cerrado y abierto, constituyen la Cartilla de Instrucción de todas las unidades de las FARC-EP.

Los Estados Mayores de Frente al actualizar para cada situación concreta el Régimen Interno General, elaborarán el Régimen Interno Particular de cada unidad, que deberá contemplar lo resultante de cada situación, los planes de cuartel o campamento, planes de marcha y planes de labor, cuando no se esté en orden público. (Estatutos FARC-EP, art. 15)

De igual manera dentro de los estatutos estaba contemplada la enseñanza de la hora militar para las y los guerrilleros a cargo de sus comandantes: “En adelante se usa en las FARC-EP, el horario militar de: 00-01 a 24-00 horas, que los comandantes están obligados a enseñar a los guerrilleros” (Normas Internas de Comando, num 6), de este modo se buscaba que las rutinas y dinámicas se incorporaran a las actividades, a la cotidianidad de la vida en la guerrilla propiciando aún en estos aspectos el distanciamiento con la vida civil.

De acuerdo con lo anterior, los contenidos tanto de orden político como militar hacían parte de la escuela básica y eran abordados de manera formal con los grupos de combatientes que ingresaban a las filas, tal como lo pude establecer a partir de la conversación con Alicia en la que fue posible ilustrar cómo estos contenidos eran objeto de capacitación:

María Isabel: ¿y el entrenamiento consistía en las capacitaciones?

Alicia: en lo que era teoría militar y en lo que era teoría política.

María Isabel: ¿y práctica también?

Alicia: sí, y teoría política, sobre todo por qué estábamos acá, el por qué de la organización, cuál era nuestra convicción, el por qué de la FARC en armas...todo eso, y también los deberes, los derechos. También qué era una emboscada, qué era una trinchera, cómo disparar el fusil, cómo armarlo, cómo desarmarlo, cómo quemar en él, como ir arrodillado, tendido, parado, cómo se paga la guardia, cómo se le enseña a un nuevo; y luego nuestros

principios: que se daban órdenes, que se cumplían órdenes, uno estaba aquí conscientemente.

De este modo, la escuela básica era un proceso que se experienciaba, pues quienes ingresaban soportaban en sus cuerpos los rigores del entrenamiento y del incorporar a sus vidas unos nuevos conocimientos, una nueva forma de existir:

Claro que la escuela básica era algo tenaz porque esos muchachos empezaban a cargar pesado y salían en las noches sin linterna a tropezarse con los palos, y todo ese cuento. A simular combates y en el día hacían los ejercicios de rigor y al aula. Había orden abierto, orden cerrado, marchar todo el día así el sol estuviera canicular cayendo, marchar todo el día, hacer formaciones, aprender todo el mando militar, todo el orden militar y en el aula el orden político y la teoría del orden militar. (Camilo, 2020)

En este sentido, la escuela básica (junto con la alfabetización) como el primer eslabón en la educación formal dentro de las FARC-EP se encontraba diseñada para las personas que ingresaban a la organización y que por tanto, requerían aprender lo básico que les posibilitara la introducción en una cultura que difería de su anterior vida como civiles, así desde la adopción de otras formas de ver y habitar el mundo conforme a unos lineamientos políticos y militares, los cuerpos también se disponían para su transformación, para convertirse en la principal y cotidiana herramienta de combate.

La escuela media.

La escuela media, por su parte, se llevaba a cabo con las y los combatientes que ya habían pasado por la escuela básica y que ya tenían un tiempo dentro de la organización. En la escuela media si bien se impartían las mismas materias que en la escuela básica (Estatutos, Filosofía, Historia de FARC, Programa Agrario y Plataforma Política), y según Camilo se profundizaba en los contenidos:

Esa escuela básica era para los ingresos, pero las otras escuelas que se dictaban, que eran de combatientes ya viejos, que venían de combatir, y no digo viejos de edad, sino viejos de estar ahí en las FARC. Entonces ahí se dictaba Filosofía, Economía Política, se dictaba Historia, Historia de FARC también, en fin, se dictaban otras materias y la parte cultural [...] La media era un poco, ya más profundo...todo era más avanzado. Todo era ya más profundizado.

La escuela de mandos.

Esta escuela era orientada directamente por la Dirección Nacional de FARC-EP y era aquella en la que los Estados Mayores se encargaban de formar a los futuros mandos, tal como se estableció en la VIII Conferencia Nacional de Guerrilleros “Los Estados Mayores de los Bloques organizarán cursos para formar cuadros de Estado Mayor de Frentes y Comandantes de Compañía” (1993, Num 8D) y los contenidos, en un nivel mayor de complejidad, tenían que ver más con el orden militar y en el orden político, tal como lo mencionó Camilo: “Siempre porque el movimiento fue político y militar. Entonces las escuelas de mandos eran más duras”.

Ahora bien, esta escuela no solo tenía lugar en los territorios en los que se encontraban las diferentes unidades, también se llevaba a cabo a nivel nacional. Algunas de sus características, tenían que ver con que estaba dirigida exclusivamente para mandos y las materias se enfocaban en teoría militar y cartilla de mandos.

La hora cultural.

La hora cultural merece una mención especial en lo que confiere a la educación formalizada dentro de las FARC-EP, dado que se constituía en un espacio instalado en la agenda diaria de la vida guerrillera y en el que de acuerdo con los Estatutos se debían incluir “nociones de política, geografía, historia patria, poesía, canto y noticias. Estas actividades educativas y culturales se incluirán en el horario militar del Comando” (FARC-EP, 1993, Num 8B) a propósito, cuenta Camilo:

Nosotros tenemos un espacio que era la hora cultural y que era por las noches. Todos los días. Bien era una charla, bien era una tertulia donde cantaban, contaban declamaban, leían trabajos todos [...] Se llamaba la hora cultural, pero ese generalmente empezaba a las 6 y terminaba a las 8. De 18:00 a 20:00 a veces era una hora o era una conferencia y se adentraba en algo: de salud, todos los médicos, enfermeros preparaban charlas.

Correspondía a los mismos combatientes la preparación de la hora cultural y para ello se propiciaba dentro de sus tareas diarias momentos para su planeación con miras a la participación del colectivo, tal como continúa Camilo en su relato:

Yo era el responsable de eso [de la hora cultural], entonces en la formación yo le decía a los comandantes de escuadra: “La escuadra tal está encargada de preparar la hora cultural para hoy, entonces tienen el tiempo, y no va a haber tareas para ustedes después del mediodía”. Las tareas son en la mañana y después del mediodía preparan la hora cultural para la noche, bregando de que todo el colectivo participara. Y así hacía la programación de la semana, entonces la gente ya sabía que tenían esa hora el día que les correspondía, entonces tenían la tarde libre, pues si había mucho trabajo de pronto era dos o tres horas para que estuvieran en la hora cultural.

Conforme a lo anterior, el involucrar lo cultural en lo militar y lo político era importante en el sentido que desde la dimensión lúdica y creativa podría contribuir a afirmar los principios y contenidos de la organización, así como el sentido de pertenencia al mismo; no obstante es preciso advertir que en este contexto aún el arte como forma de expresión de lo humano, estaba reglamentado, por lo que si bien este podría contribuir al desarrollo personal de las y los combatientes, puede ser mirado como otra de las estrategias para la formación ideológica.

Otros cursos.

De acuerdo con el ordenamiento de la VIII Conferencia Nacional de Guerrilleros, había lugar para los cursos de especialidades, estos cursos se orientaban a nivel nacional en los temas de:

Trabajo de Masas, Comunicaciones, Cooperativismo, Inteligencia de Combate, Propaganda, y Pensamiento Bolivariano. También se llevaban a cabo otros cursos o capacitaciones en los que invitaban profesionales de áreas específicas para enseñar algún tema de interés susceptible de poner en práctica, tal era el caso de las charlas en salud en las que se enseñaban aspectos básicos de la atención, según cuenta Camilo:

Iban médicos amigos de Medellín, de Bucaramanga, de Cali a dictarnos charlas sobre muchas cosas: cómo controlar la presión cuando uno la tiene alta o baja. Pero eran charlas grandes y se aprovechaba cuando había un tipo de esos ahí o una médica. Entonces esa educación se hacía. Hoy había una charla sobre algo y se daba el fenómeno a los ocho días por ahí, entonces un guerrillero o una guerrillera decía: "eso fue lo que nos dijeron que no había qué hacer".

En esta misma área (de la salud), hubo también cursos en los que se impartían y llevaban a la práctica conocimientos de índole profesional, así lo relató Alicia: "Ahí en la guerrilla me gustaba la enfermería y ahí aprendí, empecé a estudiar enfermería. El primer curso de primeros auxilios lo hice en el 88, tres añitos de haber sido guerrillera ya empecé a ejercer como enfermera".

De este modo estos "Otros cursos" vinculaban un conocimiento más especializado, de modo que pudiera ser empleado por las y los combatientes de manera práctica en sus actividades cotidianas y además eran susceptibles de conectar con necesidades e intereses de índole profesional de las personas que hacían parte de la organización.

De los espacios: el aula (la escuela al hombro).

Para el desarrollo de estas escuelas y cursos en los diferentes lugares a los que llegaban unidades de las FARC-EP se adecuaban espacios los cuales se denominaban como aulas, así mientras Camilo me enseñaba uno de sus videos, me decía:

Esta es un aula adaptada, mira cómo está elaborada el aula, aquí está el escenario y aquí era donde se sentaba la gente a estudiar. Hacían sus propias bancas y en tierra. Le llamaban

aula y en los campamentos se tenía dos, tres aulas...los otros eran más pequeños. Todo campamento tenía su aula. Todo el decorado que le hacíamos a las aulas, el tablero estaba allá...

Estas aulas eran construidas por los y las mismas combatientes y como componentes básicos, tanto en el video como en los relatos, se pueden identificar: un espacio amplio, filas de bancas de madera que miraban hacia el frente en el que se encontraba un escenario y un tablero, lo cual se complementa con el relato de Valentina:

Porque nosotros teníamos aulas allá, unos palitos de madera así redondos, lo poníamos a lo largo, acá y acá, otros atravesados, otras dos barritas, un tablero, y ahí esa era la escuela fariana. Había que armarla en toda parte donde llegábamos, y ahí en esos palitos me tocaba dar las 30 conferencias.

Así, estas aulas dispuestas para las escuelas, cursos y capacitaciones, también tenían una característica en su haber: su movilidad, pues dadas las condiciones de clandestinidad de la actividad ejercida por las FARC-EP era necesario construirlas, derribarlas y volverlas a construir en los campamentos en los que se iban ubicando. Así lo comentó Camilo:

Todas las escuelas eran móviles, a veces tocaba echarse al hombro la escuela. La Dirección ponía una condición para salir a buscar un sitio, porque iba a ver escuela nacional, no decían para qué, pero decían: “busquen un sitio seguro donde puedan estar ciento cincuenta unidades, donde se puedan construir tantas aulas, dónde se pueda construir la talabartería, la enfermería” todo lo que necesitaba un campamento: el almacén, el economato, donde estaba la ropa y demás. Entonces se iba esa comisión y buscaba el lugar y mandaban otra comisión para construir, pero esos no sabían para qué era. Iba otra y construía eso. Apenas estaba construida, salía una comisión y llegaba otra que ya era la que iba a dictar la escuela. Y la vigilancia, las guardias y todo lo demás y empezaban a llegar... pero de pronto se metía el ejército o aparecían aviones: levantar esa escuela y arrancar. Ya se tenían visto algunos otros sitios y sino tocaba ponerse a combatir y aplazar eso.

Lo mismo la escuela media y la escuela básica, también tocaba echársela uno al hombro. Eso era peor porque los que estaban en la escuela básica eran armados con palos para que tuvieran el peso del fúsil, pero no se les podía dar; entonces si se metía el ejército los que íbamos armados éramos muy pocos... a correr, palos y machetes era lo que llevaba la gente.

Sobre la selección de los contenidos y los materiales educativos.

El diseño de estas escuelas y cursos se llevaba a cabo por parte del Estado Mayor y operaba en coherencia con el ideario revolucionario de FARC-EP, en donde “Desarrollar una intensa campaña educativa que dote a todos nuestros combatientes de elementos fundamentales del Ideario Patriótico Bolivariano y del marxismo-leninismo, como herramientas principales del trabajo ideológico interno y del trabajo con la población” (FARC-EP, 1993, Num 8F) se constituyó una de las máximas en su lucha contra lo que nombran dentro de la VIII Conferencia Nacional de Guerrilleros como la ideología burguesa y reaccionaria.

Para el desarrollo de los cursos las FARC-EP contaban con guías diseñadas desde El Secretariado y estaba establecido el recurrir a apoyos didácticos como casetes y videos en la labor pedagógica (FARC-EP, 1993, Num8J). De este modo, las FARC-EP produjo materiales auténticos como cartillas, folletos, videos, entre otros, que se le entregaban a toda persona que ingresara en la organización, según Camilo “A cada uno que llegaba le entregaban la cartilla militar, los estatutos y la gente los tenía que llevar ahí, eran pequeños, lo cargaba en el equipo”. En estos materiales era posible esbozar contenidos como teoría de la Seguridad Nacional e ideario Bolivariano de las FARC-EP y el pensamiento del Comandante Jacobo Arenas (FARC-EP, 1993).

En la cartilla de instrucción militar, como mencioné en párrafos anteriores, se contemplaba lo relacionado como la instrucción militar, gimnasia, calistenia, judo, defensa personal (Normas Internas de Comando, s.f, Num4) y además comentó Camilo “se veía orden abierto, orden cerrado, tiro...bueno, todo lo que requiere una cartilla militar, y guardia, puestos de guardia. Todo el cuento militar”.

Asimismo, el material audiovisual, expresó Camilo (2020) al exponerme uno de los videos empleados para enseñar en los cursos, se trataba de “un trabajo colectivo a manera de cantata, que incluía música, teatro, poesía (yo soy poeta) y era una forma de enseñar la historia”. De este modo

los videos eran creados por las mismas personas de la organización, incluso cuando se encontraban en algún campamento, según Camilo, estos “se filmaban, se editaban y por la noche se presentaban” de modo que el material se construía de manera participativa y en el contexto (material in situ), lo cual de alguna manera propiciaba una mayor vinculación de las personas con los contenidos.

Ahora bien, de acuerdo con los Estatutos se establecía que cada guerrillero llevara un libro en su equipo (FARC-EP, 1993, Num. 8), por lo que el libro se constituyó en un material fundamental en la educación dentro de la organización, pues la tarea de educarse no debía cesar en ningún momento, incluso cuando se encontraban en combate o en campamentos de carácter transitorio:

María Isabel: ¿lo otro era que también se tenía presente el tema del estudio individual? o sea, independientemente si estaban en combate o no, debían llevar siempre un libro en el equipo.

Camilo: si, un libro en el equipo y en el campamento que era para varias semanas o si es posible meses, entonces se armaba una biblioteca, se traían los libros que se tenían encaletados y se ponían en una biblioteca. Y la gente cogía un libro, sacaba el que tenía en el equipo y metía otro.

Es importante anotar que los citados materiales de la mano del libro que todo combatiente debía cargar en el equipo, hacían parte de los métodos empleados para articular aquello del estudio individual y colectivo a través del cual se esperaba que todo combatiente elevara su nivel cultural, político e ideológico “Ahí se hacía individual o colectivo. Uno se podía poner a discutir: leí una vaina bonita y ‘eh vení, te leo esto, me parece bonito’. Uno leía y el otro... compartían: estudio individual y colectivo”, comentó Camilo. Asimismo, es necesario resaltar que tanto los contenidos como los materiales empleados en la educación al interior de las FARC-EP, iban en armonía con el saber práctico y buscaban además rescatar aspectos y personajes claves en la causa revolucionaria.

Las metodologías: el lugar del arte y el saber práctico.

A nivel de la metodología, es decir de cómo llevar a la práctica esos contenidos previamente seleccionados por el Estado Mayor y organizados a manera de escuelas y cursos; es importante destacar que para las FARC-EP el saber práctico se constituyó en uno de los pilares metodológicos de su educación que más allá de lo teórico se daba en la práctica misma, tal como lo expresó Camilo “Allá le tocaba a uno educarse, educando”, de este modo como referentes y/o teorías desde lo pedagógico que orientaran el trabajo educativo, buscaban su inspiración en personas claves de la revolución y en el aprender haciendo:

Entonces nosotros no teníamos a la mano ni a Freire, ni a Makarenko, ninguno de estos pedagogos pues, tal vez de Simón Rodríguez. Yo si tenía cositas por ahí de Bolívar y era lo que me inspiraba a mí para enseñar, era "inventamos o erramos".

Y este aprender haciendo iba desde lo básico de la organización, hasta conocimientos aplicados, comentó Camilo: “Imagínate que allá había médicos que se hicieron ahí. Que fueron capaz de hacer una cirugía a corazón abierto, y lo aprendieron ahí, se hicieron médicos ahí. Empezando por aprender a leer y a escribir, entonces gente muy tenaz, muy berraca”.

Asimismo, el arte y la actividad física desempeñaron un papel importante en la educación de las FARC-EP, ello se puede reflejar en la conversación que sostuve con Camilo en donde dio cuenta de cómo los contenidos se hacían vivos a través de la danza:

Por ejemplo, el sistema planetario lo hicimos en una danza. Situamos todo lo que es la galaxia, el sol y los planetas danzando al rededor del sol, es decir, la gente entendía cómo se movía el universo. Eran un poco de muchachos campesinos, jóvenes, llenos de vida, con unas actitudes atléticas tenaces. Entonces eso era como trabajar un ballet en la tierra, ¿si me entiende?, acariciando la arena con los pies. Eso lo hicimos.

De este modo a medida que hablábamos, me enseñó un video en el que un grupo de combatientes danzaban con trajes típicos de Colombia y con el fúsil al hombro, y en donde la danza

se interrumpía en el momento de declamar poemas o interpretar a ciertos personajes, según expresó Camilo:

¿Cómo se educaba?, por ejemplo, la historia, para que tu tengas una idea de cómo se enseñaba la historia, la historia se enseñaba así [indicando un vídeo] y era sencillo ...Esto fue enseñando a Bolívar, que lo hacíamos.

Este video fue grabado durante la militancia de Camilo y lo empleó para indicarme la manera en que enseñaban historia en aquel entonces:

María Isabel: en el vídeo que usted me muestra eran los materiales que utilizaban para enseñarles historia y lo que veo ahí es que era partir de la música, como cosas que eran muy cercanas a ello ¿cierto?

Camilo: y que nos situara dentro de personajes que fueron ejemplo, que nos lleven a conocer nuestra verdadera historia, que se ensalzaran los valores de gente que hoy es ignorada. Toda esta gente vino a conocer a Bolívar fue en las FARC. Antes no lo conocían porque en la escuela no enseñan eso, ni ellos tenían escuela. Este sistema ha hecho que la gente olvide sus ancestros, sus luchas, sus triunfos, sus derrotas, entonces nosotros aparte de enseñarles a sumar, a multiplicar, a repartir entre todos y a restar lo malo, les enseñábamos nuestra propia historia como es. Entonces no solo era sumar por acumular, riqueza o por acabar con gente o dividir, no, era aprender a compartir y a administrar lo que teníamos.

Acciones como las anteriormente descritas fueron orientadas por Horizonte Fariano, un equipo que, desde la música, el teatro, la poesía y la danza lideraba procesos formativos itinerantes a lo largo y ancho de la geografía colombiana y que gozaban con gran aceptación por parte de las y los combatientes como bien lo relató Camilo:

La gente cuando llegábamos y veía que traíamos las guitarras y todo eso, eran felices, "Llegó horizonte fariano" eso indicaba que iba a haber descanso, iba a haber educación, iba a haber cuestiones culturales, que para ellos ver tocar y vernos cantar era genial porque

llevábamos teatro, danza, todo...y montábamos las danzas con ellos, llevábamos los trajes. Entonces eran más o menos unas siete mulas cargadas de instrumentos y de todo.

A partir de la conversación con Camilo, es posible advertir unas motivaciones profundas en los contenidos seleccionados que partían de una postura crítica de la educación, buscando así legar “la verdadera historia” y aquellos aspectos que apuntaban a las necesidades y fines asociados con la causa revolucionaria. Del mismo modo conviene revisar el lugar de las prácticas artísticas dentro de la educación fariana, pues si bien el arte ocupó un lugar importante desde lo metodológico como forma de abordar los contenidos, al parecer no lo fue tanto como lugar para la libre expresión y el desarrollo subjetivo de sus combatientes.

La evaluación.

La evaluación dentro de las FARC-EP estuvo asociada a prácticas de control ejercidas en torno a las actividades que los responsables de la educación debían garantizar, y de manera específica en torno al estudio individual, el cual debía ser controlado a través de resúmenes y discusiones y del control educativo en la célula. (FARC-EP, 1993, art 8, Lit A)

De este modo aquello que sucedía desde lo más cercano y cotidiano era objeto de vigilancia: tanto desde el estudio individual, es decir, desde el trabajo que de manera autónoma llevaba a cabo cada combatiente para aprender aquello que le era enseñado dentro de la organización, como desde la célula como unidad básica a nivel del desarrollo de la acción política e ideológica de la organización.

Ahora bien, la evaluación era una práctica que no solo tenía lugar cuando los integrantes de las FARC-EP hacían parte activa de la organización, sino incluso de manera previa al ingreso a las filas como una manera de verificar la lectura de los materiales que les suministraban a las personas que se acercaban a la misma, además de generar un espacio para la discusión, para conversar en torno a las posturas respecto a los contenidos de los textos, así como una forma de aprender a leer de manera crítica y de expandir la visión del mundo y la toma de decisiones, tal como se puede apreciar en el siguiente relato:

Manuela: en esos días estaban surgiendo unas asociaciones y eso y a mí me gustaba mucho ir a las reuniones donde hacían y explicaban eso, y luego me ponía a hablar con las personas que estaban asesorando las asociaciones entonces me regalaban material para yo leer, revistas, libros y eso, más que todo fue de eso, del compromiso que yo asumí por leer lo que me daban.

María Isabel: ¿Y eran temas de género?

Manuela: eran temas de todo, temas estructurales, de lo que pasa en el país. La primer revista o libro que yo me leí de izquierda, lo primero, primero con pensamiento crítico fue la Zeta, esa fue mi primera revista que me leí. Me regalaron una revista de esas y me dijeron: “Léasela y cuando nos volvamos a ver hablamos” y yo bueno y me la llevaba para la casa y yo cuando eso vivía con el papá de mi hijo, y me la llevé para la casa y cuando terminaba de hacer los oficios yo no me ponía a ver televisión, sino que me ponía a leer; entonces para todas las demás mujeres era muy raro que yo no estuviera sentada viendo novelas sino sentada en la esquina de la casa leyéndome un libro. Y yo me leí eso y empecé a ver un montón de cosas más raras y se me aclararon varias cosas, yo empecé a decir: “Yo necesito que me traigan más revistas de estas para leer”, esa fue la primera revista que yo me leí y ya de ahí me leí una que en estos días estaba hablando sobre eso, que es un libro que se llama “Al Pueblo nunca le toca”, ese libro yo digo que esos temas de ahora de la política si es, porque es que esa vaina de la politiquería a mí eso me tiene como hastiada ya tanta cosa. Entonces a mí me regalaban los libros o me los prestaban y había una persona que me encontraba por ahí cada cinco o cada tres meses y cuando la veía ella me preguntaba sobre lo que había leído, entonces para mí fue un compromiso, realmente no era simplemente decirle a ella: “¿usted se lo leyó?”, “ah sí, yo me lo leí”, porque me preguntaba, me hacía la evaluación, entonces cuando yo vi que me hacía la evaluación vi que entonces empezábamos a hacer la discusión: “¿Entonces tu qué piensas a cerca de tal situación?” y yo: “Ah no, es que yo la leí y decía: es que no me gusta, o es que si me gusta, o pienso esto” y así empezábamos y le hacíamos la evaluación al libro y así aprendí yo a leer, así siento que yo aprendí a leer, de ese momento para acá se me abrió así la mente y me abrí hasta del papá de mi hija y empecé a andar el mundo.

De acuerdo con lo anterior, la evaluación para las FARC-EP se comprendió como un método orientado tanto para controlar aquello que iban aprendiendo sus integrantes a través de las diferentes actividades educativas, como una forma de regular y dar cuenta del funcionamiento de su proyecto educativo e ideológico y como una forma de propiciar en sus integrantes la formación en la lectura crítica y en la ideología de izquierda; dentro de lo cual cobraron importancia métodos dialógicos tales como las discusiones, el socializar y expresar desde lo verbal las comprensiones en torno a la lectura de textos, lo cual como en el caso de Manuela propició cambios de orden subjetivo: en la manera de ver el mundo, de relacionarse con otras personas y tomar decisiones que en adelante marcarían su trayecto de vida.

De las y los docentes: personas responsables de la educación.

Respecto a las personas responsables de orientar los procesos educativos formales, según la VIII Conferencia Nacional de Guerrilleros, a nivel nacional existía una Comisión Nacional y en cada Frente y Bloque unas personas responsables de la Educación, quienes debían garantizar las siguientes actividades: la educación diaria y permanente de los combatientes, que cada guerrillero llevará un libro en su equipo, el control del estudio individual mediante resúmenes y discusiones, la alfabetización y cultura general, charlas políticas sobre diversos temas, control educativo en la célula y la hora cultural.

Según Camilo, para el desarrollo de estas actividades se contaba con un equipo de trabajo conformado por un cuerpo de mandos:

Ese proceso lo orientaba una escuela hecha para el ingreso y había un cuerpo de mandos ahí. Entonces generalmente en ese cuerpo de mandos, yo estaba ahí. Entonces yo dictaba la parte teórica-militar y la parte política. Entonces la parte política eran los estatutos y enseñar a leer, claro que yo tenía un equipo.

Ahora bien, dentro de las diferentes escuelas y cursos, las personas encargadas de orientar los contenidos eran líderes de la organización con trayectoria en los temas a abordar, cuenta Alicia a propósito de las charlas sobre los estatutos, las cuales eran orientadas por un líder político:

A uno sí le daban charlas, alguien, una persona preparada que sí los conocía, había un líder político, un cuadro político, de hecho, era el camarada Iván Ríos, mi primer profesor de la política fue el camarada Iván Ríos, él nos hablaba de los estatutos, nos los leía y todo, y ahí estaban los deberes, los derechos, explicaban las faltas de primera instancia, de segunda, los delitos.

Lo mismo sucedía con los temas de salud, seguridad y con las materias de las diferentes escuelas como lo dijo Camilo:

Si era una conferencia médica, como prevenir algunas enfermedades por cuestiones del agua, eso lo hacían los encargados de salud. Si era una conferencia sobre seguridad, lo hacían los encargados...fin, temas había: de Historia, Geografía, Filosofía, entonces me decía [el mando]: "Camarada preparase una charla de materialismo dialéctico, sobre el ser, para esta noche" entonces yo lo preparaba.

También se contaba con la participación de personas invitadas externas para la realización de charlas masivas en temas de salud, métodos anticoncepción y otros temas de interés.

Un aspecto importante resaltar es el hecho que al interior de la organización se iban formando a quienes estarían a cargo de la educación de los futuros ingresos, de modo que es posible advertir en el relato de Camilo un proceso de formación de formadores y formadoras entre pares “entonces al lado mío se iban formando otros muchachos como profesores y muchachas, que iban aprendiendo e iban alfabetizando, entonces ya me quitaron a mí ese cuento de alfabetizar” o como bien lo expresó Alicia “a mí me tocó también dar entrenamientos y enseñar a los que iban llegando”.

De este modo es posible advertir en la educación formalizada de las FARC-EP un relevo generacional, no suscrito a la edad sino a la experiencia dentro de la organización, en donde quienes llegaban, recibían un entrenamiento desde lo político y lo militar y con el paso del tiempo, en la medida en que iban ganando experiencia, podían a pasar a ser quienes entrenaban a las nuevas generaciones de combatientes.

La educación cotidiana

Dentro de las FARC-EP tanto lo relacionado con las actividades de índole político, ideológico y cultural como lo cotidiano se encontraba inmerso en la vida militar y esto a su vez se configuraba en el marco que cobijaba su accionar educativo: el enseñar y aprender a vivir y a convivir en un contexto de guerra regulado desde los Estatutos y Normas Internas de Comando:

Tratan en lo fundamental de la vida militar de las diversas unidades de las FARC-EP, en cuarteles, campamentos, marchas, misiones y comisiones del movimiento guerrillero y unifican el criterio de comandantes y guerrilleros en cuanto a la disciplina, los diversos servicios, las diversas guardias y las diversas tareas de comando, tanto en campaña como en receso. (FARC-EP, s.f)

Así cuando una persona ingresaba a la organización, a la par de su participación en las diferentes escuelas, se le iba enseñando aquello de la vida guerrillera. Cuenta Camilo:

El caso de que tu llegabas como nuevo, pasaba una semana, quince días en una unidad, esperando el momento de enviarlo a la escuela básica, mientras tanto iban enseñando estatutos, si sabía leer y escribir iban enseñando ...y se iba metiendo la vida guerrillera. Entonces le decían: “usted, usted, usted se va con ellos cuatro a asear los sanitarios”, o sea lo que llamábamos el chonto o hueco, entonces allá le enseñaban como se aseaba los sanitarios, cómo se hacía el nuevo chonto.

Es posible advertir entonces que la enseñanza de las tareas cotidianas junto con la educación formalizada hacía parte de la educación diaria para las FARC-EP según expresó Camilo:

Entonces todo eso hay que enseñarle a la gente y ese es el quehacer diario: cómo se debe salir rápido a formar, cómo tiene que ir uno uniformado cuando va a formar, su gorra bien puesta, el arma bien puesta, una presentación militar real. Cómo dejar el equipo empacado, todo ese educar ...eso es educación diaria, entonces claro, uno que no sabe cómo es ese

equipo empieza a embutir todo ahí y eso le queda como un balón, terrible. El guerrillero tiene todo, de manera que vaya a buscar algo y lo encuentre y no tenga que revolver todo.

De este modo actividades que eran habituales en su anterior vida como civiles, tales como empacar una maleta, ahora eran objeto de enseñanza dado que debían adecuarlas a la disciplina militar y a la vida en la guerra [en el monte], pues en el caso de la maleta o del equipo que en palabras de Camilo “era la casa de uno”, se constituía en un contenido de enseñanza desde lo formal que aportaba a un re-aprender cotidiano. Así lo relata Alicia al preguntarle cómo enseñaban a empacar el equipo:

Todo, todo, sí, todo lo enseñaban; cómo usted empacar el jabón de lavar porque lavaba la ropa, en una bolsita, sin echarlo pelado así a que se le enjabonara la ropa, todo tenía que ser en bolsita, usted no podía empacar el jabón “Fab” cuando iba el mercado, que sacar el arroz oliendo a jabón Fab o a jabón de baño, usted tenía que...

María Isabel: ¿Y eso se lo enseñaban?

Alicia: Todo eso, todo eso.

María Isabel: pero, ¿se lo iban enseñando de a uno o a todos?

Alicia: No, en el salón, uno por ahí cogía a los muchachos: “traiga el equipo, vaya niño traiga el equipo, vaya mami traiga el equipo, vaya, vacéelo aquí en una carpa o en un patio de formación, vacéelo acá”, bueno, vaciaban todo, “y mire, aquí está su dotación de bolsas, quince o veinte bolsitas”, ya uno se ponía piloso que bolsita que veía uno. La toalla, que usted se seca, con esa toallita chiquitica, con esa se seca primero, luego seca las botas, se seca un poquito y después que se seque bien ahí sí coge con la otra y se seca bien para que no la mantenga mojada porque ya en la noche ¿dónde la va a secar? y mañana toca salir a marchar. Entonces la toalla se le viragua y le queda oliendo feo. Usted se seca primero con este trapito, bien secadito, seca bien todo, todo, todo, y ya coge la toalla y ahí sí se seca para que no le quede mojada, y la toalla la pone aquí sobre el equipo y pone una orquetica y ahí guinda la toalla, o pone una cumbrerita, una cabuyita, y ahí la guinda. La ropa interior tiene que lavarla bien, se coloca el conjunto, el brasier con el interior, nada de ponerse eso disparejo, para eso le dan el conjuntico y mañana va a salir a marcha, se cambia la ropa,

mañana no sale con esa ropa limpia, mañana va a salir a marcha, se quita ese uniforme, lo guarda, lo empaca la camisa en una bolsita, el pantalón en otra, bien dobladito para que no le haga mucho bulto y se pone esa ropita que tiene más viejita para marchar, porque si marcha de uniforme nuevo la pela, entonces no marche así.

En el anterior relato, se podría decir que el aprendizaje de las tareas cotidianas fue un punto de encuentro entre lo educativo formal y lo educativo cotidiano, pues estas se constituían en un contenido de enseñanza en aquellos momentos en los que la tropa se encontraba reunida, el mensaje estaba era orientado por una de la personas con más experiencia [antigüedad] en la organización y estaba dirigido al grupo en pleno para aprender asuntos como armar el equipo, secarse luego del baño, lavar ropa, marchar, y entre otros aprendizajes que en adelante tendrían que incorporar a su vida diaria, pues según Alicia “todo era de enseñar”:

Porque por ejemplo desde cómo se bañaban las muchachas, cómo se secaban la ropa, cómo se vestían, cómo tenían que empacar el equipo, había que ser aseadas, empacar todo, cómo recibir la remesa, el mercado y empacarlo, sin que metieran esas panelas cuadradas por ahí en el espaldar y le quedara un chibolo y le pelara las costillas, cómo empacar el aceite que no se regara ...

De este último relato y a partir de la conversación con Alicia considero importante destacar un aspecto y es aquel que se encuentra relacionado con la educación de las mujeres dentro de las FARC-EP, pues si bien al preguntarle si existía algún tipo de educación diferenciada para ellas y la respuesta fue “se enseñaba a todos por igual”, se advierten aspectos que, si bien no estaban contempladas dentro de los estatutos, sí lo estaban en las prácticas y en los discursos cotidianos:

Uno todo eso lo tenía que enseñar a las peladitas: “Y usted no va a guardar nada mojado, escúrralo, tiene que escurrirla bien, bien pa’ que se alcance a secar, porque por aquí no hay tiempo de secar la ropa bien como en una casa que le dura tres, cuatro (días) guindando, aquí la ropa que usted tiene es poquita, porque usted solo va a tener dos uniformes, y una

sudadera, por sí le toca por ahí salir a la población civil a cualquier tarea va de sudadera, va de civil”, y todo eso lo enseñaba.

- “Usted niña ¿por qué está así sí hoy fue día de lavado?, ¿por qué está sucia?”
- “Es que yo no lavé”
- ¿y por qué no lavó?, ¿ah?
- Mandaron a bañar, ¿usted no se ha bañado?, que no, le toca bañarse, aquí no es que no quiero, no, no, las mujeres tienen que ser aseadas, vaya báñese, y así, enseñando todo eso.

Como se puede apreciar, la educación cotidiana estaba dotada de mensajes hacia las mujeres, lo cual pone en evidencia cómo al interior de la educación en las FARC-EP pese a que se buscaba igualdad en la participación e igualdad en la distribución de roles y funciones, circularon mensajes que al ser dirigidos específicamente hacia las mujeres produjeron narrativas que configuraron las formas de ser-actuar mujer dentro de la organización y en donde además se les insistía en que estaban supeditadas a unas normas más allá de sus necesidades y deseos.

De la misma manera como sucedía en el caso de la educación formalizada, es posible apreciar que las personas que orientaban el aprendizaje de lo cotidiano eran quienes contaban con mayor experiencia, bien fuera por su antigüedad en la organización o por contar con experticia en el tema. En el primero de los casos lo relata Camilo respecto al aprender a ranchar:

A uno lo ponían, le tocaba por primera vez la rancha, que era cocinar. Había que enseñarle al nuevo, al que el que llegó, porque él no sabía cómo repartir comida para 200 unidades, cuánta carne necesita...entonces uno va dónde el ecónomo y el ecónomo, y uno dice "carne para 300 unidades" 200, 300 carnes. Cómo cocinarlas, para que la carne quede bien rica. Cuánta yuca, cuánta cebolla, cuánto tomate, cuánto cilantro...todas esas cosas. Todo es de enseñar: cómo hacer el arroz, una libra de arroz para cuántas unidades, todo eso había que enseñarlo.

María Isabel: ¿y eso lo enseñaban los que ya tenían más experiencia?

Camilo: Exacto, entonces siempre había un jefe de casino y el jefe de casino era el que decía: hay que traer tantas libras de arroz, cómo lavar el arroz para que la comida quede limpia, todo tenía que estar muy limpio. Todo tenía que estar perfectamente cocinado, allá por ejemplo si tu dejabas ahumar el arroz, la sancionaban, hombre o mujer.

Así este tipo de educación de las tareas cotidianas, estaba a cargo del más antiguo, en este caso del comandante quien era quien enseñaba a los otros mediante el ejemplo:

María Isabel: ¿Cómo era eso? ¿llegaba uno nuevo y otro le enseñaba?

Camilo: cada escuadra se encargaba de una parte del campamento, entonces la escuadra tiene su comandante de escuadra, su primero, su segundo y su tercero al mando (...). Toda escuadra era una célula política, entonces eran once o doce con sus mandos, entonces esa parte se encargaba de los inodoros, de los sanitarios, entonces el comandante de escuadra era el más antiguo, entonces les enseñaba a los otros, a los que llegaban nuevos o a cualquiera de los otros. Le mostraba: esto se hace así.

Ahora bien, es importante destacar lo relacionado con la orientación por parte de personas con experticia en el tema, en estos espacios hubo situaciones de lo cotidiano, de lo íntimo que pasaban a lo público y formalizado: un contenido que todas y todos debían aprender de la mano de expertos, ejemplo de ello fue el tema de sexualidad como el aseo de los genitales, el uso del condón y métodos de planificación:

Camilo: como esa educación por ejemplo donde había un enfermero, por ejemplo, reunir a las guerrilleras y decirles cómo se tenían que asear las partes íntimas para no de pronto resultar con hongos y todo ese cuento, parecía incómodo... o que fuera lo contrario, que una guerrillera fuera la médica o la enfermera de determinada unidad y que tuviera que reunir a los hombres para decirles cómo se tienen que asear las partes íntimas para no resultar con hongos o con alguna enfermedad.

María Isabel: ¿y eso lo hacían?

Camilo: claro, había que hacerlo, era una necesidad, entonces abiertamente la camarada explicaba el uso del condón, las formas de planificar.

Y así en esa relación de vuelta entre lo público y lo privado, y desde el lugar importante que se le asignó a la educación en las FARC-EP como derecho, como deber, como forma de lucha ideológica y como tarea esencial en la transformación del combatiente, que es posible comprender por qué esta puede considerarse como experiencia, toda vez que en palabras de Diker (2022) “[La experiencia] supone siempre algo así como un efecto de transformación sobre uno mismo” y en este sentido, es posible hablar de experiencias educativas formalizadas y experiencias educativas cotidianas, en tanto lo legado por parte de las personas con más tiempo dentro de la organización hacia las personas que ingresaban a la misma, les permitió su (su)pervivencia en el contexto de la guerra y provocó a su vez cambios de orden subjetivo que les llevaron a ver y pensar el mundo de una forma distinta, a ser-actuar en coherencia con los márgenes de la organización y con la cultura producida dentro de los mismos: la cultura fariana.

Un ser-actuar que permeó las construcciones de género de sus integrantes y que es posible de evidenciar en los mensajes que circularon al interior de estas experiencias, una educación no neutral al género, en tanto produjeron narrativas del ser-actuar hombre o mujer en el marco de la organización. En el siguiente capítulo indagaré en algunos de los mensajes de género que circularon para las mujeres que hicieron parte de las FARC-EP y que de alguna manera permiten reconocer cómo se deviene “mujer” en el contexto de las FARC-EP.



Captura video “Horizonte Fariano”
Fuente: youtube.com

6.2 Narrativas de género presentes en las experiencias educativas que tuvieron lugar al interior de las FARC-EP

La educación en las FARC-EP comprendida como experiencia fue un proceso que transformó la vida de las personas que hicieron parte de sus filas, ahora bien, esta experiencia bien fuese de carácter formalizado o cotidiano, no fue neutral al género en tanto hubo mensajes que prescribían el ser-actuar de sus integrantes en coherencia con aquello que se esperaba del combatiente, bien habitara cuerpo de hombre o de mujer. Para efectos de la presente investigación me centraré en los mensajes que circularon hacia y en torno a las mujeres en el marco de estas experiencias educativas y que configuraron dentro de las FARC-EP narrativas de género que permiten problematizar el cómo se deviene “mujer” en el contexto de la organización.

Como se pudo apreciar en el anterior capítulo, la educación para las FARC-EP además de ser un mandato estatutario, era considerada como un derecho y como un deber y se encontraba orientada hacia la formación del combatiente, formación en la que de acuerdo con los relatos de algunas de las personas que hicieron parte de sus filas, no atendía a criterios diferenciados de acuerdo al sexo, toda vez que las metodologías y contenidos ofrecidos tanto en lo formal como en lo cotidiano “eran iguales para hombres y mujeres”; no obstante es posible advertir sesgos de género en dicha educación, evidenciados en la ausencia de referentes de mujer, en la pretensión de anular su condición como mujeres en aras de su aspiración a la igualdad y en la presencia de estereotipos de género que de alguna manera prescribían y encasillaban las formas de ser-actuar de las mujeres en la organización.

Los referentes de mujer en la educación fariana

Si bien las mujeres que ingresaban a la organización participaban al igual que los hombres de los procesos educativos formales: alfabetización, escuelas de formación y de otros cursos que se impartían dentro de la organización, estos eran mayoritariamente orientados por hombres, según cuenta Ramona:

Los cursos normalmente los daban los encargados de los temas o a veces las mujeres cuando no estaba el primero o el segundo o también cuando les tocaba estudiar por cuestiones de alguna sanción.

Algo similar ocurría en la escuela de mandos en la que formaban a quienes estarían dirigiendo los frentes y a quienes serían comandantes de compañía, en donde la presencia de mujeres se diezmaba:

Ya en la escuela nacional si era más poquitas las mujeres o ya en el caso del Estado Mayor que estuvo la comandante Erika...ella fue la única mujer.

Asimismo, y con relación a los materiales educativos, en especial a lo que al libro se refiere, la presencia de autoras mujeres no gozaba de evocación, lo cual permite deducir que en aquellos materiales que se constituían en sus pilares pedagógicos, políticos e ideológicos; no se les daba la misma importancia frente a los autores hombres. Esto se puede apreciar en el relato de Camilo al conversar respecto al tipo de libros que los combatientes cargaban en el equipo:

Teníamos de todo, había novelas de García Márquez, novelas de Makárenko, el poema pedagógico, libros de Bolívar, de Simón Rodríguez, teníamos de Sucre, de Marx, de Lenin, de Fidel, del Ché, de esta mujer ... ¿esta mujer cómo se llama?, no me acuerdo ahorita, de la alemana.

Otro aspecto que pone en evidencia cómo era la participación de las mujeres en escenarios de reconocimiento, tiene que ver con el trabajo de masas con comunidades de base, pues si bien las mujeres eran consideradas como estratégicas para este trabajo, respecto a la representatividad ante las comunidades circuló el mensaje según el cual eran funciones propias de los hombres, según cuenta Valentina:

Era igual prestar el servicio, pagar la rancho, traer la leña, era igual que si llegaba dotación, logística “a ver: las mujeres necesitan esto, los hombres de esto”, también igual; pero

cuando se trataba de asumir responsabilidad, de representatividad en el sentido de llegar a la población y tener el gusto de identificarme: “soy fulana de tal, estoy vinculada a la organización por estas y estas causas”, ya eso no. Eso no era si no ellos los que aparentaban, era ellos los que hablaban con la población, los que supuestamente eran capaz de expresar las causas y razones, y bueno todo eso...ahí ya que estamos viendo: discriminación de la mujer, y sucesivamente, tengo que decirles que ya para los años ochenta y dos que fue la séptima conferencia nacional, que era la máxima estancia de dirección de las FARC, fue la primera conferencia que empezó a decir: las mujeres deben ejercer mando.

El anterior relato, posibilita un acercamiento a lo que las mismas mujeres que hicieron parte de la organización consideraban como discriminación y pone como punto de análisis la escasa presencia de referentes de mujer en la educación de las FARC-EP, por lo que es pertinente la reflexión de Subirats (2021 citada en López-Navajas, 2021), que si bien en otro contexto educativo, expresa cómo la ausencia de referentes femeninos en los materiales didácticos tiene importantes implicaciones que no siempre se perciben con claridad, y por tanto dicha ausencia la considera como instrumentos de deslegitimación para las mujeres y de pérdida cultural, del mismo modo la ubica como una de las bases estructurales de las desigualdades, toda vez que obliga a compartir una memoria cultural y colectiva en donde las mujeres aparecen como secundarias, lo cual fundamenta las discriminaciones y naturaliza las desigualdades:

La flagrante ausencia de referentes femeninos en los libros de texto constituye una enorme brecha entre la realidad social y la transmitida en los manuales, que tiende a perpetuar las desigualdades. Está claro que no son iguales los que siempre aparecen como protagonistas del desarrollo histórico, que las que nunca lo hacen. Sin embargo, si lo observamos bien, no es difícil entender que no es posible presentar una cultura y una historia donde las mujeres no estén presentes. (López-Navajas, 2021, p. 18)

De este modo el aparente olvido de referentes de mujer en la educación de las FARC-EP pone de manifiesto la existencia de jerarquías de género que en el marco de una cultura patriarcal han develado el desprecio por lo femenino y han postulado lo masculino como de mayor

importancia e incluso como canon y pauta cultural, lo cual guarda relación con los planteamientos de Irigaray (2007) quien desde la crítica a sistemas ideológicos, se resiste a la imagen de la mujer como reflejo del hombre, denunciando así la misoginia presente en los discursos que buscan teorizarla o enmarcarla en corrientes de pensamiento cuyo punto de partida es la mirada masculina sobre las mismas.

Lo anterior es problemático en tanto el invisibilizar los aportes de las mujeres en diferentes áreas, es una consecuencia de la exclusión sistemática que han experimentado las mujeres en la construcción del conocimiento, impone una visión androcéntrica del mundo que deja por fuera sus necesidades e intereses “les impide que les sea reconocida la autoridad social que les corresponde y se convierte en un obstáculo que las aleja del ejercicio del poder” (López-Navajas y García-Molins, 2012, p. 28) y de manera paradójica, perpetúa desigualdades en un contexto de aparente igualdad, como bien lo expresó Lonzi:

La opresión de la mujer no se inicia en el tiempo, sino que se esconde en la oscuridad de sus orígenes.

La opresión de la mujer no se resuelve con la muerte del hombre.

No se resuelve en la igualdad, sino que prosigue dentro de la igualdad.

No se resuelve en la revolución, sino que se perpetúa dentro de la revolución.

El plano de las alternativas es una fortaleza de la preeminencia masculina: en él no existe un lugar para la mujer. (2018, p. 26)

Desde esta perspectiva, la pretensión de igualdad a la que aspiraba las FARC-EP se ve nublada cuando detenemos la mirada en este tipo de aspectos y pone de manifiesto que la igualdad no se resuelve con contar igual número de mujeres y hombres en las filas y de buscar que las labores de sobrevivencia sean equitativas, puesto que conviene revisar de manera crítica los soportes de sus discursos y en este caso, los materiales que sustentaron su accionar educativo.

La mujer: una unidad más, un hombre más

De acuerdo con el relato de Valentina, las mujeres al ingresar a las FARC-EP se concebían en términos militares como “una unidad más”:

Si, llegarán [las mujeres] como una unidad más en términos militares: unidad, allá no había el vocablo de género ni nada de eso, sino en término militar: "como una unidad más llegarán a las FARC y tendrán que desempeñar todas las funciones de los hombres".

Aquí es posible apreciar cómo sobre los cuerpos de las mujeres que ingresaban operaba una suerte de “borramiento de género”, una pretensión de anular su condición de mujer a fin de hacerla útil para los propósitos de la guerra y para ello debían aprender a ser y actuar como los hombres, hasta el punto que ellas mismas se asumieran como “un hombre más”, según Alicia:

Las mujeres éramos un hombre más, un combatiente más de las FARC, íbamos al combate rodilla en tierra igual que ellos, íbamos a la recogida de la remesa que había que remolcarla hasta dos y tres días de camino al hombro donde la dejaban los carros o las mulas para llevarla a los campamentos para poder comer, nos tocaba ir a buscarla.

Así, las mujeres que hacían parte de las FARC-EP debían aprender a hacer “las cosas de hombres”, a actuar como hombres:

María Isabel: bueno, tú decías que en las charlas aprendían eso, pero que también en la práctica, en lo cotidiano, ¿qué cosas te tocó aprender en la práctica?

Antonia: a hacer de lo que hacían los hombres, o sea, me tocó por ejemplo, andar, cargar un equipo bien pesado, alzarme las mismas libras de remesa que alzaba el hombre, eso me tocó, eso era en la práctica porque a mí no me lo decían en la casa por ejemplo: “es que tiene que ir a volear hacha así como fulano”, no, entonces yo fui aprendiendo eso, por ejemplo, a caminar, así a trochar, a remolcar comida, a alzarme un bulto así al hombro, y yo fui capaz, y era una niña, y muchas niñas habían...

Ahora bien, la realización de tareas cotidianas como lavar, cocinar “ranchar”, remolcar, cargar leña era igual para mujeres y hombres, en términos que, independientemente del sexo, debían realizar las mismas labores, en aras de procurar el sostenimiento y subsistencia de la organización, por lo que uno de los primeros mensajes de género que escucharon las mujeres en su ingreso a las FARC-EP, hace referencia a la distribución de roles y funciones de manera igualitaria, tal como lo expresó Antonia: “Lo primero que a mí me pareció en la organización es cuando llegué y encontré a dos muchachos ranchando, cocinando, y haciendo arepas y lavando ollas en una rancho, y dejando esa rancho impecable, y yo vea...”.

Este mensaje se instaló en doble vía: para las mujeres quienes aprendieron que en la organización los hombres eran capaz y debían realizar aquellas tareas tradicionalmente consideradas de mujeres; y para los hombres quienes tuvieron que aprender a realizar tareas tales como lavar, cocinar, coser, limpiar, cuenta Antonia:

Él [su compañero o socio] era el que se ponía a hacer su caleta y a uno sí le lavaba la ropa de él y la de uno, que en la rancho, él estaba desocupado y vamos a ayudarlo, que a lavar la misma ropa, como los hombres sabían hacer de todo, por eso uno vivir con un guerrillero es muy bueno, porque el guerrillero sabe hacer todo, él sabe irse pal caño y lavar su ropa, por ejemplo mi compañero, él se baña y lava su ropa, y la tiende..., ah, que él tiene que tender su cama, que él tiene que doblar su ropa, que se le descosió una cosa, él mismo es capaz de coserla, que ay, que yo me enfermé, que yo me tengo que ir, bueno miijo, ahí queda la casa, y el guerrillero la mayoría era muy juicioso, y muy aseado.

Al analizar de manera más detenida el relato de Antonia y en específico la frase “los hombres sabían hacer de todo”, implica para ella que los guerrilleros dada la formación recibida en las filas eran capaz de realizar tareas asociadas al cuidado, por lo que ese aprendizaje de género se le adjudica al contexto de la organización y queda casi imposibilitado para otros hombres en otros contextos, en donde estas capacidades pudieran ser susceptibles de desarrollar no tanto desde la verticalidad y obligación de acatar unas normas creadas desde el régimen militar, sino desde la

corresponsabilidad y la capacidad de visualizar los efectos que trae consigo una sociedad equitativa.

También es preciso indicar la ruptura respecto a las relaciones de género en sus familias de origen, en las que de acuerdo al relato de Alicia tanto madre como hijas e hijos se ocupaban de las tareas domésticas y debían estar al servicio del padre, y en donde al llegar a la organización la distribución de las tareas domésticas dentro de las relaciones de pareja (la nueva familia) estaba mediada no por la obligación de la mujer de servir al hombre, sino por un principio de autonomía en el que cada persona debía ocuparse de sí misma:

Entonces uno llegaba a la casa y en la casa mi mamá era la de todo, mi papá no lavaba un plato, todo había que ponerlo en la mesa, y mi papá llegaba y todos teníamos que correr, mi mamá corría y uno pues veía eso, y llegar a la guerrilla cuando no, yo me conseguía mi compañero y tengo que cocinarle, no, sí yo quería iba y recibía mi comida y le traía la de él, o recibíamos los dos en una vasija, sino cada quien iba y recibía, él cocinaba, yo iba y ponía mi vajilla y me servía, yo cocinada y lo mismo, sí yo quería iba y le ayudaba a preparar una ensalada, un jugo, a hacer algo, si uno quería les ayudaba, no solo al compañero, sino al que uno quisiera.

Se estaba al servicio del padre dado que este era quien detentaba el poder, en este caso económico, y las tareas domésticas se subestimaban o se consideraban irrelevantes, lo cual fue aprendido por Alicia a través de la observación de esas dinámicas familiares; mientras que dentro de la organización pudo observar cómo la distribución equitativa de roles era un mandato estatutario y una práctica establecida para el funcionamiento de la organización.

Esta situación de igualdad también operaba para el entrenamiento militar, tal como lo comentó Alicia:

Para hombres y mujeres era el mismo [el entrenamiento] igualito, igualito, por ejemplo, tandas de veinte, treinta nuevos recogía, a veces usted tenía cinco meses y no había pasado

por entrenamiento, porque el entrenamiento para dos, para tres solos no, se recogían bastantes y se mandaban a un sitio seguro, y allá hacían entrenamiento.

En este sentido partiendo de la premisa que las mujeres eran concebidas en términos militares como “una unidad más”, implicó que, en el caso del entrenamiento, no se tuvieran consideraciones de ningún tipo por el hecho de ser mujeres, pues mujeres y hombres como unidades militares era entrenados para los propósitos de la guerra. Así, esta igualdad fue percibida por las mujeres como una ganancia en términos de roles dado que las tareas se distribuían de manera equitativa, pero a pesar que se les consideraba como “un hombre más”, hubo puntos de fuga que les posibilitaron verse y sentirse como mujeres, según expresó Valentina:

Ganamos en esto de los roles femeninos y masculinos, entonces allá si había una diferencia, porque nosotras no teníamos roles de mujeres, no en el sentido de que no nos sintiéramos femeninas, que no tuviésemos esa vanidad, de organizarnos, de maquillarnos, esa libertad de enamorarnos, de desenamorarnos, de lo que fuera; sino de los roles en las funciones del trabajo y la vida militar misma, entonces eso no había diferencia. Entonces uno allá encontró algo muy chévere, ¿Y qué era lo chévere? que la cocina no era para todos los días, sino que había una lista larga, un papel oficio, y si había cien personas en un campamento, hasta que no pasara el turno de cocinas al último, no le tocaba a uno, entonces uno al mes cocina una vez, si acaso ...eso sí, había que hacerlo bien, porque si se quemaba ese arroz, se ahumaba esa comida, había un correctivo, había que preparar los alimentos bien por la salud de la gente y como en toda parte: normas, reglas para cumplir y que no se diga en una organización militar.

De este modo hubo fisuras que posibilitaron a las mujeres expresar su feminidad más allá de las limitaciones de género impuestas en el marco de un régimen que buscaba asimilarlas a los hombres, por ejemplo, el uso de maquillaje y las adecuaciones que realizaban a sus uniformes:

Sin embargo, uno era sí: “ay fulana, mañana voy pa’ que me maquille”, “oiste fulanita, mañana voy pa’ que me hagas una trenza” y así...estando en el monte con el uniforme

puesto...y entonces se colocaban el pantalón, y que la blusita de color, que bien peinadas, eso hasta con esas cositas que le hacían aquí así: estrellitas, trenzas, aretes y su fusil.

Y cuando eran los tiempos de diciembre, esas mujeres se pegaban unas pulidas y en diciembre nos daban por ejemplo estrén, de esos pantalones así camuflados y esas mujeres arreglaban esos pantalones, los anchos, esas mujeres cogían y mochaban eso, yo no sé cómo era que lo mochaban y cocían eso, y eso quedaba así apretadito aquí así, aquí bajito, sí, esas mujeres eran así. Las camisetas que se iban a colocar eso anchotote, no, eso cogían y lo mochaban y lo cosían bien cosidito.

La ropa la tejían así, la marcaban, porque uno tenía que marcarla, de pronto por sí se le embolataba, y eso hacían unas marcas bien hermosas tejida con hilo ese de tejer, sí, con el código de uno y todo, y ropa que llegaba así ancho, esas mujeres cuadraban eso, eso les quedaba pegadito. Esas mujeres que eran delgaditas, hacían esa ropita pegadita al cuerpo, eso le hacían prenses aquí, aquí, aquí atrás le hacían así, esos [...] que traen así atrás, eso quedaba. Esos pantalones así largos de tiro, eso no se lo colocaban así, cogían y lo mochaban, le sacaban la pretina, lo mochaban y volvían y se la acomodaban, pero bien cosidito mija, ni que fuera máquina que ni que nada, sí, bien cosido.

Aquí en la guerrilla habían mujeres muy pulidas, y le organizaban los pantalones a esas niñas que llegaban nuevas a la guerrilla, niñas jovencitas: “ay, me dieron un pantalón y está más grande”, y decían: “mañana viene mija, mañana cuando, después de que pague el turno se viene aquí pa’ que se lo mida, pa’ que miremos por donde le mochamos” y eso le iban mochando...

Así, ese “ser pulida” era un atributo que Antonia asignaba a algunas mujeres dentro de la guerrilla para hacer referencia al cuidado y a la estética femenina que expresaban a nivel de su apariencia física y a nivel de la organización de los espacios:

Y la mujer, imagínate como sería, porque hay mujeres muy pulidas en la guerrilla, pulidísimas, la dormida donde uno dormía ¡hombre!, parecía una dormida mejor dicho, eso hacía unas caletas hermosas y buenas, hacía unas caletas así como cuatro orquetas así, le colocaba un poco de guadua rajada, y eso le hacían así el cuadrito ahí, cogía uno, cargaba

uno unos cercos, unos impermeables así donde encerraba uno, pero bien encerradito, pero bien, uno ahí no se mojaba ni nada, y esa caleta permanecía toda limpiecita, uno llegaba y la barría así con cualquier escobita así la barría.

Ahora bien, es importante anotar la presencia de algunos matices en el trato hacia las mujeres que ponen en tensión la idea de igualdad al interior de la organización, ejemplo de ello las excepciones que operaban sobre ellas, esto es, en eventos como las fiestas, en donde el ser mujer/ tener cuerpo de mujer, sí importaba y era necesario diferenciarlo del hombre, según contó Camilo:

Entonces era lo mismo, allá no era que las mujeres...no. Entonces todo era equiparado. Entonces si había una fiesta: que no ocupen a las mujeres en la guardia porque no hay tantas mujeres, y que para bailar, entonces ahí si se hacía una excepción: se le daba la guardia a los hombres pa' que pudieran bailar, pero al otro día prestaban guardia con las mujeres. Pero era una necesidad también, porque una fiesta sin mujeres ...o sin hombres es muy jodida, pero siempre eran mayoría los hombres.

Otro aspecto en tensión era el empleo estratégico de la mujer para el trabajo de base con las comunidades como una forma de acceder de manera más fácil a las mismas, expresó Ernesto, compañero de una de las mujeres participantes quien estaba presente en el momento de la entrevista e irrumpía en algunas de las preguntas que dirigía hacia su compañera:

Mira qué hacíamos nosotros: llegamos acá, sí o no, pero venga, acá es clave llevarnos a una muchacha, porque ellas se van a entender con las otras muchachas, y por esa parte la entramos, mira todas las habilidades que teníamos, porque ahí quien podía desempeñar ese papel era la mujer y entraba más fácil. Entonces decíamos no, es mejor, ellas se pueden entender más fácil con las señoras, hacen el trabajo y nosotros podemos entrar, nosotros, no nos podía faltar una mujer y nosotros éramos felices, vea, nosotros nos sentábamos a beber con ella (...) nosotros éramos felices viendo una guerrillera, nos sentíamos satisfechos.

En esta misma línea, si bien las mujeres eran consideradas como estratégicas para el trabajo de base, fue a principios de los años ochenta que se explicitó el ejercicio de cargos de mando por parte de las mujeres, según relató Valentina:

Para los años ochenta y dos que fue la séptima conferencia nacional, que era la máxima estancia de dirección de las FARC, fue la primera conferencia que empezó a decir: las mujeres deben ejercer mando.

Ahora, si bien a partir de la VII Conferencia Nacional se formalizó el ejercicio de cargos de mando por parte de las mujeres, en lo implícito circulaba el imaginario de poner a la mujer al frente como un asunto estético como se pudo apreciar en el relato de Ernesto:

Mira, yo fui del Estado Mayor, sabe que me enorgullecía a mí, me gustaba ver, y ponía al frente, una mujer que dictara las órdenes allí en el comando, me parecía bonito ver una mujer al frente, y teníamos muchas mujeres que eran comando, y capaces de dirigir, y capaces de lo que fuera.

Lo anterior permite apreciar las tensiones existentes en el ser-actuar mujer en el contexto de la organización, las cuales se manifestaban entre el concebirlas (y concebirsén) y entrenarlas como un hombre y entre las fisuras que abrían para la expresión de su feminidad, los matices en el trato hacia las mujeres en aquellas excepciones en las que el ser mujer sí importaba, en el empleo estratégico de la mujer para el trabajo de base y en la pervivencia del imaginario de la mujer como un asunto estético, en donde en todo caso, los hombres se adjudicaban el derecho de validarlas.

El conocimiento sobre sus derechos y capacidades

Algunas de las mujeres expresaron que, a partir de su participación en las charlas y capacitaciones al interior de la organización, fue que empezaron a escuchar hablar acerca de sus derechos, como lo expresó Antonia:

En la guerrilla ya yo me di cuenta de todo eso, y a nosotros nos daban charlas, nos decían que las mujeres teníamos derecho a no ser maltratadas por el hombre, uno veía las noticias donde maltrataban la mujer y uno pensaba cómo una mujer se dejaba maltratar tanto de un hombre, cómo tenía que vivir oprimida a lo que el hombre dijera y no era más nada (...) porque es que en Colombia la mujer ha sido muy maltratada, y desde el poder las han puesto chiquiticas, mire que las mujeres en un tiempo en Colombia, me cuentan a mí, que las mujeres no teníamos ni el derecho a votar, o sea, nosotras no teníamos el derecho a elegir a nadie, nosotros teníamos que estar ahí en la casa esperando que el hombre nos dijera “haga tal cosa” o “necesito tal cosa” ¿cierto?, entonces todo eso nos fueron enseñando en la guerrilla.

Ese derecho a no ser violentada se reforzaba a través de las normas de la organización en las que el maltrato a la mujer era algo prohibido, según expresó Antonia:

En la guerrilla a nosotros nos daban charlas hasta los mismos jefes, los mismos hombres, todo..., hay unos que sí creen en eso y que sí consideraban la mujer con un papel muy importante en la organización y en toda parte, todos nos decían que sí, nos daban charlas, nos explicaban los derechos de nosotros, donde nos contaban mujeres que habían sido asesinadas, maltratadas por ejemplo por el esposo. En la guerrilla eso era algo prohibido, un hombre de pronto tocar una mujer, era algo prohibido y sí lo hacía tenía su severa sanción, porque no..., y tanto el hombre como la mujer ni la mujer al hombre, cierto, porque es que eso, el género no dice que entonces yo tengo que pegar al hombre porque es que yo soy..., no, el género dice es que debemos respetarnos porque todos tenemos igualdad con derechos y todo, y somos iguales, y que somos seres humanos y merecemos respeto tanto el hombre como la mujer.

De este modo y de acuerdo con la VIII Conferencia Nacional de Guerrilleros, se reforzó el principio de igualdad entre mujeres y hombres dentro de la organización y se establecieron sanciones para los casos de discriminación hacia las mujeres:

En las FARC-EP no puede haber discriminación para la mujer, quien de la misma manera que asume las exigencias reglamentarias, también como el hombre tiene los mismos derechos. Quien discrimine a la mujer será sancionado conforme al Reglamento, trátese de Comandantes o guerrilleros de base. La mujer en la guerrilla es libre. (FARC-EP 1993, num 14)

En coherencia con lo anterior, en la organización se enseñaba la igualdad de derechos entre mujeres y hombres, lo cual tocaba con aspectos que iban desde el tema del maltrato de los hombres hacia las mujeres (y viceversa) hasta lo relacionado con la participación política como contó Antonia:

Tampoco nos decían que nosotras las mujeres éramos las que íbamos a gobernar esto y que nosotras éramos las mujeres las que íbamos a tomar el poder y que nosotras éramos las que mandábamos, no; a nosotras siempre nos enseñaron que tanto el hombre como la mujer tiene unos derechos y que no debemos pegarnos de cositas tan mínimas que por ejemplo usted barre, entonces yo también tengo que barrer, usted cocina y que yo también tengo que cocinar, no, el género significa derechos de la mujer y del hombre, o sea, otras cosas más amplias (...) Y ya empezaron a reconocernos nuestros derechos, pues en la guerrilla nunca nadie nos discriminaba, al contrario, éramos capaz de hacer todo y en la guerrilla hubieron mujeres comandantes que también pudieron mandar los hombres.

Siguiendo el relato de Antonia la promoción de las capacidades de las mujeres dentro de la organización operaba a través de mensajes como “Usted también puede, usted es capaz”, lo cual les enseñaba a ser más seguras de sí mismas, a ser capaces:

A nosotros nos fueron enseñando que vea usted también puede salir aquí con esta tropa, usted también puede ir al combate con esta tropa, usted también puede ir a remolcar aquí con esta tropa, usted también puede ir a darle una charla a un campesino, usted también puede ir a hacer una reunión allí con la población, usted también es capaz ¿cierto? Entonces

en la guerrilla a uno le ayudaron mucho a desarrollar las habilidades y a entender que uno es capaz.

Es importante precisar que ese impulso frente a las capacidades de las mujeres, se daba en la medida que se les incentivaba a ser capaz de ser igual que los hombres:

Ellos decían “vea hija, vaya a remolcar”, entonces uno se quedaba mirando, así como ¡ay Dios mío! ¿yo será que sí soy capaz con eso?, y entonces le decían a uno: “sí hija, usted es capaz, porque usted también es capaz, usted también es berraca igual a él, usted también es capaz de alzárselo, usted también es capaz de alzar eso, usted también es capaz, álcese, que usted es capaz de eso.

De ese mismo modo ese ser capaz, que en otras palabras se traducía en la capacidad de hacer lo mismo que los hombres, se encontraba a su vez asociado a la importancia de poder demostrarlo ante ellos, como lo expresó Camilo:

Es que allá no se miraba ese cuento de hombre o mujer, las mujeres tenían que hacer todo lo que hacían los hombres y los hombres todo lo que hacían las mujeres, en cuanto al qué hacer. Por ejemplo, hay que ir a remolcar, remolcar es llevar un equipo vacío y traerlo lleno de economía, desde arroz, aceite y no, allá se acerca, el que preparaba los paquetes allá para echarlo en los equipos no se ponía a mirar que fuera de hombre o mujer, era lo mismo, igual de pesado “ah que no, que ella es mujer” ...no, igual. Allá no había ninguna diferencia.

Ahora bien, en la práctica, el enseñar a las mujeres a hacer las cosas “de hombres” se llevaba a cabo por parte de los compañeros hombres, tal como lo dijo Antonia:

Por ejemplo cuando lo mandaban a uno, los hombres buena gente, ellos también queridos y todo, de todas maneras, con un machismo muy berraco pero entonces ¿cierto? y ellos nos decían: “venga Antonia, venga”, y yo bregaba a hacer así porque no era capaz, porque uno no estaba enseñado ¿cierto?, y “venga hija, venga hija le enseño”, y ahí mismo “vea, monte

aquí, cójalo aquí con la mano, acomódese así y verá y váyase, que eso usted es capaz de llevarlo, oyó, cuando vaya allá en aquella piedra que está alto usted monta así, vea, así lo monta pa' que usted vuelva y se lo monte y así, así...”

Le iban ayudando a uno también. Cuando nos tocaba remolcar así que hacíamos unas cargaderas de costal, ellos: “venga hija le cuadro esas cargaderas y verá que así le queda mejor”, le hacían esas cargaderas a uno, los muchachos le ayudaban mucho, en la guerrilla los hombres le ayudaban mucho a uno, de pronto sí había de pronto un poquito de machismo y toda la vaina, pero sí, nosotras sin ellos, bueno, ellos sin nosotras hubiera sido muy duro, nosotras sin ellos también hubiera sido muy duro.

El mensaje según el cual las mujeres debían aprender a actuar como un hombre, implicó para las mujeres romper con estereotipos de género previos a su ingreso en la organización, relata Antonia:

Yo pensaba que no era capaz de hacer los trabajos que hacía un hombre, por ejemplo como cargar, como mochar, como sí, como caminar tan lejos, como cocinar una cantidad de comida para un poco de gente, como ir al combate, o sea, que uno como niña, yo ingresé una niña y yo que iba a saber de eso, de eso no sabía, pues yo en mi casa cuanto más cocinaba una librita de arroz en mi casa, pegaba una barridita, pero yo de trabajo nunca así, y aquí sí me tocó, y siendo una niña me tocó todo eso, y yo asimilé, y yo vi que realmente es que sí era capaz, que lo que pasa es que no me debí haber metido eso en la cabeza, porque se me estaba metiendo en la cabeza que yo era una mujercita y que iba a hacer lo mismo que hacía mi mamá en la casa porque eso es lo que está impuesto, el sistema patriarcal ha impuesto todo eso, pero mentiras que aquí en la guerrilla, cuando yo fui guerrillera, ya entendí de que yo era capaz de muchas cosas.

Comportarse como mujer

Los mensajes de género se ubicaron también en el plano de sus comportamientos, en las maneras de actuar frente a los y las otras por el hecho de habitar un cuerpo de mujer. Ello es posible

de evidenciar en tareas cotidianas como bañarse y lavar la ropa, en donde se decía a las niñas y mujeres que ingresaban que “las mujeres tienen que ser aseadas”, pues “todo era de enseñar, todo, porque por ejemplo desde cómo se bañaban las muchachas, cómo se secaban la ropa, cómo se vestían, cómo tenían que empacar el equipo, había que ser aseadas” dijo Alicia.

Así el ser aseadas significaba que las mujeres debían ser limpias y ordenadas en todo momento, y del mismo modo se esperaba de ellas que fueran “juiciosas”, al respecto comentó Manuela: “¿quién es más ordenado en las cosas? una mujer, es decir, la mujer es más juiciosa que los hombres”.

En coherencia con lo anterior, para los aprendizajes de tareas relacionadas con el cuidado operaban prácticas de acogida entre mujeres, en donde la mujer que ingresaba nueva acudía a otras compañeras para consultarles sobre cómo llevarlas a cabo. Así lo contó Valentina:

Entonces me fui a escondidas para la guerrilla, y cuando llego allá me encuentro sino esas dos compañeras, y para yo para preguntarles cómo era que me iba a bañar, cómo hacía yo para bañarme si tantos hombres me estaban viendo y la compañerita me dijo "no, si traje pantis negros, brasier negro, todo oscurito...aquí toca bañarnos así, no se puede mojar la ropa porque en la selva no se seca". Primera norma que me transmitía la compañera, bastante dura, bueno todo eso pasó. La alimentación, un cambio bastante brusco, yo fui asimilando eso. Llega lo de la guardia y me dice la compañera "¿usted es de verdad que sí quiere ser guerrillera?", y yo "siii yo soy capaz como ustedes" y dicen "jumm, entonces cuando usted sienta las pisadas es porque la van a llamar para que preste vigilancia, y si usted no se para de inmediato, en un minuto, no va a servir" ...vea pues y yo con esas ganas de ser guerrillera como sea, ser capaz y entonces yo casi no dormía de escuchar las pisadas que me iban a llamar para prestar la vigilancia.

Para Valentina la sorpresa de encontrarse con algo nuevo, el cambio abrupto en su vida, estuvo acompañado por mujeres con más tiempo en la organización que ayudaban a las recién ingresadas en su propósito de convertirse en guerrilleas, de modo que estas mujeres entraban a ser también responsables de la educación de las nuevas generaciones de combatientes, si se mira en el sentido de las experiencias educativas cotidianas.

En el plano de las relaciones afectivas, circulaba el mensaje de acuerdo con el cual las mujeres debían “comportarse bien” según los consejos que las mujeres con más tiempo dentro de la organización, daban a las mujeres que ingresaban:

Antonia: a la guerrilla ingresaban niñas muy niñitas así, que uno las veía, así como..., no sabían nada de eso ¡qué iban a saber!, y entonces esas mujeres le ayudaban a todo eso. Y aquí había mujeres muy antiguas, muy viejas ya, mujeres de veinte, veintidós años, dieciocho, diecisiete y eso le ayudaban mucho a uno. Cuando llegaba a la guerrilla encontraba mujeres así, antiguas así, y empezaban a aconsejarlo y le decían “bueno hija, tiene que portarse bien, uno aquí mismo se hace la vida, no se vaya a poner a dejarse comer cuento de todo el que le eche cuento, usted tiene que buscarse un hombre que le ayude a usted, que realmente sea responsable, no puede por ahí cuadrarse con cualquiera que de pronto no vaya a ser sino por dormírsela a usted y ya”, todo eso lo enseñaban a...

María Isabel: las aconsejaban.

Antonia: aja, los aconsejaba..., sí, la guerrillera antigua allá le decía a uno “hija, no se vaya a poner de loca, porque usted sabe que los hombres aquí..., ahorita que usted está nuevecita todo el mundo le va a caer, pero cuando ya se llegue la realidad y un hombre a juntarse a vivir con usted, a hacerse responsable de usted, a ayudarle aquí...”

De este modo, eran las mujeres quienes debían cuidar/vigilar de su comportamiento frente a los hombres (y no al contrario), era sobre las mujeres en quienes recaía la responsabilidad de la conducta en las relaciones erótico-afectivas, ello bajo la promesa de poder contar con un hombre que le ayudara y que se hiciera responsable de ella.

Las emisarias de estos mensajes eran las mujeres con más tiempo dentro de la organización quienes acogían a las mujeres nuevas y no solo para enseñarles lo correspondiente con las tareas cotidianas, sino también para aconsejarlas sobre cómo debía ser su comportamiento en el relacionamiento con los hombres, operando así la transmisión de una cultura para las nuevas generaciones de combatientes, que en lo implícito estaba cargada de recomendaciones hacia las mujeres y que de alguna manera las estereotipaba, lo cual advierte una tensión pues si bien desde lo formal se consideraba que las mujeres tenían los mismos derechos y capacidades que el hombre,

en aspectos que tocaban con su intimidad, la mujer debía conservar aquellos atributos asociados con lo femenino.

Relaciones erótico-afectivas y embarazo

La sexualidad es uno de los tópicos importantes a nivel de los relacionamientos que se propiciaron al interior de las FARC-EP, pues la elección de pareja y las relaciones erótico-afectivas estaban atravesadas por los estatutos como ordenadores tanto de la vida en comunidad como de la vida íntima.

En este sentido, a través de su relato Alicia da cuenta de cómo las mujeres eran libres de escoger su pareja, hasta tanto se tratara de hombres de la misma organización, pues no les estaba permitido su relacionamiento erótico-afectivo con hombres civiles y tampoco se menciona la posibilidad de sostener relaciones de este tipo con otras mujeres, bien se tratara de civiles o de mujeres de la misma organización:

Alicia: Yo era libre de escoger dentro de..., nosotras éramos más poquitas y ellos eran bastantes, los hombres, de escoger entre cien, doscientos, cual me gustaba, con quién me iba a acostar, y no me tenía que acostar con el que yo no quería, no, como era libre que el día que ya no quería estar con él dejarlo, decirle y ya me podía conseguir otro. Lo que no se aceptaba era el relajo, lo que llamamos la promiscuidad, con dos y con tres, no, pero sí yo me aburría con uno normalmente, como ellos sí lo podían hacer. Nosotros no podíamos conseguir un marido o un hombre civil, no, ellos sí lo podían hacer, pero por qué, dicen que era machismo, pero no machismo, porque nosotras éramos más poquitas y las poquitas no alcanzábamos para la cantidad de hombres, entonces tocaría una guerrillera con diez o doce hombres para poder que todos tuvieran, y pues no se daba, entonces como el que tenía su compañera bueno, y el que no podía conseguirla afuera, mientras no fuera una niña, mientras no fuera una compañera casada, con esposo, no fuera a dañar un hogar ellos podían conseguir la compañera, y mientras no fuera alguna mujer pues desconocida, una prostituta...

Lo anterior permite ver cómo la libertad de escoger se veía limitada por las normas establecidas dentro de la organización y permite además advertir situaciones de desigualdad en lo que confiere a la elección de pareja y al establecimiento de relaciones erótico-afectivas; pues sobre la idea de la existencia de un mayor número de hombres que de mujeres en las filas, se justificaban mayores restricciones relacionadas con la sexualidad de las mujeres, lo que da cuenta de una arista del machismo en las filas y de que la libertad y autonomía de las mujeres siempre estaba supeditada al ordenamiento impuesto desde la organización.

En esta misma vía, en lo que confería a la maternidad, esta se encontraba mediada por la norma de acuerdo con la cual la planificación era obligatoria, pues en un contexto de guerra se advertían las dificultades que implicaba el “traer hijos al mundo” en términos de su cuidado, como lo mencionó Valentina:

La norma decía "no había que tener hijos", se ingresaba de una vez y se decía "usted llega a acá pero no puede hacer familia" porque ¿los hijos quien los va a cuidar? si los envías a sus familiares, les va a causar un problema, les va a poner una responsabilidad que no es de ellos, y usted no va a estar bien acá, por lo tanto es obligatorio planificar.

De este modo la obligatoriedad de planificar se veía reforzada dentro de las FARC-EP con profesionales de la salud que daban charlas sobre el uso del condón y métodos de planificación; no obstante en el establecimiento de las relaciones de pareja dentro de la organización, y a pesar de la prohibición de los hijos, algunas de estas relaciones y/o encuentros desde los erótico-afectivo desembocaban en embarazos, bien fuera por deseo o porque fallaba el método de planificación.

Y bueno, y eso pasó pero resulta que fueron ingresando más compañeras y más compañeras y todas pues, unas porque fallaba el método de planificar, otras veces porque una mujer muy joven de pronto no está tan prevenida con el método o no lo maneja muy bien, se venía con niños, niños que después los cuidaba nuestra familia, o lo cuidaban los amigos y amigas que decía "Déjeme, yo se lo cuido", otras decían "Yo no dejo mi hijo, no regreso allá" y no volvían. Cantidad de mujeres que desistieron de la lucha porque llegó un hijo a sus vidas y se quedaron con él.

Así en caso de embarazo se tenían varias opciones: el aborto como práctica consensuada o el continuar con el embarazo, so pena de sanción y de tener que entregar al recién nacido a familiares o a otras personas para su cuidado o de retirarse de la organización, según expresó Camilo:

No se podía traer hijos a la guerra ¿para qué? ¿para dejarlos por ahí? y entonces ese era el rollo que hicieron un escándalo, que el aborto...eso era una vaina consensuada, que bueno “yo voy a abortar”, pero optimizaba el tiempo ¿no? que fuera a tiempo de hacerlo, o “no voy a abortar, lo voy a tener”, entonces la sancionaban y lo sancionaban, pero después de que pasara el tiempo. ¿Y cuál era la sanción?: mandarlos pa' una finca a criar gallinas, eso era un castigo. A criar gallinas para toda la comunidad, viviendo en una finca, criando gallinas, criando chivos, criando marranos, entonces le hacía falta salir a pelear.

También existían otras sanciones en caso de embarazo, tal como lo relató Valentina, quien a razón de su embarazo se vio en la obligación de estudiar a una autora y enseñar a sus compañeras y compañeros lo aprendido:

En los años ochenta nace mi hija y como es obvio, pues me critican, me sancionan por haber violado la norma, pero por un hijo vale la pena, y pagué la sanción. La sanción, les voy a explicar qué sanción: hacer algo que se te dice que lo tienes que hacer, no porque te nace hacerlo, entonces: “así es señora, que se estudia este libro de Valentina Tereshkova, cosmonauta soviética, sobre el movimiento mundial de mujeres”. Yo no sabía cómo se comía eso, si asado, a la parrilla... y yo dije: “¡miércoles, y ahora qué!”. “Entonces usted tiene treinta conferencias ante los compañeros y compañeras en las aulas de estudio”, que no sé cómo las di, pobrecitos mis compañeros que me soportaron, que me escucharon por haber violado una norma y haber tenido una hija.

A partir de los relatos de las mujeres se presenta la maternidad como un asunto común que ocurría en las filas, pese a las prohibiciones y a las campañas y métodos empleados por la

organización para evitar que esto sucediera, pues para muchas mujeres primaba el deseo de ser madres o la elección de continuar con su embarazo, según expresó Valentina: “Allá en FARC fue lo más normal, normal, así es que esa propaganda posicionada de que ninguna podíamos tener hijos porque nos arrancaban la vida o nos fusilaban, eso no es cierto”, ejemplo de ello también es el relato de Alicia respecto a los embarazos que tuvo estando en las filas:

Cuando quedé en embarazo de la primera niña y a los dos años consecutivos de la segunda, y planificaba, pero no sé, como error de planificación, como que medio me acuerdo que como que cambié de planificación y quedé en embarazo, pero nunca fue como que mi sueño, que yo quise un embarazo planeado, no, pero tampoco me arrepiento de haber tenido a mis hijas, pues son mi razón de ser hoy en día gracias a Dios, y pues mi Dios me dio la oportunidad de quedar viva después de tantos años. Y no las ayudé a criar a ellas, porque no cumplí dieta con ninguna de las dos, bajé a tenerlas y prontico las tenía yo, otra vez en el monte, porque hicieron un operativo duro y uno salir a tener un bebé era un riesgo para uno, el ejército iba a la casa por uno, y también era uno involucrar la familia, porque se daban de cuenta que había un niño bebé de un guerrillero y también era un problema para la familia de uno, muchos perdieron la familia y perdimos la familia fue así, tocó desplazarse porque se dieron de cuenta que tenían un bebé guerrillerito, y algunos no tenían familia y se los dieron a un particular.

De este modo las mujeres si bien estaban advertidas del riesgo que implicaba tener hijas e hijos en contexto de guerra tanto para ellas, como para sus familias y para el nuevo ser, en estos casos primaba la decisión de tener a sus hijos e hijas e incluso la decisión de ser madre, por lo que ese devenir mujer dentro de las FARC-EP permite problematizar el concepto de maternidad, aquella maternidad ideal que implica abnegación y renuncia.



Un lugar para las infancias de la paz
Fuente: archivo propio

Ciclos biológicos: la menstruación

Otros aspectos relacionados con los mensajes de género dentro de la organización y que emergieron a partir de los relatos de las mujeres, tienen que ver con la higiene de sus partes íntimas y la vivencia de la menstruación dentro de las filas, un aspecto que toca con todas las mujeres con útero y que, en el caso de ellas, la menstruación era vista como una enfermedad. Comentó Alicia:

Sí está enferma con el período, en el bolsillito de la sudadera o del pantalón o en un bolsillo del equipo, eche las toallas higiénicas y cargue la toallita para que usted se haga aseo en un cañito, o cargue la cantimplorita con agua y usted por ahí solita en un rinconcito se lava y se hace aseíto, con la toallita se seca y así no se quema ni nada.

En este mismo sentido, según el relato de Alicia se enseñaba a las mujeres que estaban “enfermas con el periodo” acerca del aseo en sus partes íntimas y de la forma en cómo hacer sus

“necesidades” en los lugares en los que se encontraran, bien estuvieran en campamentos o en la marcha, indicó Antonia:

Y por ejemplo, la mujer así como en el monte, usted sabe que para uno hacer las necesidades, la mujer llegaba y hacía un huequito por ahí así a unos cinco metros de la caleta, y ahí echaba lo que era el protector, lo que era higiénico, donde orinaba, ellas se hacían aseo, tenían su baño íntimo, o sea, a nosotros nos daban todo eso en la guerrilla, nos daban los óvulos cada tres meses para colocarnos tratamiento y todo.

Así, el aseo de los genitales y las formas de realizar las necesidades biológicas era algo que también se enseñaba por parte de aquellas mujeres con más tiempo en la organización y que aquellas que ingresaban lo re-adecuaban, lo re-aprendían de acuerdo a las exigencias del nuevo contexto: la vida en el monte.

La menstruación también las acompañaba como parte de su ciclo, aún durante los combates

Con la menstruación teníamos las toallas higiénicas normal, común y corriente, pero sí nos tocaba a veces darle con ella, en combate y lo que fuera. Lo que tocaba hija, mojada todo el día ahí, así nos tocaba a nosotras, antes es que nosotras estamos vivas. Mentiras, las mujeres somos capaz de muchas cosas, desde que se acostumbre ya es capaz de muchas cosas, cualquier mujer es capaz, porque cualquier mujer es igual a mí, lo que pasa es que no está acostumbrada, porque uno cuando llegó a la guerrilla tampoco estaba acostumbrado, y así como se va acostumbrando, y quizá uno hasta más niño todavía que la vida se le hacía más difícil.

A pesar de la aparente normalidad expresada en aspectos como el uso de productos para la gestión menstrual, las mujeres en su día a día, en la “normalidad” del monte, se habituaron a otros modos de vivir la menstruación, la cual estuvo presente en sus vidas tocando allí en lo más íntimo casi como una forma de recordarles que continuaban siendo mujeres a pesar que su actuar cada día se tuviera que asimilar a las formas masculinas.

De acuerdo con lo anterior las narrativas de género que circularon tanto en las experiencias educativas formalizadas como en las cotidianas fluctuaron entre el empoderamiento a las mujeres y el reforzamiento de prácticas discriminatorias frente a las mismas. Respecto al empoderamiento se dio especial relevancia el darles a conocer sus derechos, sancionar a quienes pudieran transgredirlos e incentivarlas frente a sus capacidades desde la premisa de ser capaz a ser igual que los hombres, operando aquí la imposición de la identidad y mirada masculina frente a su ser-actuar que permeó tanto las prácticas cotidianas como los contenidos y materiales necesarios para la educación formalizada, en los que se denota una marcada ausencia de referentes femeninos (de mujer) en la educación al interior de las FARC-EP, por lo que se podría advertir un discurso que propiciaba de manera implícita una educación desigual que paradójicamente buscaba la igualdad.

Además de lo anterior, desde el reforzamiento de prácticas discriminatorias, cabe anotar que circularon relatos que dieron cuenta de estereotipos de género que prescribían y encasillaban las formas de ser-actuar de las mujeres en la organización (pautas frente a su comportamiento, en especial en el sostenimiento de relaciones erótico afectivas) y que las marginaban de su participación en puestos de mando y de representación ante las comunidades, puesto que implícitamente se veía la autoridad y representación ante las comunidades como tarea de hombres.

Ahora, para las mujeres preponderaba el mandato de ser igual que los hombres e incluso su condición como mujer debía ser borrada para alcanzar tal la igualdad, no obstante hubo momentos en los que el ser-actuar mujer podría aflorar: líneas de fuga que les posibilitaron verse y sentirse como mujeres, en las que el devenir mujer es importante indagarlo en las grietas que se abren en esas líneas, puesto que contrario a lo que inicialmente se podría precisar desde una concepción binaria del género, las mujeres que hicieron parte de las FARC-EP configuraron su subjetividad dentro de los marcos normativos de la organización, bien realizando elecciones estratégicas y/o precisando su propio devenir mujer en los resquicios en donde fue posible cierto despliegue creativo en la expresión de sus cuerpos, y por extensión, en sus espacios. Un despliegue que, a veces en los bordes y a veces en los abismos, les evocaba aquellas formas y sentires que desde lo sensible, lo biológico y su visión particular del mundo, les posibilitó su devenir mujer como forma de resistencia.

En este sentido, es importante revisar las fisuras que dan cuenta del devenir-mujer que ellas mismas configuraron desde su actuar y que permiten problematizar sus actos de habla menor que

se anuncian como resistencias, expresadas estas en los destellos de feminidad sobre sus cuerpos entrenados para la guerra tales como el uso de maquillaje, peinados, uso de accesorios y adecuación de sus uniformes; performatividades que en apariencia “inocuas”, fueron para ellas su bastión de resistencia, en otras palabras, aquello que les permitió habilitar las fracturas necesarias para resistir dentro del contexto de la organización la imposición de un masculino hegemónico, su borramiento como mujeres o dicho de otra manera, y en coherencia con la propuesta de Butler (1990, 1999) para quien la identidad se configura mediante la reiteración de actos: impedir el borramiento de aquello que aprendieron acerca del ser-actuar mujer antes del ingreso a la misma.

Y es precisamente aquí en donde el devenir como lengua menor se erige sobre la violencia de la normalización y sobre la intención de acallar las voces menores para convertirlas en lengua mayor, toda vez que: “no se trata de añorar los viejos tiempos, sino de espantarse ante la operación que se les somete, el injerto, el trasplante que se hizo sin que se dieran cuenta, para normalizarlos” (Deleuze, 1979/2003, p. 83).

Las fisuras ocurren también desde el desafío a roles tradicionales y a su capacidad de elegir aún dentro de los estrechos márgenes de las normas, estatutos y regulación de la vida cotidiana dentro de las FARC-EP, tal como sucedió en el caso de aquellas que decidieron ser madres en contravía de lo establecido, y el desafío que para muchas implicó la gestión menstrual en combate: la sangre en la sangre. Así pues, el devenir para ellas se despliega desde esas líneas de variación para dotarlas de sentido en tanto actos de habla menor que irrumpen con aquello que en un contexto determinado se espera que sean las mujeres, que cuestionan estereotipos de género y que históricamente para ellas (y para nosotras) son genuinos actos de rebeldía.

De este modo ese actuar de las mujeres fue una operación a la inversa en el sentido de “minorar”, de poner esas intenciones de normalización (de equipararlas a “un hombre más”) en lengua menor a través de introducción de líneas de variación en sus performances, irrumpiendo el curso de una historia individual y colectiva desde su lengua propia. Esto abre caminos para comprender el lugar de las mujeres en los grupos combatientes, toda vez que ellas se configuran como resistencia dentro de la resistencia desde sus actos de habla menor que se filtran dentro de discursos de habla mayor, como lo son en este caso, los márgenes ideológicos, militares y políticos de la organización FARC-EP y más aún, dentro del discurso mayoritario y patriarcal de la guerra.

Ahora bien, conviene preguntarse en ese durante su paso por la organización ¿cómo las mujeres se narran a sí mismas? ¿Cómo expresan sus fugas? ¿Cómo hacen tartamudear a la historia y a las categorías binarias establecidas (sexo/género, mujeres/hombres)? y es aquí en donde sus actos performáticos aparecen para además de analizar las relaciones de poder y dominio, centrar la atención en las transformaciones, en aquello que se crea desde esas líneas de variación que son sus devenires.

También, es importante habilitar la pregunta frente a las transformaciones subjetivas que operan en estas mujeres en esas otras maneras de encarnar el ser mujer en el contexto de la guerra, que recompone y rescata elementos de los masculino y los transvierte, para habitar un cuerpo y performarlo hasta el punto de nombrarse más allá de “mujer” u “hombre” como combatiente con todo aquello que implica desde su formación en un sentido ideológico.

En definitiva, ese devenir mujer que operó entre los marcos normativos y patriarcales de la organización y las fluctuaciones en las que fue posible ser-actuar de acuerdo con una estética femenina, posibilitaron en la encarnación de las contradicciones, la emergencia de transformaciones que más allá de los binarismos, podría guardar algo de relación con la propuesta de subjetividad nómade propuesta por Braidotti (2000) quien invita a contemplar en las diferencias la unidad de un sujeto que se transforma...que está en constante devenir.

Y hago énfasis en aquello de guardar “algo” de relación, toda vez que para Braidotti la subjetividad nómade implicaría la revaloración de aquello que ha sido tratado de forma peyorativa (para este caso la posición de la mujer) y porque para ella el resultado de la transformación del sujeto femenino que toma como punto la diferencia sexual, posibilita su participación política precisamente desde esta diferencia, algo que como se advirtió, pudo estar alejado para las mujeres durante su militancia en las filas... algo que quizá abrace escenarios de posibilidad ahora en su proceso de reincorporación a la vida civil ... o quizá no.

6.3 Devenir “mujer” en el contexto de la organización armada de las FARC-EP

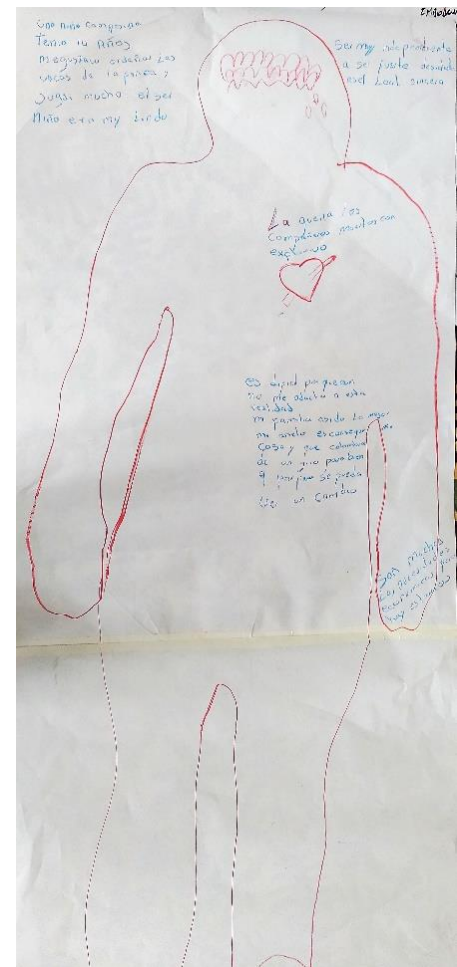
Las narrativas género que circularon tanto en las experiencias educativas formalizadas como en las experiencias educativas cotidianas al interior de las FARC-EP, permiten problematizar cómo se deviene mujer en el contexto de la organización, lo cual como expresé en el capítulo anterior, es posible de indagar en esas líneas de fuga desde las cuales las mujeres que hicieron parte de las FAR-EP situaron sus devenires y a partir de lo que en ellas ocurrió en sus trayectorias biográficas, esto es, antes, durante y después de su paso por la organización. A continuación, me permitiré presentar una aproximación a las trayectorias biográficas de las mujeres participantes a partir sus de los relatos y narrativas visuales a las que fue posible acceder a partir de métodos como las entrevistas (conversaciones) y la elaboración de cartografías corporales.

Ana: de las marcas de la guerra a las dificultades y anhelos del cambio

Mi infancia fue una niña normal, en el campo, vivamos en el campo, me gustaba mucho ordeñar las vacas, mi papá tenía mucho ganado y me gustaba mucho ordeñar y jugar.

De lo que me dejó la organización, me enseñó a ser muy independiente, creo que uno aprende mucho eso allá, ser fuerte con todos los trabajos materiales, todo lo que tocara hacer, ser muy leal y sinceros, creo que uno aprende eso allá.

Algo como que me dejó marcada y creo que no fue nada bueno, fue la guerra, fue la muerte de mis compañeros, ver morir mis compañeros pues con los que uno había compartido toda la vida desde la niñez, verlos como un familiar, allá se veía como si fuera de la familia ..verlos morir era muy duro, muchos que se morían ahí entre los brazos atendiéndolos , eso creo que era muy impactante y me marcó muchísimo, y de pronto muchos que morían con



explosivos, el explosivo es algo muy tenaz, no entiendo como el ser humano pudo inventarse algo así, por eso este corazoncito así.

Ahorita en la actualidad ahora ha sido muy difícil el tránsito a la vida civil, para mí personalmente ha sido difícil porque mi niñez fue en el campo, entonces el campo a la ciudad es muy diferente, la vida es muy diferente, cambia mucho y durante 18 años no tuve ninguna clase de comunicación con mi familia, entonces uno sabe que es su familia, que la familia lo recibe a uno muy bien, pero igual siempre es difícil porque yo llegué y mi papá ya había muerto, dos hermanos míos los mataron los paramilitares; entonces uno llega y es como un extraño en la familia, porque uno sabe que es su familia, pero fueron muchos años, todos los sobrinos prácticamente sin conocerlos, porque muchos estaban pequeñitos cuando me fui y luego hubo otros que nacieron, la verdad es muy extraño la vida civil, entonces uno como que todavía no se puede adaptar bien al cambio.

Uno allá se preocupaba por cumplir el reglamento y hacer las tareas del día a día, acá usted tiene que preocuparse hasta por lo más mínimo: que por la comida, que por el arrendo, aquí todo es tan difícil, y yo digo que de pronto en el campo sería más llevadera, o sea el tránsito en el campo es más llevadero, pero en la ciudad, si no tiene plata no se puede mover, no puede comer, no tiene con qué pagar un arriendo, que los problemas de la familia, ya son los problemas de uno. En este momento tengo a mi mamá y a un hermano ciegos entonces toca que cuidar, que esto, que la comida, que lo de ellos, entonces uno como que carga con todo lo de la familia; en cambio por allá uno era más independiente, porque mucha gente si tenía comunicación con la familia, era de vez en cuando de pronto que la situación está buena, que van a traer la familia, pero una conversación de vez en cuando y uno acá carga con todo lo de la familia, entonces para mí ha sido difícil el tránsito, acostumbrarse uno a esta vida.

Y ahora con la situación que estamos viviendo, con la coyuntura que estamos viviendo, yo esperarí que Colombia haya despertado un poco y haya un cambio verdaderamente.

El ser mujer para Ana devino entre sus orígenes campesinos, cuyos recuerdos ubica al lado derecho sobre su cabeza, entre aquello que aprendió estando en la organización, que va desde el aprender a ser independiente, a ser fuerte y valores como la lealtad y la sinceridad (aprendizajes que ubica sobre su cabeza en el lado izquierdo) y también los dolores y marcas que dejó la guerra

en ella (en su corazón) asociadas a la muerte de sus compañeros, a quienes consideraba como su familia.

Alojado también en su dorso, al lado izquierdo se encuentra el después, en el que da cuenta de las dificultades para adaptarse a los cambios que para ella ha traído consigo el tránsito a la vida civil, pues si bien su proceso de reincorporación lo inició en el campo, se desplazó luego a la ciudad, dando cuenta en su relato del choque cultural, económico y familiar que vive en lo urbano, en tanto el proceso de reunificación familiar ha implicado para ella la convivencia con personas que asume como extrañas toda vez que estando en la organización rompió comunicación con ellas, la carga que ha implicado para ella asumir tareas de cuidado con su familia e incluso asumir las preocupaciones familiares como propias y cómo esto para ella ha interpelado su sentido de la independencia aprendida y vivida en la organización.

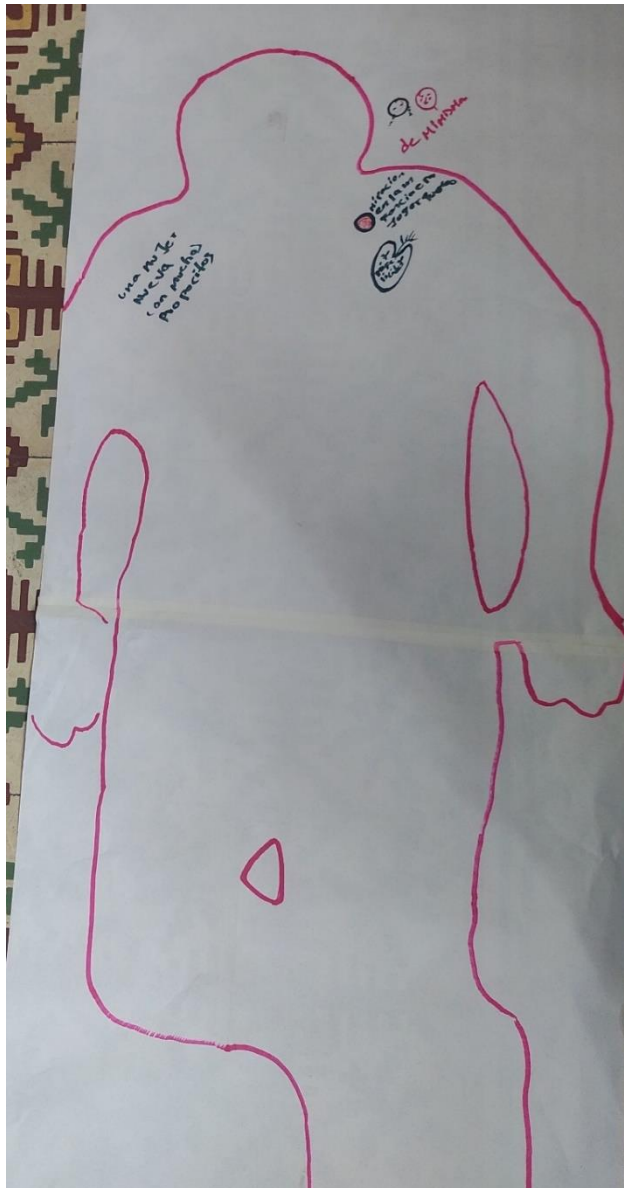
Asimismo, en su brazo izquierdo ubica las necesidades económicas que encuentra ahora en su proceso de reincorporación, toda vez que para su subsistencia requiere de constantes recursos económicos y además de ello, resolver el día a día, algo que en la organización se encontraba resuelto, so pena de cumplir con el reglamento. Ahora bien, allí en el lado izquierdo del dorso, junto a esas dificultades ubica también sus anhelos, los cuales desde lo individual se traducen en conseguir una casa y en lo colectivo, un cambio para Colombia, aspecto que nombra como un despertar.

Así en el relato de Ana, aprender a ser independiente se sitúa como uno de los aprendizajes más significativos en su paso por las FARC-EP. Un devenir independiente que se tensa con las condiciones de vida de la organización, en donde esta independencia se refiere a poder hacer determinadas tareas por sí misma sin esperar a que alguien más las hiciera por ella, pero que se constriñe toda vez que debía limitarse a cumplir el reglamento y ejecutar las rutinas establecidas de una cotidianidad en las filas. Sin embargo, el valorar y nombrar su independencia se pliega sobre sí misma como acto de resistencia, en la medida que pudo ser-actuar autónoma dentro de los márgenes que la organización de las FARC-EP le permitió.

Un devenir independiente que ahora en su proceso de reincorporación pareciera desvanecerse, pues a pesar que social y políticamente su actuar cuenta con un mayor margen de movimiento, en lo micro, en la reunificación con su familia, le ha implicado asumir un rol de cuidadora y cargar con los problemas de su familia; lo cual expresa como una dificultad en su

tránsito, que se podría interpretar desde el no deseo con aquello que actualmente le es impuesto y por lo cual cabe la pregunta por cuáles serán ahora esos puntos de fuga que le permitan escapar a esos límites impuestos para devenir, de nuevo, independiente.

María: entre la rabia y la tristeza



De niña me gustaba mucho jugar, que no pude estudiar, pero fue una infancia jugando. Vivía con mi mamá, con mis hermanos en el pueblo. Mientras estuve en el Frente mi vida fue otra. Fue alegre y triste. Alegre por mis dos hijas, triste porque no había esa posibilidad de yo comunicarme con mis hijas y las conocí y muy grandes, una la conocí de 15 y otra de 25, que fue cuando se dio el proceso. Por eso la carita triste.

Yo entré por tomar venganza. Me fui para la guerrilla porque mataron a mi tío, pero estando allá todo se me volvió otra cosa. Aquí siento tristeza y aquí siento rabia, no sé por qué... Aquí siento rabia de mí misma, ¿Por qué? porque independientemente de lo que sientan las otras compañeras, lo que siento yo, porque me fui de muy niña y di todo por todo allá y sin una casa, a veces no comía y me puse a pensar ¿Por qué me fui para allá? porque allá están las puertas abiertas, pero cuando entra las puertas se cierran y no se puede salir.

¿Cómo me siento ahora?, como una mujer nueva, con muchos propósitos, porque lo que siento es rabia y esta tristeza.

Siento rabia de mí misma porque tanto tiempo perdido para nada, tanto trabajar y luchar para nada, para que otros vivieran mejor, entonces me da rabia, esto a mí me da rabia (carita brava). Y esta tristeza porque no pude estar con mis hijas, darles el amor de madre como se lo merecían por estar acompañando esto, por estar acompañando algo que hoy en día no me ha servido para nada y es que me siento una mujer nueva o porque ya voy a ser bachiller, he aprendido muchas cosas.

Allá aprendí muchas cosas, porque uno allá aprende sistemas, aprendí enfermería y todo eso lo aprendí allá. Trabajé mucho tiempo comunicaciones, francotiradora, entonces aprendí muchas cosas, pero en sí tanto que aprendí siento rabia de mí misma, porque luché tanto para no ser nada, para quedar hoy y empezar de cero como que fuera una niña, que yo no soy una niña, yo tengo 43 años, que fuera para que estuviera en un puesto bien, trabajando y no lo puedo hacer ¿Por qué? porque salí sin estudio.

Yo aprendí en la práctica, tuve teoría y tuve práctica, allá, pero aquí es diferente, porque lo que aprendí en el monte acá es diferente, las preguntas son diferentes a lo que son allá, pero le doy gracias a dios que pude hacer el curso de promotora de salud y tengo mi cartón con la Gobernación de Antioquia, no me contratan porque no soy bachiller, estoy en 10 y ahí voy, comencé desde primero de escuela, entonces me siento una mujer nueva.

De esta nueva vida me ha gustado mucho porque aprendí a defenderme sola, a hacer lo mío sola, mis metas son solas y las aprendí con Dios, lo que yo quiera hacer lo hago cuando yo quiera y no cuando usted quiera que yo lo haga, no soy mandada por nadie, yo hago lo quiero, salgo donde quiero y cuál es mi meta: terminar mi estudio, graduarme de bachiller y hacer mi carrera de enfermera.

Las preocupaciones más en este momento son porque el Gobierno no nos ha cumplido con lo que nos prometió, en este momento vamos para cinco años, no tenemos un proyecto productivo, no tenemos una vivienda, no tenemos nada, entonces a veces me pregunto ¿será mejor retirarse uno del todo? ¿hacer su vida? ¿o qué hacer? ...mi preocupación es que no saber qué hacer, porque ni los jefes nos cumplieron ni el gobierno nos ha cumplido ...Y yo ya no quiero ser mandada por nadie, yo ya salí y yo hago lo quiera con mi vida.

María ubica los recuerdos de la infancia cerca al hombro izquierdo con un círculo rojo, se evoca entre juegos en el pueblo en el que vivió, criada por su madre en un pueblo alejado. Recuerdos que se hayan en el centro de su sentir frente a su experiencia en las FARC-EP, el cual se expande entre la alegría y la tristeza, la alegría de haber tenido a sus hijas mientras estuvo en la organización, la tristeza de no haber podido estar con ellas y solo poderlas conocer luego de muchos años gracias al proceso de paz; lo cual refleja de un lado las tensiones entre el deseo de ser madre y las posibilidades materiales para su ejercicio.

María expresa que el ingreso a la organización lo hizo siendo muy niña y ocurrió por el querer tomar venganza frente a la muerte de un familiar, lo cual devela que si bien hubo cierta voluntad para pedir su ingreso, este estuvo condicionado, entre otros aspectos, por los sentimientos y emociones que provocó en ella la partida violenta de un ser querido, operando también cierta ingenuidad frente a las implicaciones de ingresar a un grupo armado y lo cual se observa como una constante autorecriminación en su relato. Esto da lugar para reflexionar en torno a aquello que ofrece un contexto violento a las niñas y los niños ¿Cómo buscan tramitar las heridas de la violencia? ¿Quiénes son sus referentes en este camino? ...así las huellas del abandono, la pérdida y los duelos no resueltos son aspectos que como en el relato de María, pueden acompañar sus decisiones de vida.

De igual manera la rabia y la tristeza son emociones que le habitan y que toma contra sí misma, pues siente que lo dio todo por una causa frente a la que no fue correspondida, a pesar de reconocer que durante su paso por la organización aprendió muchas cosas asociadas a labores especializadas útiles para la vida en la guerra, lo cual asigna un punto importante a esa educación formalizada dentro de las FARC-EP, pero que en el paso a la sociedad civil encuentra que los requisitos para validar y poner en función esos aprendizajes que se dieron desde lo formal en la organización “las preguntas son otras” y eso tiene que ver necesariamente con el encuadre de ambos procesos educativos, los cuales atienden a unas finalidades distintas y transmiten una cultura diferente.

Ahora bien, en la vida civil María se aprecia como una mujer nueva y con propósitos y lo ubica a su lado derecho, lo cual se podría interpretar como una forma de distanciarse de un camino construido desde la izquierda. Esta nueva vida da cuenta, si se quiere, de un renacer, y de que lo que más valora María ahora está puesto en su capacidad de elección y autonomía, dentro de la cual

hace referencia a una dimensión espiritual (poco escuchable en otros relatos) y a los propósitos que la impulsan a salir adelante, como por ejemplo continuar con sus estudios, pero donde también la nublan las incertidumbres y preguntas que sugiere el incumplimiento de lo pactado en el Acuerdo por parte de las partes firmantes, que le ponen en vilo la posibilidad de continuar siendo parte del proceso formal de reincorporación ...dudas e incertidumbres que parecen diluirse ante la promesa de libertad.

Aunque María reconoce que, una vez que ingresó a la organización las puertas para salir le fueron cerradas, devela como una fuga de esos marcos limitantes el aprender dentro de la organización acerca de sistemas, enfermería y comunicaciones, dado que de niña no pudo estudiar. Aprendizajes que fueron logrados desde un saber práctico y que por tanto abren una brecha al ingresar a la sociedad civil en donde los procesos y las preguntas son otras respecto a los tipos de educación.

Ahora bien, otra de las líneas de variación que María introdujo a su experiencia dentro de la organización tuvo que ver con el haber tenido sus embarazos y partos en la guerra, en un contexto militar; lo cual se sitúa como devenir en resistencia, toda vez que el traer hijos al mundo haciendo parte de las filas, estaba prohibido y allí la voz mayoritaria era aquella que imponía el planificar o bien, a interrumpir el embarazo; no obstante su voz minoritaria se alzó a partir de su deseo de ser madre, a pesar que aún hoy en su vida como civil se lamenta de no haber podido acompañar a sus hijas en lugar de una causa, que en su sentir, fue perdida.

Y es ahora, en su vida como mujer civil en donde su devenir se expresa en relación con su vivencia en las filas, en términos de aquello de lo desea distanciarse: el que su vida sea gestionada desde los mandos, toda vez que lo que más valora es el poder aprender a hacer las cosas sola y no desde las ordenes que le eran dadas. Libertad y deseos propios, alineados a sus sueños de culminar su educación media e ingresar a la educación superior, pero donde le asaltan las preguntas frente al hacer parte del proceso de reincorporación en el sentido colectivo, dado que pese a esa sensación de libertad, de no querer ser mandada por nadie y de hacer lo que quiera con su vida: no sabe qué hacer con su libertad y llega a ella el desencanto y el autorreproche de ser parte de un proceso en donde ninguna las voces hegemónicas y contrahegemónicas en un contexto de guerra (Estado/guerrilla) fueron capaz de dar respuesta a sus preguntas y cumplir sus expectativas que en

lo personal tocan con sus necesidades básicas y en donde queda el sin sabor de las promesas rotas que se tejen en los discursos mayoritarios.

Para Rosa la lucha continúa

En mi niñez yo me consideraba que era una niña muy amable, sencilla, alegre, o sea yo me hacía querer mucho de la gente, en esa época yo tenía 13 años, vivía en una vereda. Ayudaba mucho a mi mamá en la casa, me gustaba mucho el estudio, el fútbol me gustaba demasiado.

Y después de estar aprendí muchas cosas en la organización, sobre todo sobre los valores, el respeto, la armonía, la fraternidad.

Lo que más me dolió fueron los compañeros que no tuvieron la oportunidad de llegar hasta el proceso, pues por los que asesinaban allá en los combates y de muchas formas. Allá aprendí la odontología y la enfermería y otras cosas más pues que uno que al pasar del tiempo le iban dando la oportunidad a uno, y si uno las aprovechaba pues...

Por ejemplo, nosotros aquí ya que estamos aquí afuera, pues tenemos muchas necesidades, al menos nosotras como mujeres, ante todo la seguridad, porque nosotros dentro de la organización con los camaradas nos sentíamos muy seguras y aquí ya cambia, uno no sabe cuándo puede ser violentada o que le empiezan a decir cosas a uno, o cualesquier cosa pueda pasar.

Quiero aprender muchas cosas para cada día ser mejor, pues me considero que en este momento estoy aportando porque a mí me gusta mucho ayudar a las personas, por ejemplo, nosotras en estos momentos con los proyectos productivos que estamos haciendo, y nosotros lo asumimos más con el objetivo de ayudar a las muchachas, como para la situación económica, entonces estoy ayudando en proyectos productivos con las mujeres y eso me gusta y hacer lo que sea por construir.

Y lo bueno ha sido el reencuentro con la familia, porque uno poder encontrar una cantidad de familia que cuando uno se fue uno no la conocía o estaban muy pequeñitos y ya llegamos y uno los encuentra grandes.

Y continuar en la lucha. Igual nosotros dejamos las armas, pero tenemos la oportunidad de ayudar porque igual las cosas que están pasando en este país y por lo que la gente está

[illegible]

En Rosa la niñez transcurrió entre la aceptación de los valores y emociones de una niña de su edad, una adolescente campesina que disfrutaba de un deporte tradicionalmente considerado como masculino y que para aquellos años debía ser más estereotipado aún. Estos recuerdos de la infancia los sitúa con color rojo bordeando su cabeza y un corazón que ubica en su lado izquierdo.

Acompañando esta circularidad de recuerdos aparecen también las experiencias y aprendizajes que obtuvo en la organización en donde siempre caracterizada por su altruismo, desde corta edad ha encarnado en ella valores aprendidos en su hogar como la amabilidad, la alegría, la sencillez; y el respeto, la armonía y la fraternidad como fruto de su paso por la organización.

De aquello que alberga, se encuentra cerca al corazón, el dolor por la pérdida de sus compañeros en combate y los aprendizajes que le posibilitaron cualificarse en enfermería y odontología y ahora en su vida como civil, ubica en el mismo lugar, el reencuentro con su familia.

Y justo allí, en el estómago como expresión de los sentimientos y emociones más viscerales, se encuentra la estigmatización que ahora enfrenta por el hecho de haber empuñado un arma y hacia afuera en la parte derecha de su cabeza, se extienden los temores asociados a las necesidades propias de las mujeres en esta cultura, y que tienen que ver con la seguridad y el temor a ser violentadas en su integridad por el hecho de ser mujeres.

En sus hombros, que se pudiera interpretar como sinónimo de carga, de aquello que pesa, se ubica el deseo de aprender y continuar ayudando a sus compañeras desde los proyectos que se tejen en colectivo y a la sociedad colombiana más amplia desde otras formas de lucha como la palabra, lo cual precisamente se une con una frase que en la imagen atraviesa la garanta, ese lugar preciso de la palabra y que parecería unir la cabeza (la razón) con el corazón (sentimiento) y que afirma: “Una mujer que no ha olvidado sus ideales”.

Así, para Rosa en ese durante, el aprendizaje se sitúa como una manera de abrirse camino dentro de la organización, como una forma de abrir grietas en una estructura que, si bien se postuló como “igualitaria”, las mujeres debían esforzarse más y demostrar su valía.

Ahora, en su proceso de reincorporación, el devenir para Rosa se expresa desde otras formas de lucha, ya no desde las armas, sino desde el ayudar a sus compañeras y a otras personas; en sus palabras, continuar defendiendo aquello por lo que la gente se encuentra inconforme. Quedan también otras cuestiones y sinsabores respecto a las implicaciones del ser-actuar mujer en la sociedad civil, toda vez que ese devenir segura aprendido en las filas, cambia en su tránsito en una

sociedad en donde deviene vulnerable, presa del machismo que alerta a las mujeres que en cualquier momento pueden ser víctimas de violencia.

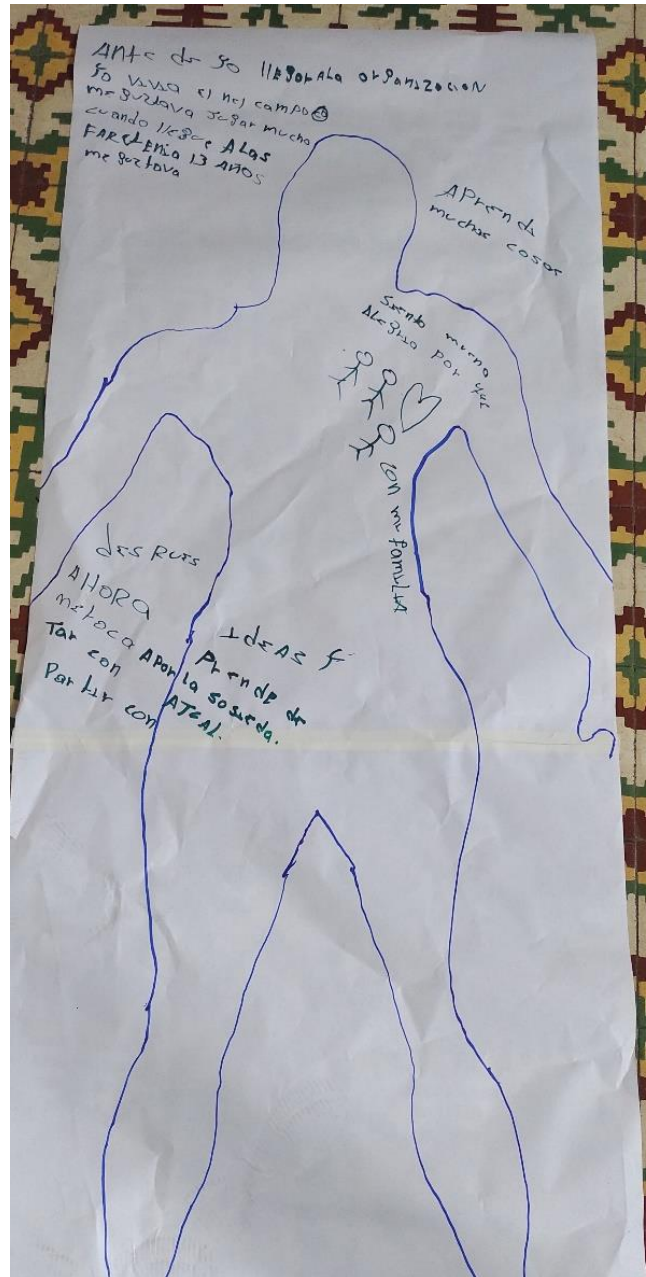
Amelia y los referentes que marcaron su ingreso

Yo vivía en el campo, siempre mi niñez fue en el campo.

Nací y mi crie por ahí mismo, por ahí mantenían mucho las FARC, entonces una va creciendo con esas ideas.

Antes de ir por allá me gustaba mucho jugar, también llegué a estudiar hasta segundo de primaria y ya cuando empezaba a llegar la gente allá, las mujeres armadas y entonces nos colocaban las armas y uno empezaba a preguntar...y entonces como uno tampoco veía más nada por ahí, pues ejército no se veía, la policía menos, entonces ya cumpliendo los trece años me fui para las FARC.

Entonces cumplí allá los catorce y pues allá aprendí muchas cosas, uno allá aprende a convivir, claro que a uno le da duro el cambio de su casa ya pal monte, que le toca subir materiales, que le toca trabajar, que le toca pagar el turno lo mismo que la guardia, por ahí en un poste a pagar tres o cuatro horas por ahí parado o sentado, entonces uno de todo eso, uno se va a acostumbrando y se acostumbra a los compañeros, que a la final esa es la familia de uno que uno comparte, si le pasa algo le dice a los amigos, a los



comandantes, al superior, entonces uno aprende muchas cosas, a compartir, a ir por el campo, por la montaña, porque uno hay partes en donde no se veía gente, solo montaña, naturaleza, que pájaros que ríos, pescado, entonces con todo eso uno se iba para allá.

Estuve allá catorce años y los otros fue cuando ya salimos.

Esta nueva etapa uno se siente diferente, porque allá le daban a uno todo, desde zapatos, uno no pensaba "qué es lo que voy a comer hoy" "que voy a comer mañana", uno solo pensaba "hoy me toca guardia" o "me toca cocinar" o "me toca salir mañana a remolcar", uno siempre se la pasa así, porque eso es como una dinámica que uno se forma a compartir día a tras día con el compañero, uno se familiariza con la gente.

Cuando nos íbamos a bañar todos juntos en vestidos de baño, los hombres en interiores, las mujeres en interiores, y nadie nos mirábamos como diferente.

Entonces ya al llegar uno acá se siente como extraño, ya como con otra vida por vivir y aquí más responsabilidades. Que sí va a salir al centro, a pagar un taxi, entonces todo eso uno dice, no, un cambio totalmente, que pa' la salud, que si uno no se afilia a la salud, si me enfermo, entonces no nos van a atender porque hay que pagar.

Por allá no sufríamos de nada y llegamos aquí y que ya sufrimos del azúcar, que tal cosa, entonces uno se preocupa más, uno se mantiene más preocupado acá que en el monte y ya pues también es muy distinto porque me volví a reencontrar con mi familia, porque me fui de trece años y estuve cuatro años sin saber nada, ya de vez en cuando era que ya salíamos y ya pues las historias, muchas historias que uno se pone a contarlas, por ejemplo mi bebé que me tocó entregarla de una vez y ya ahora el reencuentro.

Llama la atención en el relato de Amelia, los motivos que la llevaron a hacer parte de las filas, una niña campesina en cuyo territorio el Estado brilló por su ausencia, en lo que autoridad y seguridad se refiere (ausencia de la fuerza pública), pero también desde las posibilidades para acceder y permanecer en el sistema educativo, lo cual si bien no se ahonda en el relato, puede estar relacionado con la disposición de los espacios escolares en la ruralidad y/o también con la importancia cultural, que en especial desde las familias se le asigna a la educación. Así para Amelia, los únicos referentes posibles fueron aquellas mujeres de las FARC-EP que les invitaban a ponerse sus armas y estaban dispuestas a escucharla, a responder sus preguntas, de modo que en ella el

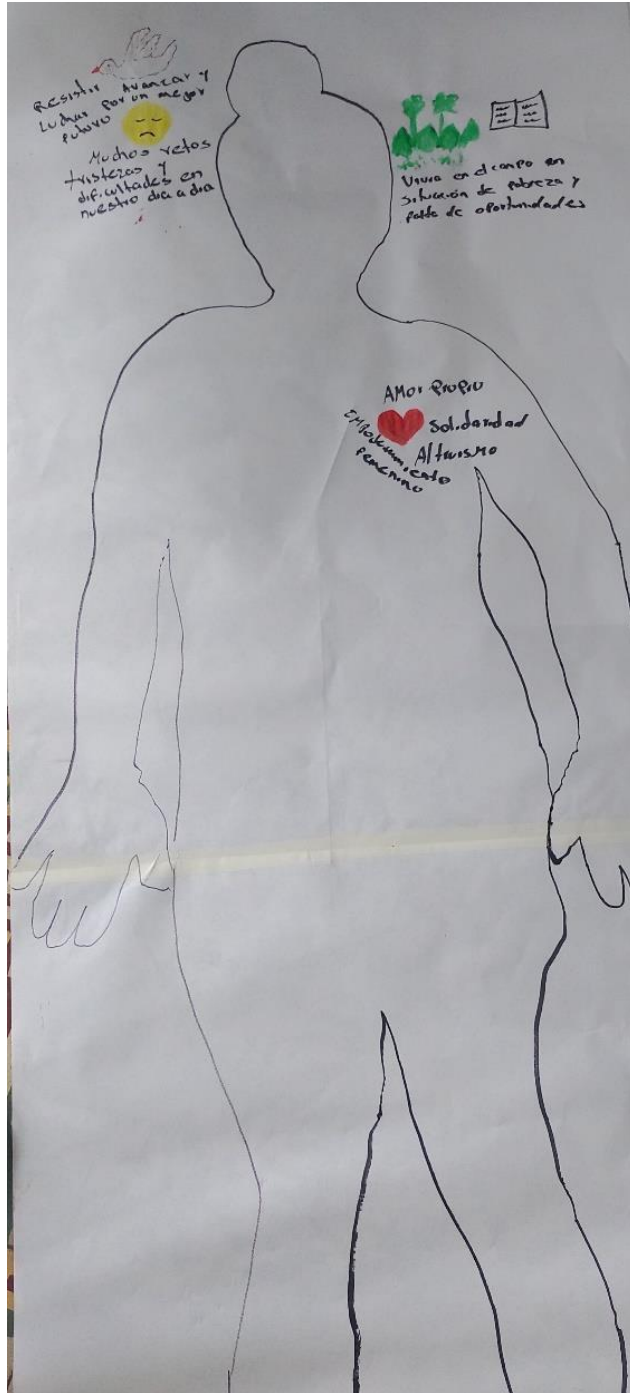
devenir guerrillera fue un acto anticipado, en tanto el contexto fue incapaz de ofrecerle otros referentes de ser-actuar mujer que le posibilitaran una proyección más allá de las armas.

El ingreso a la organización ocurre en su adolescencia y si bien expresa las dificultades para adaptarse a esa nueva vida, la vida en el monte, destaca los aprendizajes adquiridos y que tienen que ver precisamente con aprender los trabajos cotidianos en la organización, con aprender a convivir en/con la naturaleza y con sus compañeros, incluso hasta el punto de considerar a estos últimos como su familia, en donde existía un ambiente de confianza que se denotaba en el compartir momentos íntimos como el baño compartido por mujeres y hombres. Por tanto, ese devenir en el monte fue el producto de las rupturas con el rol tradicional de la mujer, toda vez que tuvo que aprender tareas poco convencionales en su anterior vida tales el remolcar, trabajar y hacer guardia; y además de ello aprender que su familia ya no sería aquella de sangre, sino que serían sus compañeros, lo cual implicó para ella rupturas incluso en aquello que veía como su núcleo de nacimiento.

Ahora, en su proceso de reincorporación a la vida civil, Amelia expresa sentirse diferente, extraña y con otra vida por vivir, lo que da cuenta que muchos de los aprendizajes adquiridos en la organización tendrán que ser ahora reestructurados, en especial, porque allá tenían aseguradas necesidades básicas como la alimentación, el vestido y la salud, y en esta última cambia también el hecho de aprender acerca del acceso y procedimientos de la medicina occidental, del aprender a moverse de manera diferente en el territorio. Así, la vida civil representa un cambio total que le implica aprender un actuar de otra manera, atendiendo otras responsabilidades e incluso experimentando en su cuerpo enfermedades que antes no padecía y en donde el factor dinero ahora está presente en todas escenas.

Finalmente, el reencuentro con su familia, con su hija que tuvo que entregar recién nacida para continuar en la organización, hace parte de las historias que Amelia ubica en su pecho y que representa con un corazón y que es relato compartido con muchas de las mujeres que hicieron parte de las FARC-EP y en donde el devenir madre aparece como producto de la resistencia frente al deseo de dar vida en un contexto en el que primaba la muerte, lo cual ofrece un argumento frente a la decisión de la maternidad desde las propias voces de las mujeres que hicieron parte de la organización, tal vez ininteligible para las mujeres que hemos estado por fuera de las filas.

Violeta y las oportunidades para la niñez rural



Mi niñez y toda la vida fue en el campo. Mi infancia fue muy dura en el sentido de la falta de oportunidades o de las cosas precarias que uno tiene, que tenía yo, que tenía la familia, nos tocó trabajar muy duro.

Mi papá tenía una finca de caña, siempre toda la vida trabajamos ahí mis hermanas y yo, con mi papá trabajábamos ahí muy duro.

A mí me gustaba mucho el estudio y quería estudiar, en ese entonces yo le decía a mi papá que quería ser profesora y entonces me decían: "le vamos a dar a usted el estudio para que sea una profesora", pero no, no se pudo. Yo hice el quinto de primaria, terminé y ya no pude seguir estudiando porque en el campo solo enseñan la primaria y si uno va a estudiar el bachillerato, tiene que trasladarse al pueblo, entonces en el caso mío no tuve esa oportunidad.

Dentro de la organización, yo puse ese corazoncito porque son recuerdos o son experiencias que le marcan a uno como persona y le quedan a uno en el corazón, pues todo lo que uno vivió, todo lo que uno aprendió, todo lo que conoció en la organización, pues yo puse amor propio,

solidaridad, altruismo, empoderamiento femenino. Son algunas de las muchas cualidades que se ven dentro de la organización, entonces yo lo quise resaltar.

Y ya ahora, puse esa carita, porque día a día tenemos muchos retos, las dificultades que se nos vienen presentando, no solo a nosotras sino a toda la población en general, pero si han asesinado muchos reincorporados, se ha incrementado la violencia en nuestro país, estamos en un caos.

También el sistema económico, en el sistema laboral, hemos tenido también muchas dificultades, pero sin embargo estamos dando la lucha y nuestra esperanza y nuestra meta es que este país pueda cambiar y que las nuevas generaciones puedan tener una mejor Colombia, no como la que nosotros hemos vivido llena de violencia.

Violeta, quizá la mujer más joven que participó de la investigación. Siempre muy callada, pero con una escucha atenta, con la palabra precisa, pese a expresar su inseguridad en el momento de hablar en público.

El relato de Violeta, me mueve desde mi ser como maestra y con mi historia familiar.

En su cartografía, Violeta ubica sobre cabeza al lado derecho un libro abierto y las montañas, y comenta que fue una niña campesina que desde temprana edad tuvo que trabajar duro en las labores de la finca de su padre. Para ella el estudio siempre fue un anhelo y desde muy pequeña tenía la claridad de querer ser profesora, y aunque su padre le animaba y le prometió, pese a las dificultades económicas que vivían, que le daría el estudio (esa única y simbólica herencia que con orgullo suelen dejar los padres cuando no hay otra riqueza), no pudo ser. Y quizá no por una falta de voluntad, sino por las condiciones económicas y en especial por las condiciones de desigualdad para la educación de la niñez rural, pues para muchos niños y niñas en el país, que como Violeta viven en la ruralidad dispersa, la única opción para continuar con su educación básica se traduce en trasladarse a vivir en el área urbana, lo cual para muchos y para muchas es imposible.

No obstante a lo anterior, el deseo de estudiar, el querer ser profesora, si bien no se ha podido materializar para Violeta, es un potencial acto de resistencia, pues el atreverse a soñar con actuar un rol diferente al que ha sido “destinada” dadas sus condiciones familiares, económicas y de ubicación geográfica, es algo que abre grietas de posibilidad desde lo subjetivo para su proyección en otros ámbitos. Ahora, queda la pregunta frente al cómo abrir grietas desde lo estructural, cómo desde los elementos constitutivos del poder, generar los sismos necesarios para que los derechos, en este caso de los niños y niñas, no sea un asunto de privilegio.

Si bien Violeta no relata los detalles de su decisión de ingresar a las FARC-EP, esta podría estar relacionada con las condiciones económicas en las cuales vivía o bien, con la posibilidad de continuar estudiando, con ese deseo de aprender, y que para este caso ubica en su corazón como aprendizajes dentro de la organización valores como el amor propio, la solidaridad, el altruismo y el empoderamiento femenino; aprendizajes otros que quiso resaltar en tanto trazan líneas de variación con los aprendizajes tradicionales, o incluso con aquellos intencionados desde la educación diseñada en y para las filas en términos de su currículo formal, y que desde ese devenir aprendiz, Violeta apropió enseñanzas para su vida que la acompañan en ese venir siendo que no culmina con su retiro de las filas, sino que se apertura ahora en su proceso de reincorporación como posibilidad de materializar sus sueños.

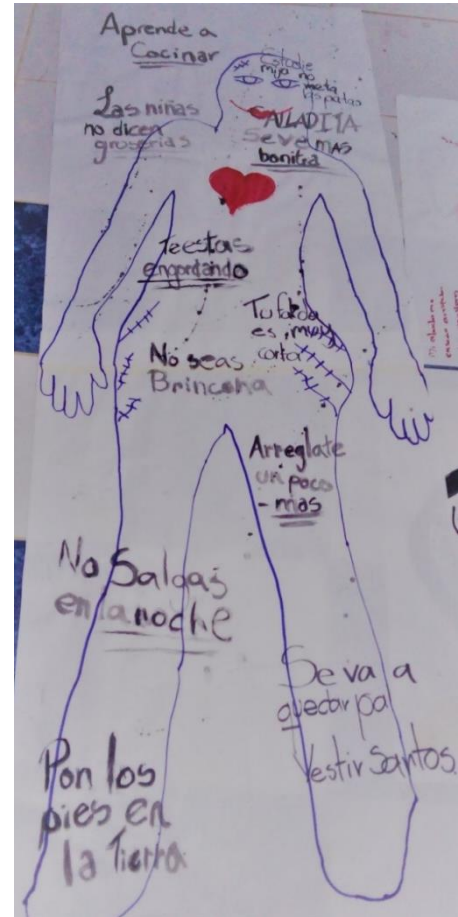
Sobre su cabeza al lado derecho simboliza con una carita triste los retos y dificultades que tiene que enfrentar ahora como civil y que siempre enunciándose desde el colectivo, resalta la violencia en el país y el asesinato de compañeras y compañeras que han hecho parte del proceso de reincorporación, que al momento de este informe data de más de 300 personas firmantes de paz sistemáticamente asesinadas, y también las dificultades que presentan en lo económico y para acceder al sistema laboral, lo cual obedece a la estigmatización producto de su pasado en armas y vuelve aquí a extenderse la sombra de la falta de oportunidades.

Finalmente, en el mismo lugar y simbolizado con la paloma de la paz y como un mensaje de esperanza, que da cuenta que su sentir como maestra sigue intacto, expresa el deseo de continuar con la lucha, que ahora desde otras formas, es un aliciente para legar un país mejor, sin violencia para las nuevas generaciones; legado desde el cual sea posible agrietar estructuras y habilitar otras formas de lucha desde su lugar como mujer civil.

Este devenir estuvo también acompañando de mensajes de género que para las mujeres se traducen en los mensajes que recibieron en su infancia respecto al ser-actuar mujer, a la concepción de igualdad dentro de la organización y ahora en su proceso de reincorporación, a los mensajes que desde los diálogos de la Habana pusieron en ellas la pregunta por el género como concepto y como práctica y la reflexión respecto a lo que para ellas significa ser mujer como civiles.

Lucía y los mandatos que marcan

Esta es mi cartografía corporal, como muchas de ustedes crecimos en veredas, en fincas y allá le decían que tenía que ser una niña: uno no salía tarde de la casa, uno era juiciosa, uno no podía decir groserías, la falda del colegio no se la podía subir más de hasta acá (señalando la rodilla), sino la tenía muy cortica. Uno tenía que estar todo el tiempo arreglado porque o si no era una dejada, y la frase que más tenía mi madrina que fue con la que yo me crie, era "mija usted se va a quedar para vestir santos toda su vida" "aprenda a cocinar o sino su marido la va dejar por una mosa", entonces eso es lo que uno escuchaba muy seguido. Esas son cosas que le queda a uno marcadas, queda con muchos complejos de eso, por ejemplo, la ansiedad que sentí en la adolescencia.



En esta cartografía, Lucía regresa sobre sus orígenes campesinos, contexto en el cual, desde la crianza por parte de su madrina, creció escuchando frases que prescribían para ella el ser-actuar mujer, enmarcadas en una cultura tradicional que demanda de las mujeres obediencia y sumisión. Estas frases dan cuenta de restricciones frente al salir de casa, al moverse en el espacio público; frente a la obligación de ser juiciosa, esto es, ser obediente, prudente y hacendosa en las tareas del hogar.

Restricciones en el vestir como forma del control sobre el cuerpo y que en este caso se extiende del espacio de la casa al espacio de la escuela, en donde el largo de la falda importa, pues históricamente se ha culpado a las mujeres de sufrir agresiones sexuales de acuerdo al largo de esta prenda e incluso estas frases dan cuenta de restricciones en otros modos de expresión más allá del

vestir, como el uso del lenguaje, para el cual también operan prohibiciones que dan cuenta de la limitación de la autonomía de las mujeres sobre el cuerpo y sobre sus vidas.

Estas frases también recuerdan a Lucía su deber a adoptar una actitud pasiva tanto en la toma de decisiones como en el uso y expresión de su cuerpo, coartando así el libre desarrollo de su personalidad; el mandato a seguir los estándares de belleza, estar siempre organizada y lista para agradar al hombre, la necesidad de encontrar pareja (hombre) casarse y no quedarse por mucho tiempo soltera, instaurando así desde la infancia como aspiración y único destino: encontrar y servir a un hombre.

Estos mensajes los presenta Lucía a lo largo de su cuerpo como cicatrices, mensajes que se configuran en mandatos y que dan cuenta del machismo y que, si bien actúan desde el plano de la violencia simbólica, tienen consecuencias en la vida de las mujeres en términos de su agencia, de la manera de ver y moverse en el mundo, o como en el caso de Lucía, a nivel de su salud física y mental.

De este modo así como en el caso de Lucía, el hacer parte de las filas fue quizá una forma de habilitar las fugas de esos mandatos tradicionales que les prescribirán el cómo ser-actuar mujer en sus contextos de origen; toda vez que dentro de las mismas fue posible contrariar esos discursos que imponían sobre las mujeres identidades que posteriormente, en ese durante, pudieron interpelar desde otras formas, que si bien en principio buscaban homologarlas desde el estándar masculino, ellas mismas pudieron hibridar y re-crear otra versión de sí mismas más allá de cualquier etiqueta.

Manuela y el desafío de ser mujer



En el dibujo pintamos aquí poque nos gustan mucho nuestros senos, la partecita negra es como las cicatrices que tenemos físicas y emocionales, pusimos la del corazón no solo por los amores y desamores, sino también por las tristezas familiares, amigos, amigas que hemos perdido en el camino, en la lucha y situaciones y mentiras que hemos escuchado, de pronto cuando estamos ahora, nos sentimos de pronto defraudados, defraudadas por todo lo que ha pasado, pero ahí pues con la convicción de continuar hacia adelante. Aquí de pronto la sensación más, fue la del sol y las montañas, a mí siempre me han gustado mucho las montañas, me encanta apreciar las montañas, siempre lo hago, a veces me siento al frente de la casa a mirar pa'l frente nada más para ver las montañas, yo creo que ya me la sé de memoria, dónde tiene cada hoja.

Lo de que aprendimos en la lucha, en la organización, de avanzar por la igualdad, pero decíamos que en las FARC no se tocó el tema de género directamente con lo de mujeres, fue a partir de los diálogos hacia acá. pero de pronto habemos algunos que hemos escuchado, por ejemplo, yo lo he trabajado el género desde antes de estar en las FARC.

Con la moñita los mismos problemas, por ejemplo en estos días estuve toda emancipada porque me pinté el pelo de morado y tuve problemas por eso, porque con el cabello siempre hay como una restricción, yo siento que el cabello de nosotras es una forma de expresar rebeldía y en ese sentido, a mí me prohibieron mucho cortarme el cabello, incluso el papá de mi hija me prohibía que me cortara el cabello. Ya me lo corto, me lo pinto, hago con él lo que me dé la gana, si me voy a rapar toda.

Lo último que dijimos es que el ahora nos sentimos con libertad, eso es de las cosas positivas de rescatar en este momento: la libertad, poder salir, poder visitar, poder viajar, poder abrírnos a otro mundo o a este mundo, pues que no conocíamos y la conciencia, porque lo estamos haciendo con conciencia, no estamos como borregos pues ahí escuchando nada más lo que nos digan, sino que ya tenemos una posición más crítica.

Tenemos unos retos, unos retos por adelantar. En lo de ser mujeres, apenas hemos avanzado un poquito, a pesar que lo que hacemos, todavía no se ha normalizado, a nosotras no es que nos hayan dejado de decir que hay que cocinar para agradar a los hombres, o que tenemos que ser buenas en las casas o que tenemos que vestirnos de cierta manera; todavía nos lo dicen, a pesar de que habemos algunas con unos conocimientos, todavía nos lo dicen, entonces que realmente se normalice en la sociedad la actitud que estamos tomando y que es el derecho a nuestro propio cuerpo.

Siempre algunas que entendimos este tema somos libres porque vemos que nos toca educarnos, trabajar y que no dependemos del compañero, podemos hacer dentro de la pareja, uno se habla y se pone de acuerdo para los trabajos, pero no una libertad como de pronto unas compañeras de la población que todavía están con el yugo, entonces dicen una mujer así quieren decir que es la que se acuesta con el uno, se acuesta con el otro, entonces hay que saber diferenciar. Para ser mí mujer es un desafío, ha sido un desafío porque yo creo que todas hemos pasado por esas situaciones, por esos momentos que desde chiquitos nos decían que es lo que teníamos que ser y hacer, y aquí habemos un cúmulo de personas que hemos hecho cosas contrarias a lo que nos han dicho, que hemos labrado nuestra propia personalidad, entonces ha sido ese desafío con nosotras mismas, porque a veces una siente miedo porque uno cree que está haciendo cosas que no son y con la sociedad, entonces ha sido un desafío, poder adquirir conciencia, poder adquirir libertad ha sido un desafío.

Manuela, por su parte, inicia el relato de su cartografía nombrándose en plural, como reflejo de un trabajo colectivo no solo para la realización de este ejercicio, sino durante toda su militancia en la organización.

Hace énfasis en aquellas partes del cuerpo que le agradan y que le representan como mujer: sus senos. Simbolizado con una cruz y con color negro se encuentran sus cicatrices, que según ella son físicas y emocionales, las físicas más fáciles de apreciar y explicar en tanto partes de su cuerpo como el brazo fueron heridas en combate, sin embargo, las cicatrices emocionales quedan invisibles a los ojos, pero con profundas huellas para ella.

En el corazón confluyen amores, desamores y las tristezas por aquellos compañeros y compañeras perdidos en la lucha, así como por el sentirse defraudada por el incumplimiento de los acuerdos.

Para Manuela la conexión con la naturaleza es reflejo de sus orígenes y vivencias antes y durante y después de hacer parte de las FARC-EP, lo cual se ve reflejado en las figuras de ríos y montañas que atraviesan su silueta y las historias de su relato.

Y así, de manera honesta, expresa que, si bien dentro de la organización aprendieron acerca de la igualdad, esta no se encontraba enfocada al tema de mujer y sus derechos, o más concretamente al género como concepto. Se hablaba de igualdad desde la distribución de las tareas y el respeto que se debían entre todas y todos, sin embargo, el género es algo que ha llegado a sus oídos ahora en su proceso de reincorporación y que busca poner en práctica en espacios como el Comité de Mujer y Género del cual hace parte.

En su ahora, rescata como aspectos positivos de su proceso de reincorporación a la vida civil, el sentimiento de libertad, el cual lo asocia con el poder moverse en el territorio sin restricciones y tomar decisiones sobre su cuerpo tales como el cortar o pintar su cabello, algo que la acerca a la emancipación y lo nombra también como acto de rebeldía en tanto esto era una prohibición antes de hacer parte de las filas por parte del padre de su hija. De esa libertad rescata el poder hacerlo con conciencia, es decir, desde una postura crítica.

También sitúa como retos la necesidad de romper con aquellos mandatos de género que se encarnan en sus cuerpos y en sus vidas, romper con la reproducción de estereotipos de género que reconoce como vigentes en la sociedad y lograr que en algún momento se naturalice para la sociedad y para las mujeres el derecho a su propio cuerpo.

La libertad para Manuela, se sitúa también en el deber de educarse y trabajar para alcanzar su autonomía, y la diferencia de otros asuntos como el libertinaje o promiscuidad.

Así y en coherencia con los mandatos de género, el desafío para Manuela es y ha sido, el romper con esos mandatos, con esos mensajes que dicen lo que se tiene que ser – hacer desde la infancia, en tanto le genera miedos toda vez que la construcción de un camino de vida desde la libertad y la conciencia la interpela en lo personal y en lo colectivo.

De este modo, el devenir para Manuela se sitúa desde el plano estético, en donde vincula a su vida el aprecio por la naturaleza y sus formas, lo cual lleva también al ámbito de su cuerpo como una forma de expresión creativa, lo cual se puede anotar como un símbolo de rebeldía y por eso, más allá de ver los actos ejercidos sobre el mismo (tal como el cambio de color de su cabello), es adentrarnos en su significado, en tanto para ella en el marco de un discurso mayoritario, implicó un acto emancipatorio que incomodó y fragmentó los mandatos que desde diferentes contextos (llámese las filas, llámese el marido), prescribían su ser-actuar mujer.

Si bien Manuela es consciente de que esos mandatos no se han transformado y que aún hoy en su vida como civil es común escuchar preceptos frente a la vida y al comportamiento de las mujeres, la libertad para ella está en la educación. Libertad que representa todo un desafío a las estructuras de poder, a las voces mayores, en el sentido de reivindicar el derecho sobre su propio cuerpo e ir contra lo establecido y en esas contrariedades, ir labrándose, ir siendo, ir deviniendo mujer-libre.

En este orden de ideas, y extendiendo el ejercicio realizado por Manuela en la cartografía, al conversar con ella en otro espacio respecto a ese desafío que para ella representaba el ser mujer, expresó:

Para mi ser mujer, bueno, es una contradicción de pronto para mí como Manuela porque he chocado mucho con las percepciones que hay en las personas de lo que debe de hacer una mujer, pues yo soy una mujer que tengo criterio propio, que me meto y opino, doy mis propuestas, hago las críticas, también me critico cuando he cometido errores, miro proyecciones, trato pues como de trabajar con la gente, y estoy siempre como metida en todo, como bregando a estar como enterada, y también mirando cómo de qué medida puedo aportar para que los procesos y las cosas se den, y muchas personas ven eso como malo,

pues como que las mujeres no son para esos espacios, o como que no, entonces muy duro por ese lado.

Para mí, también ser mujer es muy complicado en el hecho de ser líder, ser mamá, ser... bueno, tener que trabajar, todo, cierto, eso entonces también se junta todo eso.

Ser mujer en esta sociedad es difícil, pero igual lo somos y yo creo pues que hemos ahí como avanzado un poquito acerca pues de poder por lo menos reunirnos y por lo menos, como decimos por ahí, conspirar para nosotras, entonces para mí ser mujer es eso, es un desafío, un desafío desde que nacemos porque es, desde que nacemos nos implantan a nosotras como unas características y unos roles y ya, uno ya a medida que va cogiendo consciencia ya empieza a revelarse contra eso, sí me gusta lo acepto, por lo general a ninguna le gusta, por lo general las que están calladas es porque no se atreven a revelarse contra eso, entonces sí es como esa contradicción y ese desafío que tenemos las mujeres. Para mí es un desafío, todos los días, en todos los escenarios, porque siempre no ven lo mismo los hombres cuando están en el escenario que sea que a las mujeres, entonces por eso es muy desafiante, pero lo acepto.

Desafiante y contradictorio, así deviene el ser mujer para Manuela, para quien el desafío estriba en interpelar el imaginario de acuerdo con el cual los espacios de opinión, de decisión, de toma de la palabra están vedados para las mujeres, así como la tensión que genera el hecho de atender diferentes roles de manera simultánea: madre, líder, trabajadora y lo que ha implicado para ella desligarse de los mandatos de género que desde la infancia han estado presentes en su vida como mujer.

En coherencia con las narrativas de género, el devenir mujer para las mujeres que hicieron parte de las FARC-EP es aquello que para ellas transcurre en el “antes” de haber hecho parte de la organización, esto es, en sus orígenes campesinos, la vida en el campo rodeada de naturaleza, orquestada por los juegos de la niñez, los valores aprendidos en sus familias como la amabilidad, la alegría, la sencillez, pero también por unos mensajes/mandatos muy estrictos respecto a aquello que deberían ser y hacer como mujeres en el marco de sus prácticas sociales. Asimismo, para la mayoría de ellas, la vida previa a la organización estuvo asediada por las carencias económicas, por el deber de trabajar desde edades tempranas para aportar al sustento de la familia y la

postergación infinita de sus derechos (vistos por ellas como sueños, como anhelos) como el estudiar, debido a la falta de oportunidades...a la ausencia estatal allí en aquellos territorios en donde con mayor decisión debería estar presente el Estado como garante de los derechos de las niñas y niños, entendidos como sujetos de especial protección.

Este devenir para ellas es aquello que se vivió en el “durante” y que tiene que ver con las causas que motivaron su ingreso, que para muchas ocurrió en ese tránsito de la niñez a la adolescencia y que para algunas tuvo que ver precisamente con la falta de oportunidades, con los deseos de continuar estudiando, con la posibilidad de versen como aquellas mujeres combatientes que eran referente en sus comunidades, por la violencia vivida por/en sus familias y en el territorio, y en donde veían en la organización la posibilidad de vengar la muerte de sus seres queridos o simple y complejamente, porque era lo único que el contexto les ofrecía como camino de vida.

Ese durante estuvo acompañado de aprendizajes que resaltan desde el adaptarse a lo cotidiano: a vivir en el monte, la vida en la guerra, esa vida clandestina regida por lo militar, por re-aprender a caminar/marchar, a cocinar/ranchar, a dormir/prestar guardia, a empacar el equipo: su casa a la espalda. Esa vida que les permitió desde aprender a leer y escribir, aprender sobre enfermería, odontología, comunicaciones y otros conocimientos especializados útiles para la guerra; hasta aprender a convivir con la naturaleza y con las compañeras y compañeros, aquellos desconocidos que en adelante serían considerados como su familia. Aprender a ser fuertes, independientes, leales, sinceras, solidarias, con amor propio y empoderamiento femenino. Un durante en donde hubo cabida para la alegría, para muchas asociada a la alegría de ser madres, pero en donde la tristeza nublaba esta emoción al tener que entregar a sus hijas e hijos y no poder acompañarles ni verles crecer, y por el dolor de ver morir a sus compañeros en combate.

El devenir es también lo que atraviesa su “después”, lo que viven ahora en su proceso de reincorporación a la vida civil en donde los aprendizajes adquiridos en la organización tienen que ser reestructurados y readaptados a un contexto que les es diferente y muchas veces hostil, a una sociedad que las estigmatiza por el hecho de haber empuñado un arma y que desde allí las etiqueta sin darles la oportunidad de hablar, de mostrar su ser y que les cierra las puertas a nivel económico, laboral, político y social. Ahora deben aprender a moverse diferente, a conocer los procedimientos y gestiones necesarias para acceder a cualquier derecho o servicio, aprender a intercambiar libertad por dinero, en tanto ahora son otras las necesidades que encuentran para subsistir: resolver el día a

día, la alimentación, el transporte, la vivienda y el acceso al sistema de salud ...aprender a sobrevivir en medio del choque cultural que les produce dejar la vida en el monte, el choque cultural que encuentran cuando quieren ejercer aquellos conocimientos especializados anteriormente aprendidos o continuar con sus estudios y se encuentran con otros códigos, otros requisitos, que para muchas implica un empezar de cero.

Un después que en muchas ocasiones les interpela su lucha y el haber puesto su vida y su cuerpo en una causa que hoy nos les compensa, haciendo que emerja la rabia y en donde a la par surgen las preguntas y las incertidumbres frente al camino a seguir al ver el incumplimiento de lo pactado en el Acuerdo de Paz tanto por el Gobierno como por algunos que detentaron cargos de mando en las filas; temor al escuchar de manera reiterativa las noticias de firmantes asesinados, y el temor que como mujeres les genera el estar en una sociedad que no les ofrece garantías para habitar de manera segura los diferentes espacios sin ser violentadas por el hecho de ser mujeres.

Ahora bien, esa extrañeza que les produce la nueva vida por vivir, les ha permitido también experimentar los contrastes del reencuentro familiar, que para algunas está más cercano a la alegría de volver a ver sus hijos, hijas y familiares, pero que para otras implica aprender a convivir con personas que a sus ojos y experiencias yacen irreconocibles, pues los extraños son sus parientes con quienes comparten lazos de sangre, pues su familia por muchos años fueron las y los camaradas con quienes compartieron lazos de lucha y solidaridad, conformarse con el ejercicio de roles anclados a lo doméstico como el cuidado y aprender a compartir con la familia problemas y situaciones que para ellas figuran como cargas.

Y más allá de estos contrastes y de las dificultades que ellas expresan en su proceso de reincorporación a la vida civil, valoran el sentido de la libertad y autonomía que ahora tienen, su capacidad de elegir y no estar sujetas a las reglas y horarios de la organización (aunque bien les ha costado establecer sus propios tiempos y rutinas) y lograr proyectar propósitos de vida tanto en lo individual como continuar estudiando y conseguir una vivienda, como en lo colectivo en donde expresan la voluntad de continuar con su lucha desde la palabra a fin de legar un país sin violencia para las futuras generaciones.

En coherencia con lo anterior, si bien para Deleuze lo importante no es el inicio o el final de algo, sino aquello que ocurre en el medio, puesto que “es en el medio donde está el devenir, el movimiento, la velocidad, el torbellino. El medio no es una medianía, sino por el contrario un

exceso. Es por el medio que las cosas crecen” (1979/2003, p. 82); para el caso de la presente investigación comprender las trayectorias de vida de las mujeres que hicieron parte de las FARC-EP antes, durante y después de su participación en la organización, permite dar cuenta de cómo el ser-actuar mujer varía en coherencia con las condiciones del contexto, con los marcos en los cuales pueden desplegar (o no) su performance y con los sistemas de poder que lo contienen; posibilitando así comprender la idea de identidades no fijas/no molares, aquellas que no se atan en categorías determinadas, que son producto en gran parte, de la interacción social y que permiten desafiar el orden establecido (Butler, 1990, 1999).

De esta manera, desde lo cartografiado con las mujeres a partir de los mapas trazados sobre sus cuerpos, fue posible un acercamiento a sus devenires biográficos en donde el ingreso a la organización fue uno de sus mayores actos de resistencia, no porque para todas implicara ir en contra, pues finalmente para algunas a falta de oportunidades no había una opción de vida diferente, sino porque ante el conjunto de la sociedad es un acto subversivo que social y políticamente involucra ir en contra del orden establecido; así el *devenir guerrillera* se sitúa como una ruptura con el rol tradicional de la mujer, con lo que las voces mayoritarias, los mandatos sociales les decían respecto a cómo se debía ser-actuar mujer en sus contextos de origen.

Es preciso anotar que en ese durante, los devenires se desplegaron desde los aprendizajes que, en el paso por la organización fueron significativos para las mujeres; y no porque su importancia residiera en los mensajes emanados desde la voz mayoritaria, sino porque fueron aprendizajes que se convirtieron en experiencias en tanto produjeron transformaciones de orden subjetivo, que les permitieron una re-creación de lo impuesto desde sus propios actúes. De este modo, dentro de los devenires que dan cuenta de esos “pequeños” personajes que habilitaron actos de resistencia y posibilitaron agrietar los marcos limitantes de la organización, se encuentran:

El *devenir independiente*, esto es la posibilidad de realizar tareas por sí misma sin ayuda de nadie; el *devenir aprendiz* como una manera de encontrar en la organización una oportunidad para acceder a la educación desde la cual aprender y cualificar su actuar; el *devenir distante* que implica apartarse de la idea según la cual sus vidas han de ser gestionadas desde los mandos, toda vez que lo que se añora es la libertad; el *devenir desde otras formas de lucha* en el que se abren caminos para habilitar una vía diferente a la de las armas, en este caso desde la ayudar a otras mujeres y a otras personas; el *devenir segura* como otro de los aprendizajes en las filas, en donde no existía el

temor a ser violentada física y/o sexualmente por sus compañeros; el *devenir en una nueva familia* conformada ahora por sus camaradas; el *devenir madre* como resistencia en tanto primaron sus deseos por encima de las imposiciones y condiciones de engendrar en un contexto bélico; el *devenir estético* en donde toman fuerza las sensibilidades, el aprecio por la naturaleza y sus formas, y el simbolismo a través del cual dan expresión a su cuerpo para objetar esas voces mayores y postular desde allí actos de resistencia: ser en resistencia. Y como no, *los potenciales devenires*, pues nada más trasgresor que la capacidad de soñar con otras formas de ser-actuar en el mundo más allá de los referentes y límites impuestos por el contexto.

Ahora, en el proceso de reincorporación a la vida civil son muchas las dudas que bordean esos devenires, caso del *devenir independiente* que se tensa con el sentir de las mujeres frente al no saber qué hacer con esa libertad, esto es, en cómo dirigir su vida, cómo organizar sus rutinas y tareas cotidianas y cómo moverse en una sociedad en donde la mayor transacción es el dinero y en donde los ideales colectivos parecen diluirse.

Del *devenir aprendiz* en donde existe un abismo entre lo aprendido en las filas y los procesos educativos formales de la sociedad a la cual llegan y en donde a riesgo de parecer utópica, me pregunto ¿qué pasaría si hacemos una operación a la inversa que consista en no buscar que ellas se adapten a nuestro sistema educativo y homologuen sus aprendizajes a los nuestros, sino un proceso en donde sus saberes, prácticas y experiencias puedan nutrir aquello que como educación precisamos?

El *devenir segura*, pues ahora sienten la vulnerabilidad en las calles, en sus casas ...en la manera en que en esta sociedad se naturaliza la violencia y el abuso hacia las mujeres. *El devenir desde otras reconfiguraciones familiares*, pues estar con sus familias adquiere significados múltiples para ellas que van desde la alegría frente al reencuentro, hasta la frustración propia de una sensación de carga producto de la imposición de roles asociados al cuidado, de los cuales, de alguna manera ya se habían distanciado en las filas.

Del *devenir madre* puesto que en algunas aún circulan los efectos de la culpa, del haber entregado a sus hijos, de haber elegido la causa en lugar del acompañamiento a sus hijas. Y el *devenir en potencia* en donde si bien saben que la lucha por la emancipación de las mujeres no está ganada, avizoran posibilidades desde la educación como una manera de devenir mujer en libertad.

Esos devenires en cartografías como formas de resistencia y narraciones otras, permiten entonces ver en las mujeres, los pequeños personajes que recrean para salirse de lo hegemónico ... esos espacios de fuga que permiten otra escena, para reconocer desde allí aquellos mensajes de género que han querido encarnar y los que no. Así en el contexto de la organización sus actuares para resistir al estándar masculino y para habilitar otras posibilidades de vida, permiten ver para ellas qué significa transgredir y en qué escenarios deciden hacerlo, esto es, en qué circunstancias específicas dan lugar a su performance, a las decisiones tomadas desde los escenarios de posibilidad.

Como punto necesario, es importante precisar que el devenir-mujer para ellas se inscribe en sus cuerpos, como lugar de la experiencia que permite el accionar con el mundo y con los otros y desde cuya materialidad es posible la inserción activa en un espacio social y cultural (Le Breton, 2002) y en el que se encarnan las tensiones entre el sujeto y las relaciones de poder en las que se encuentra imbuido (Foucault, 2002). Lo anterior fue posible de comprender a partir de las cartografías corporales creadas por ellas en donde las memorias de la infancia y las incertidumbres y propósitos del porvenir se ubicaron en su mayoría por fuera del cuerpo al lado de la cabeza: al lado derecho la infancia como recuerdo y al lado izquierdo el porvenir como preocupación de cara a los retos y preguntas que les genera su proceso de reincorporación a la vida civil; asimismo sitúan en el estómago las dificultades que encuentran ahora tales como la estigmatización, lo cual desde lo visceral propone un reflejo de las emociones que les produce el señalamiento y tratamiento peyorativo de la sociedad hacia ellas y que en muchas ocasiones se constituye en un obstáculo en su retorno.

Es de anotar que adentro y junto a su corazón, ubican las experiencias durante la organización: los aprendizajes configurados tanto desde la educación cotidiana como desde la educación formalizada, pero también aquellos acontecimientos dolorosos como el recuerdo de los compañeros muertos en combate, aún como herida de guerra; y aquellos eventos que para algunas generan dificultades y para otras alegrías, tales como el reencuentro con sus familias.

Pero también inscritos en el cuerpo quedan las marcas de los mensajes de género, aquellos mandatos respecto al ser-hacer mujer que de generación en generación les fueron transmitidos y que desde la infancia prescribían para ellas cómo ser-actuar como mujer en el marco de una cultura patriarcal que demanda de las mujeres sumisión, enajenamiento de su cuerpo y de sus decisiones,

pues de acuerdo con Lagarde (1999, 2005) los mandatos de género se constituyen en modelos normativos de lo que se espera sea el hombre y la mujer y que son aprendidos vía procesos de socialización. De este modo estos mensajes de género legados en sus familias y comunidades de origen, han venido siendo transformados a partir de su ingreso a la organización, pues allí empezaron a escuchar y sobre todo a vivir la igualdad entre hombres y mujeres desde la distribución de tareas y ahora en su proceso de reincorporación a la vida civil, se inquietan por conocer acerca de aquello del género en el sentido de sus derechos como mujeres, de su libertad y autonomía, haciéndolas prácticas desde la ruptura con esos mandatos de género que las desafían, las contradicen y que reconocen, aún persisten.

Así el devenir mujer para las mujeres que hicieron parte de las FARC-EP, se configura en los intersticios que se expanden y contraen entre ese antes, durante y después de su caminar en la organización, son las transformaciones que se producen en las grietas del “entre”, en donde en ese estado de aparente suspenso bullen los deseos, las dudas, los temores, las alegrías, las tristezas y la rabia como potencia para la acción, es el lugar en donde ellas con base en los marcos normativos, mandatos y posibilidades sociales en las que se encuentran, deciden qué hacer con aquello que les ha sido legado en su trayecto biográfico y con lo que empiezan a construir como propio, pues finalmente, esto es lo que hace posible que la transmisión (Frigerio, 2004) vaya más allá de depositar en alguien un determinado mensaje, para comprenderla como aquel diálogo que se teje entre lo que lo legado y lo que el sujeto actualiza.

Y esto es en última instancia lo que permite ver la educación como experiencia, como un proceso de transformación subjetiva y que, en este caso, las mujeres le dan forma y expresión a través de sus cuerpos como lugar de la experiencia, lugar en donde la transformación ocurre, en donde la educación emerge desde esa posibilidad de transitar entre lo propio y lo legado y en donde el devenir como pista del inacabamiento, nos recuerda que la experiencia está siempre en (re) elaboración y que el devenir es siempre un proceso en contexto, y que, si bien para el caso de la presente investigación se toma como referente el paso de las mujeres por la organización, desde sus trayectorias biográficas es posible evidenciar que ese paso no es asunto que termina un día, sino que continúa, muta y se despliega desde el hacerse en relación con sus decisiones y contextos; por ello comprender los devenires como un acto en constante elaboración entra en conexión con

los postulados de la educación como experiencia (Dewey, 1938/2004) y como acto transformador propio del inacabamiento humano (Runge y Muñoz, 2012).

También es necesario precisar que para las mujeres no se deviene desde la imposición, desde lo que ordena la voz mayoritaria, sino desde lo que se agrieta desde sus posibilidades de actuación en resistencia y por tanto es aquí en donde se puede advertir que el actuar se relativiza con el contexto, en este caso con las posibilidades de actuación antes, durante y después del ingreso a la organización FARC-EP. Así los devenires del durante, ahora se tensionan habilitando quiebres posibles, ello desde la comprensión del devenir como un acto no fluido; pues si bien en éste lo que se acoge es el proceso *per se*, es decir, se valora el proceso de hacerse y no el proceso de estar hecho (Deleuze y Guattari, 1988/2008), ese hacerse ocurre en el movimiento mismo en que se permite la grieta.

Cabe decir, que el devenir-mujer es tan diverso en cada mujer como diversas somos, y por ello las formas de resistir y de re-crear el ser-actuar en el mundo estarán en coherencia con nuestras necesidades y deseos. Ahora bien, las prohibiciones y los mandatos dirigidos a ese grupo minoritario “las mujeres”, entendido no como estado de hecho, sino desde el devenir con el que nos comprometemos para escapar a la voz mayoritaria que impone el patriarcado; han prescrito una actitud pasiva en la toma de decisiones sobre nuestros cuerpos, poniendo en entredicho y vulnerando nuestra autonomía y capacidad de agencia (Sen, 1999; Gilligan, 1982; hooks, 1984). Por ello esta investigación se presenta como una grieta posible y como pequeño acto de resistencia para reivindicar desde la academia, como discurso mayoritario que es, la necesidad y el derecho de las mujeres a decidir sobre nuestros cuerpos ...sobre nuestras vidas.

Finalmente, dentro de ese devenir-mujer queda abierta la pregunta por la posibilidad de transformarnos día a día con cada experiencia, una pregunta que nos acerca, nos conduce y necesariamente nos debe conectar desde la historia compartida como mujeres que, desde diferentes situaciones y posiciones, hemos habitado un mundo y un país desigual. Y es en esa conexión, en esa posibilidad de activar la empatía en donde podemos encontrar los resquicios de la memoria, pues como mujeres nos habitan desafíos y es allí donde devenimos, en las acciones que día a día nos permiten encarar las contradicciones y tomar decisiones con los recursos que tenemos: educativos, emocionales, económicos, etc y continuar hacia adelante o quizá retrocediendo un poco

o hilando nuestra vida de manera circular, en un eterno retorno marcado por el existir y por el recordar.

Para cerrar este apartado, recuerdo a Alicia, esa mujer corpulenta, amable que me abrió las puertas de casa, con quien pude conversar en aquellos momentos mientras preparaba los alimentos o daba de comer a las gallinas, esa mujer quien antes empuñó un fúsil, pero que también salvó vidas desde su rol como enfermera de combate, esa mujer que orgullosa me hizo un recorrido por su huerta de cebollas y tomates y quien ahora lidera procesos en el ETCR.

A esa mujer un día la busqué en su casa, una de esas casas temporales que avisan convertirse permanentes, una casa engalanada con sus diplomas y santos de devoción, una casa en la que me dio refugio, pero también en la que alguna noche sentí temor...

La busqué para tomarnos un café, pero no la hallé ni en la sala, ni en la cocina y tampoco en la habitación, la encontré de rodillas en el baño fregando el suelo, al escucharme

Alicia levantó su mirada y con los ojos aguados sollozó:

“Mija, yo no estaba preparada para esto”.



El retorno
Fuente: archivo propio

7. Socialización de los resultados

El retornar con la comunidad

Los procesos lejos de ser una línea continua en el tiempo, nos permiten apreciar que la experiencia es tan compleja como el espiral de recuerdos y proyecciones que finalmente nos llevan al aquí y al ahora. Ese fue uno de los mayores retos y aprendizajes durante el tiempo de mi formación doctoral, una formación que en la que además de lo académico, me atravesaron experiencias de vida bellas y dolorosas, que me enraizaron y desde el coraje, la fortaleza y el amor me guiaron hacia quien hoy voy siendo.

Y a veces más que seguir protocolos o secuencias de pasos, la vida fluye justo ahí cuando te entregas y ya no encuentras más camino que dejarlo ser ... Lo que tenía por decir estaba dicho, y el tiempo, que sabe muy bien sobre los ciclos, me reclamaba que ya era hora de dejarlo ser y así fue. Con los temores y expectativas que me generaba conversar con las mujeres participantes de la investigación acerca de la interpretación que hice de sus vidas y de su historia, años después regresé a Llano Grande en Dabeiba.

El lugar continuaba sin muchos cambios: calles sin pavimentar, las mismas casas temporales y las mujeres allí en su nueva vida (tanto mujeres firmantes como mujeres de la comunidad), y aunque no fue fácil concretar el encuentro, de un lado por la logística requerida y de otro, por las múltiples ocupaciones de las mujeres ahora en su vida civil, fue Alicia, quien con su generosidad nos⁵ recibió de nuevo y nos apoyó convocando a las mujeres para el encuentro de socialización de los resultados de mi tesis doctoral, el cual tuvo lugar en un lugar muy especial del ETCR: el salón del Comité de Género Vicky Hernández.

Para nuestra sorpresa, para este encuentro acudieron mujeres firmantes de paz, mujeres de la comunidad, familiares de las mujeres, personal de la fuerza pública con funciones en la zona (Policía y Ejército Nacional) y dos niñas.

Como parte de la agenda de este encuentro se llevó a cabo un primer momento de saludo y presentación de las y los participantes, en donde les expresé mi agradecimiento y que si bien la

⁵ La socialización de los resultados de la investigación fue apoyada y acompañada por la Unidad Especial de Paz de la Universidad de Antioquia.

socialización hacía parte de los compromisos éticos de la investigación “más que un deber o una obligación de poder socializar estos resultados, es también un querer hacerlo” y así lo sentí, la necesidad de que ellas conocieran la manera en la que me había acercado a su experiencia desde sus relatos, de aquellas narrativas que daban cuenta de su devenir mujer antes, durante y después de su paso por la organización FARC-EP.

En este primer momento fue importante conocer sus saberes previos y para ello la pregunta movilizadora la situé en qué entendían por género, lo que posibilitó una conversación de apertura en torno a los estereotipos, roles e identidad de género y en la que expresaron que, si bien en sus familias de origen este tema no se habló, fue su paso por la organización el que les abonó el terreno para comprender el género en sus vidas y cómo este se ve reflejado en el Acuerdo de Paz:

Algo muy bonito es que nosotros como firmantes podemos decir que, si en la casa nunca habíamos podido hablar de eso [de género], cuando ingresamos a la organización y allá mal que bien, no en estos términos tan modernos, pero en otros términos, allá ya se hablaba de este tema. Que el Acuerdo de Paz es el único en el mundo, gracias a eso es que estamos acá, porque es el único acuerdo que incluye dentro de las trecientas y poquito de páginas este tema de género.

Ahora bien, la comprensión del género en sus vidas una vez firmado el Acuerdo y ya en su vida como civiles, no estuvo exento de críticas frente a la manera en cómo los hombres y mujeres aceptaban un nuevo orden de género (diferente al régimen de igualdad estipulado en las filas) en donde al parecer la sociedad a la cual ingresaban les exceptuaba de la realización de ciertas tareas, antes a cargo tanto de hombres como de mujeres, lo cual nombraron jocosamente como “degenero”:

Aunque para algunos de nosotros recién pasado el acuerdo cuando ya estaban en ese proceso, alguien me decía y me daba demasiada risa “que se esa vaina con el género nos volvemos un degenero en La Habana”, lo más berraco es que entre los que estuvimos en La Habana nos tocó aceptar que Colombia era un degenero ¿por qué? Uno llegaba cansado [refiriéndose a ella], y decían ellos: “la chica que le lava las botas, que le ayuda hacer esto

que a veces hago la camita, que miya quiero tal cosa”; entonces “mijo acuérdesse del género”. Entonces el hombre es un degenera ¡ah!, ¿Cómo así dizque que le lave la ropa? ¡Que lave que! ¡él, no está mocho! (...)

Nos decían así “cada quién hace”, el hombre cocina, no dizque “ay yo voy a correr para nada ¿yo puedo cobrar el turno de cocina de ranche de mi novio?” ¿Cómo así? ¡Le cobro a él sueldo!, “camarada yo estoy aquí porque mi novio me va a traer la leña porque yo soy mujer” ¡Nada de eso!

En la organización era rodilla en tierra con el fusil dando plomo la mujer, el hombre, dos tres días de camino buscando la comida. Uno ingresaba a la guerrilla y usted no vino aquí a lavar ropa a cocinar, ni a ser bonita y el hombre no vino aquí solo a ir al combate y a cortar leña, si las mujeres les cocinan o no eso no importa, o sea nos hablaban, pero lo otro está la conformación de esto.

Surgieron entonces reflexiones frente a cómo llevar a la sociedad colombiana lo aprendido en la organización y en La Habana, respecto a las capacidades de las mujeres, aspecto que tampoco estuvo libre de estereotipar ciertas formas de ser-actuar mujer, lo cual de alguna manera me permitió validar con las y los participantes varios de los hallazgos de la tesis que caminaban en ese sentido:

Hoy en día con lo que se habló en La Habana, la claridad es diferente, pero muy muy parejita a lo que antes nos enseñaron, entonces ¿cómo continuar con eso y cómo decirle a la sociedad "no más"?, cierto, que las mujeres somos capaces, que nos podemos empoderar. Sin herir a ninguno de los caballeros que están acá, pero a veces las mujeres somos más juiciosas, o más creativas, como más puntuales, más responsables, en cierto sentido, en cierto modo como de pronto más cositeras, pero también en cierto sentido a veces como que nos ubicamos ¡y somos capaces juepucha!, querer es poder y podemos.

Entonces el tema de género tiene todo que ver con eso, con que compartimos y si a mí desde pequeñito se le enseña mi amor a lavar platos y lavar ropa, mijo vaya haga, “Ay que ¿qué hace un niño barriendo? lo va a torcer mami porque el niño no puede, el niño es hombre”

¿La niña no juega con carro, la niña no juega con balón? Es todo este tema que tiene que ver con igualdad de género y sin obligar a nadie que si es niña tiene que ser niña.

De este modo y en coherencia con las anteriores reflexiones, precisé con ellas uno de los planteamientos más importantes en mi tesis y que tienen que ver con la comprensión del género como un aprendizaje cultural que se transmite mediante la educación:

El género se aprende y así como se aprende, se desaprende o se pueden aprender otras formas de relacionarnos en la sociedad, no desde unos roles estrictos en donde la mujer solo puede estar en la casa y el hombre es el que tiene que ir a trabajar, sino también entre todos y todas como comunidad como aportamos en ese vivir juntos y juntas (...) porque también está el lugar importante de la educación, porque entonces eso que aprendemos a hacer y también cómo aprendemos a movernos en el mundo en relación con el género, se aprende a través de la educación y no estoy hablando solamente de la educación en la escuela o en la universidad, sino en la educación que recibimos en casa y en ese caso específico, de la educación que ustedes recibieron cuando estaban en la militancia.

También fue importante precisarles que si bien abordar el género no se refiere únicamente a la mujer y aunque partamos de la premisa de que la información sobre las mujeres algo nos tiene que decir acerca de los hombres, para efectos de esta investigación mi decisión fue centrarme en las mujeres. Ahora bien, a propósito de la participación de militares en el encuentro, los invité a pensar en los hallazgos socializados en términos de su “contrapartida” para el caso de los hombres, dado que se podían generar en ellos preguntas para las cuales existen aportes desde lo que se conocen como las nuevas masculinidades o masculinidades no hegemónicas, masculinidades que no son solo esas que se anclan en el poder, sino masculinidades que son sensibles, generosas, que están también al cuidado de sus familias, de sus hijos e hijas; de modo que no hay una sola forma de ser hombre ni una sola forma de ser mujer.

En un segundo momento desde un lenguaje cercano les presenté los propósitos de la investigación y los resultados a partir de tres tópicos centrales: 1. *La educación en las FARC-EP*,

en el que destaqué la educación formalizada y la educación cotidiana. 2. *Narrativas de género presentes en las experiencias educativas que tuvieron lugar al interior de las FARC-EP*, en donde precisé dentro de mis análisis el encuentro de una educación no neutral al género, la concepción de la mujer como “un hombre más”, una distribución equitativa de roles establecida por mandato estatutario, pero tensionada por los matices en el trato en momentos como las fiestas y en el empleo estratégico de la mujer para el trabajo de base, y mensajes asociados con el conocimiento sobre sus derechos y capacidades, la prescripción del comportamiento como mujer, la regulación de las relaciones erótico-afectivas y el embarazo, y el ser-actuar mujer ante ciclos biológicos como la menstruación. 3. *Devenir “mujer” en el contexto de la organización armada de las FARC-EP*, en la que presenté algunas de sus trayectorias biográficas (antes, durante y después de su paso por la organización) y las líneas de fuga en sus devenires como mujeres.

Durante este momento fue reconfortante ver cómo mientras les hablaba a las mujeres acerca de los hallazgos, las mujeres asentían y aportaban con relatos evocados desde su experiencia, como lo expresado por Ramona cuando traje a colación la idea según la cual, las mujeres con mayor experiencia/tiempo en la organización se encargaban de transmitir a las mujeres que ingresaban, mensajes indispensables para su supervivencia en las filas:

Nos decían: “usted coge esa niña y se encarga de ella a enséñale que es lo que debe hacer, en quince o veinte días esa niña ya debe saber hacer su cambuche, debe saber organizarse y asearse como una guerrillera y usted se va a encargar de eso” y uno era “vea acuérdesse de esto, péinese, la ropa interior lávela bien...”.

En el apartado sobre la educación en las filas, Alicia, además de estar de acuerdo con la clasificación que realicé de la misma (educación formalizada y educación cotidiana), agregó: “allá en la educación era super importante, era primordial la crítica franca y constructiva, esa no podía faltar”, es decir, cuando se cometía un error, de una parte poder reconocerlo, y de otra parte, la capacidad de mirar a la otra persona a los ojos y expresarle con argumentos el por qué consideraba que había cometido un error. Esto implicaba la capacidad de poder expresar al compañero o compañera posibles desacuerdos en sus palabras o acciones de una manera generosa, directa y con la intención ayudarlo en su mejoramiento como persona.

Y el tercer momento, consistió en la presentación de los relatos y narrativas visuales (cartografías corporales) realizadas por las mujeres durante el trabajo de campo. Para este momento traje a la memoria el momento en el que realizamos las cartografías e hice un encuadre metodológico en el sentido de precisar el asocio de este método con la elaboración de mapas, y en donde en este caso, el mapa delineado correspondía al propio cuerpo: al cuerpo de cada una de ellas como primer territorio y en donde mediante símbolos, palabras y dibujos representaron sus sentires frente a como era ser mujer antes de ingresar a la organización, luego cuando estuvieron en filas y ahora su proceso como civiles.

Acto seguido dispuse de las cartografías físicas en varios espacios del salón en el que nos encontrábamos, algunas de ellas fueron las reales elaboradas por las mujeres y otras tuvieron que ser impresas toda vez que, en su momento de elaboración las mujeres solicitaron llevarlas consigo. El ejercicio consistió en que las y los participantes se acercaran a esas cartografías para que las observaran en silencio, y una vez que hicieron el recorrido por el salón procedimos a la lectura de sus correlatos y a la socialización de las opiniones generadas.

Para el caso de Emilia, desde su experiencia en el campo de batalla con los explosivos que afectaron a sus compañeros y compañeras, y con la formación en enfermería que recibió en la organización, sintió conexión con la cartografía titulada *“Ana: de las marcas de la guerra a las dificultades y anhelos del cambio”*:

A mí, me llamó la atención de todas donde nos habla de la cuestión del explosivo, porque uno veía los compañeros cuando caían lesionados y le da a uno esa tristeza, esa nostalgia de ver un compañero con los pies vueltos nada o muerto, eso para mí todavía me da esa nostalgia y digo de todas maneras estábamos en ese tiempo en una guerra donde nos enfrentamos, éramos combatientes y para nosotros estábamos defendiendo el pueblo a cambio de nada, o sea, mi vida si me mataron acá, aquí quede, la frase del Che Guevara que nos decía "bienvenida la muerte donde te coja", esa frase la tengo aquí en la mente. Así nos tocó enfrentarnos: nosotros por el pueblo y la Policía por la patria, entonces como le digo, allá en la guerrilla éramos hermanos, vivíamos unidos y saber que dejábamos nuestros

pares allá, no era de sangre pero era hermanito de toda una vida, estar con él en las buenas y en las malas y llegar de pronto y pararse en una mina o tener uno que dejarlo, yo llevo esa nostalgia mucho tiempo por muchos años, pues para mí y de todas maneras si caían cuatro o cinco soldados eso también le daba a uno esa nostalgia porque los que iban a pelear eran soldados que de pronto no iban los militares de alto rango, en cambio nosotros si eso era parejo.

La cuestión del explosivo porque de todas maneras como te digo fue una escuela que nosotros vivimos tan hermosa porque allá aprendimos de todo un poquito: quien le gustaba aprender explosivos. Toda mi vida a mí me gustó la cuestión de la enfermería, lo que pasa es que yo acá no terminé, pero en ese tiempo estábamos mejor preparadas que algunas de las enfermeras que hay acá; nos tocaba practicar, atender heridos y que no sabiendo me tocó aprender a atender partos tanto de civiles, uno llegando a la casa y la señora que ya va a tener el niño, y eso lo tengo aquí en el corazón.

Este relato abrió el paso para que un integrante de la Policía allí presente compartiera la impresión que le generó algunas de las cartografías apreciadas, y que finalmente nos llevó a la reflexión de que la guerra es una confrontación del pueblo contra el pueblo, y que trabajar en este tipo de narrativas, posibilita habilitar la empatía, el entender que independientemente del bando en el que se encontraban, les une una historia común y aquello que les mueve como seres humanos:

A mí me llamó la atención las dos siluetas de allá porque a pesar de que me imagino que las hicieron personas diferentes, relata la historia de las personas que parten o que fallecen en medio de la confrontación, porque se da cuenta uno que no solo pasa de parte de ellos, porque cuando estas situaciones ocurrían era de parte y parte la mayoría de las veces, era un sentimiento mutuo porque realmente lo único que nos cambia así es el uniforme y de pronto la ideología que ellos tenían en su momento, porque nosotros de pronto podemos querer estar un poco más con la familia, de pronto uno tener la oportunidad de ir a ver de vez en cuando los hijos y a la final tampoco podemos hacerlo, a veces no tenemos la oportunidad algunos de verlos crecer, no vemos nacer los hijos ni ver morir los padres; entonces son situaciones que uno ve que son similares entonces se sorprende uno al saber

que de pronto uno creía que solo le dolía a uno, uno no sabía que al otro también le dolía y que el sentimiento era mutuo ... hubiera sido diferente.

Asimismo, la voz de mujeres de la comunidad tuvo un lugar desde su historia como víctimas del conflicto armado en el territorio escenario de la investigación:

Si es que los excombatientes tienen su historia y nosotros que no participamos, tenemos la nuestra, que Dabeiba fue un pueblo muy golpeado, entonces ¿Dónde están aquellos campesinos que sufrieron las consecuencias de la guerra?, por ejemplo, yo personalmente mataron a mi mamá y a mi papá, a nosotros los paramilitares no nos dieron y no nos van a dar nuestras casas, nosotros perdimos nuestra casa en Dabeiba, venderla por seis millones de pesos. Se habla mucho de paz pero la paz empieza porque se dignifique la gente, porque gente inconforme aquí vuelve y coge las armas porque dicen “no me cumplieron no me ayudaron en nada” y personalmente nosotros sentimos ese miedo, los que compramos aquí y todo eso muchos comentarios muchas cosas y uno dice por Dios donde nos toque otra vez salir de aquí y perder; a mí sí me preocupa eso y muchas historias de muchos en Dabeiba que los desplazaron, perdieron sus fincas, ellos también tienen historia, se han enfocado mucho en la historia de ellos cierto, pero nosotros también.

Frente a ello le reconocí la importancia de poner sobre la mesa aspectos que concierten a la comunidad desde el punto de vista de las víctimas, y especificando que el acento que la conversación tomó desde la historia de las excombatientes y militares, tuvo que ver con los propósitos de la investigación que socialicé.

Una vez compartido lo anterior, puntualicé de acuerdo con las narrativas visuales y entrevistas llevadas a cabo con mujeres firmantes, algunos aspectos de las trayectorias biográficas encontradas según el momento temporal: *el antes del ingreso* a la organización que estuvo signado por aspectos como su niñez en el campo, los valores aprendidos en sus familias, las carencias económicas en sus hogares que a muchas les implicó el deber de trabajar desde edades tempranas, la postergación infinita de sus derechos, la falta de oportunidades, la ausencia del estado en sus

territorios y en términos de género, la presencia de mensajes/mandatos muy estrictos respecto a aquello que deberían ser y hacer como mujeres en el marco de sus prácticas sociales.

El *durante*, que para muchas de ellas ocurrió en su tránsito de la niñez a la adolescencia, y en donde dentro de las causas que motivaron su ingreso se encontraban: la falta de oportunidades, los deseos de continuar estudiando, el seguimiento a los referentes de mujeres combatientes en sus comunidades, la violencia vivida por/en sus familias y en el territorio, y porque en definitiva era lo único que el contexto les ofrecía como camino de vida. De este *durante* destaqué que fue un tiempo de (re) aprendizajes tanto para su nueva vida en el monte que implicó el aprender a convivir con la naturaleza y con su nueva familia: los compañeros y compañeras; como a nivel de la educación al interior de la organización en donde fue necesario (re) aprender a leer y escribir y adquirir conocimientos especializados útiles para la guerra. También fue un tiempo para aprender a ser fuertes, independientes, leales, sinceras, solidarias, con amor propio y empoderamiento femenino.

Y *el después*, que ahora es su presente, da cuenta de su proceso de reincorporación a la vida civil en un contexto que les es diferente y muchas veces hostil por la estigmatización a la que diario se enfrentan por haber hecho parte de una organización armada; un *después* en el que de nuevo deben (re) aprender a moverse diferente, a sobrevivir en medio del choque cultural, a empezar de cero; un *después* en el que tienen muchas preguntas respecto al sentido de su lucha, sitiado por las incertidumbres frente al camino a seguir, por el temor a lo que implica ser mujeres en esta sociedad y los contrastes propios del reencuentro con sus familias. Un *después* en el que valoran su libertad y autonomía, la capacidad de elegir y no estar sujetas a las reglas y horarios de la organización, y el poder proyectar propósitos de vida.

Como momento de cierre del encuentro se suscitaron reflexiones derivadas de los conversados durante la socialización relacionadas con la valoración que las mujeres dieron al hecho de compartir los resultados de la investigación tanto desde la perspectiva ética, como desde la posibilidad de nutrir aprendizajes a favor de las comunidades; así mismo se valoró que el encuentro pudiera congregarse en una misma sintonía a mujeres firmantes, mujeres de la comunidad, mujeres docentes y a hombres de la Fuerza Pública como un acto vivo de reconciliación y construcción de paz, que empiece precisamente desde la escucha atenta, escucha que no juzga, sino que permite apreciar en la otra persona su humanidad.

En este sentido, las mujeres firmantes valoraron el hecho de haber socializado los resultados de la investigación e insistieron con la comunidad la importancia de escuchar lo que se llevó como una manera de agradecer el apoyo, lo cual no estuvo exento de cuestionamientos frente a aquellos trabajos que se hacen con la comunidad solo con fines utilitaristas, dado que no retornan:

Siempre a ustedes les dijimos que toda institución, toda personalidad que esté aquí de cualquier institución, empresas, fundaciones, ONG; que hagan un trabajo con el apoyo y la colaboración de la comunidad que los apoyó y de los firmantes, es bueno que cuando esa persona recoja su título, sea una profesional, saque pecho, saque cara, puedan tener un empleo, más que decir gracias a los de tal parte, es venir y presentarles el trabajo que hizo el cual orgullosamente con ese pequeño aporte con ese granito de arena, la persona es hoy en día un profesional. Entonces escuchemos porque unos no vuelven por acá, se llevan todo, se ganan su plata, son unos doctores y no nos voltean a ver, entonces también cuando ellos vengan a presentarnos lo que hicieron, escuchémoslos.

Una escucha anudada también por el interés de aprender, pues a pesar de sus ocupaciones, algo que les motivó a acudir a este tipo de espacios estuvo movido por el deseo de saber:

(...) como te digo hay veces participamos en reuniones, pero que te digo, es muy complicado y entonces me gustaría en estos momentos que estamos acá escuchar opiniones de ustedes, que traen opiniones nuevas para uno aprender y ponerle más entusiasmo a esto.

Así, como la posibilidad de movilizar estos conocimientos como aporte a la implementación del Acuerdo de Paz en la medida en que se gestan ideas para abordar temas de género con las comunidades:

Me parecía importante este tema además porque ya con todo el tiempo que nosotros hemos estado acá bregándole, a dar un poquito de aporte a este proceso de paz que no ha sido fácil y que al menos lo conocí y cuáles fueron las dificultades por las que no hemos podido lograr

esas metas que nos habíamos trazado. Una de esas metas era llegar a estos temas que se están desarrollando a nivel nacional del conocimiento y que, para llegar a este conocimiento y la realidad de todas las personas, nos tocaría tener una parte de educación muy acertada con todas las personas que habitan donde sea que estén (...) Yo digo que aquí hay firmantes de paz que nos mantenemos de aquí para allá, ósea no tenemos como tiempo para sentarnos con unas personas como ustedes que están acá en esta actividad tan importante haciendo una presentación que prácticamente es para nosotros llenarnos de sabiduría, es aprender cada día más y poder aplicarlo en nuestras comunidades, no solamente en Llano Grande, es que nosotros tenemos unas comunidades aledañas acá que podríamos abarcar este sector de Dabeiba hacia arriba y miren que prácticamente que yo sepa, nosotros no hemos llegado todavía a las comunidades como firmantes de paz a hacer una pedagogía de género con las comunidades.

Otra de las reflexiones surgidas del encuentro con la comunidad en este espacio, tienen que ver el impacto que el Acuerdo de Paz ha tenido para la comunidad en términos de su articulación con las y los firmantes de paz para la puesta en marcha de proyectos productivos en la zona tales como “Arepas la esperanza” y un emprendimiento de Café, proyectos liderados por mujeres que demandan de acompañamiento dado el enfoque comunitario y de género explicitado en el Acuerdo de Paz y que abrazan la esperanza de oportunidades llegadas con el proceso de reincorporación, en palabras de Rosmira, mujer de la comunidad: “El proceso de paz me ha llenado, yo diría, de muchas bendiciones y muchas cosas buenas que yo no pensé que fuera a obtener”.

También se valoró la participación de los militares como posibilidad de conocimiento mutuo desde las historias que les unen y como una puerta que se abre para aprender y trabajar de manera conjunta:

Bueno ya referente a la actividad de hoy que me parece muy importante, además porque pues bueno yo como persona lo digo acá y me parece muy importante la presencia de los militares que están con nosotros acá porque eso también se debe articular también porque ellos son militares con un uniforme y que, ¿por tener un fusil, ellos no pueden tener este conocimiento y no puedan estar en estas actividades? ¡No!

De igual modo, uno de los militares participantes, frente al impacto que le generó haber sido invitado al encuentro y escuchar las historias que también eran sus historias, propuso la escritura de un libro de experiencias que permitiera visibilizar aquellos aspectos que entre relato y relato los conectaron con las vidas de las mujeres firmantes:

A veces uno como ser humano mal interpreta, yo soy franco en decir que estas actividades de salón, de género es primera vez que nos hacen extensiva la invitación, entonces agradecerle que se hagan estas invitaciones y que se sigan haciendo porque son espacios que nos brindan la posibilidad de pronto de escuchar inquietudes y escuchar historias y experiencias que se han vivido que para nosotros pues son de importancia, incluso me quedó sonando que bueno que hubiera un libro de experiencias vividas porque son historias reales hay no hay ninguna fantasía, son historias que se vivieron y que al uno escucharla y leerlas, les interesa.

En definitiva, más que la satisfacción por el deber cumplido con esta socialización (sin la cual me era imposible dar por cerrado este proceso), fue la expansión que dejó el actuar en coherencia con lo que se piensa, con lo que se siente; en el poder habitar esta experiencia desde un principio de realidad que reconoce que para la construcción de paz y para aportar de manera significativa al proceso de reincorporación de las mujeres firmantes de paz, habrá que habilitar además de las posibilidades simbólicas, condiciones materiales para ser y actuar en una sociedad que requiere transformaciones estructurales; por lo que más allá de lo avanzado con la firma del Acuerdo, el reto de su implementación reside en su materialización en la vida de las y los firmantes y las comunidades.

La construcción de paz que empezará por una educación pertinente en los territorios, por proyectos productivos (auto) sostenibles en el tiempo, por condiciones dignas de vivienda para las comunidades, por la reestructuración del tejido social en donde la construcción de relaciones humanas pueda ser tejida desde las capacidades de las personas y no desde las limitaciones que impone el marco de género imperante ... no obstante, este es mi pequeño aporte desde lo que vengo siendo, desde lo que esta experiencia en mí transformó.



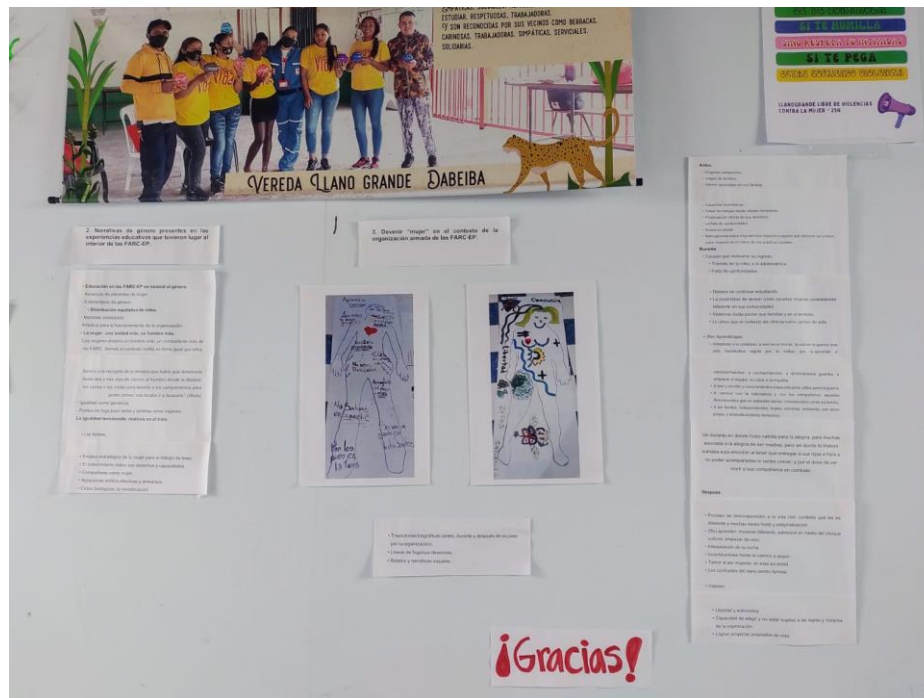
Socialización de los resultados
Fuente: archivo propio



Socialización de los resultados
Fuente: archivo propio

DEVENIRES DE GÉNERO EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO: UNA MIRADA DESDE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE MUJERES QUE HICIERON PARTE DE LAS FARC-EP.

182



Socialización de los resultados
Fuente: archivo propio

8. Conclusiones

Comprender la guerrilla de las FARC-EP como entorno socializador, y por tanto educativo, implica dar cuenta de un marco cultural “La cultura fariana” construida en coherencia con unos principios políticos, militares e ideológicos, la mayor parte de estos declarados de manera explícita en sus Estatutos, Reglamentos y Normas de Comando, y la cual fue transmitida a sus integrantes mediante prácticas de legado en donde los y las combatientes con más tiempo dentro de la organización enseñaban a las nuevas generaciones de combatientes cómo ser y actuar en medio de la guerra.

Lo anterior posibilita hablar desde una perspectiva amplia de la educación dentro de las FARC-EP, la cual desde el análisis realizado, no fue neutral al género, y que para el caso de las mujeres firmantes de paz, su paso por la organización ha implicado transiciones de orden subjetivo, lo cual se traduce en una reconfiguración constante de su actuar mujer en relación con los mensajes de género que les fueron legados antes de su ingreso, durante su militancia en la misma y ahora en su proceso de reincorporación a la vida civil.

De acuerdo con los relatos, para las mujeres en sus familias y comunidades de origen, las tareas domésticas era un asunto exclusivo de ellas a quienes desde edades tempranas se les transmitió el mensaje según el cual debían servir al hombre; sin embargo con su ingreso a las FARC-EP aprendieron que la distribución de tareas se realizaba de manera igualitaria sin distinción por sexo y que de hecho, atendiendo a los propósitos de un contexto bélico, su condición de mujer debía ser anulada para ser tratadas en términos militares como “una unidad más” lo cual finalmente se traducía en “ser un hombre más”. Esto nos posibilita una lectura desde los feminismos liberales, en específico desde la teoría de la socialización (Thompson, 2003) que ve la diferencia entre mujeres y hombres como un problema que deber ser eliminado, por lo que demanda igualdad de trato y acceso a los derechos que tienen los hombres (Houston, 1985), lo cual si bien se convierte en una consigna reivindicativa, pone en tensión la idea del masculino universal que subyace al alcance de la anhelada igualdad (Castrillón, 2015; Dietrich, 2014), además de dejar de lado las diferencias de género que han sido producidas en la interacción social (Giraldo-Gil 2014; Cockburn, 1999).

Es importante anotar que a pesar de la constante demanda de “ser un hombre más”, hubo algunas excepciones asociadas a momentos específicos en donde el actuar como mujer era importante: en el relevo de sus funciones durante las fiestas y en su empleo estratégico para el trabajo de base con las comunidades, pese a que por mucho tiempo circuló implícitamente el mensaje según el cual los cargos de representación eran propios de los hombres o incluso en el momento de las mujeres detentar cargos de mando, eran valoradas desde una postura estética.

De este modo, si bien aquí podría enunciar claves que permitan leer este fenómeno desde otro marco de los feminismos liberales, tales como la teoría de la diferencia o “caring” (Thompson, 2003; Gilligan, 1982) que aboga por el reconocimiento y revaloración de lo femenino; encuentro que este no fue necesariamente el caso dentro de las FARC-EP, toda vez que la aparente valoración de lo femenino se dio de manera utilitarista, por lo cual es importante ampliar el debate frente a las jerarquías de género en el marco de una organización militar y para lo cual son de aporte los análisis feministas que asocian el militarismo con el patriarcado (Enloe, 2016; García, 2020, Yuste, 2005) en tanto consideran que tienen características similares (dominación de un sexo sobre otro, lógica amigo-enemigo, respuesta violenta a los conflictos y organización vertical/autoritaria), precisan debates semejantes frente al poder, al control y la dominación, reconocen ideas sobre la “feminidad” y la “masculinidad” hegemónica que se perpetúan a nivel mundial y dan un mayor valor social a lo masculino y a lo militar cuando se presentan de manera conjunta.

Ahora bien, pese a la imposición sobre las mujeres para ser y actuar como hombres, quedaron abiertos resquicios para la expresión de su feminidad tales como usar maquillaje, adecuar sus uniformes, trenzarse el cabello y acondicionar sus espacios, lo cual abre lugar para plantear que la circulación de los mensajes de género no ocurrieron de una manera estática, sino que en los mismos operó un proceso de transmisión (Frigerio, 2004; Cornu, 2004; Cerletti, 2004 y Diker, 2004) y que más allá de su comprensión de la influencia que unas generaciones ejercen sobre otras (Durkheim, 1922/2009), se constituye en la posibilidad de resignificar lo que ha sido legado como melodía propia (Hassoun, 1996).

En este sentido, en cuanto a la transmisión, se advierte para las mujeres que hicieron parte de las FARC-EP un camino que se abre entre lo legado y aquello que actualizaron en coherencia con los mensajes de género que les fueron legados previo a su ingreso a la organización, emergiendo así un margen individual de acción, la posibilidad de configurar su propio devenir

como mujeres, pues en palabras de Frigerio (2004, p. 12): “Quizás toda transmisión también tenga esa forma, tanto en lo que se ofrece, como en lo que se significa y permite a otro hacer de lo puesto allí, algo que deviene propio”.

Ese marco propio de acción para las mujeres dentro de las FARC-EP, también es posible de apreciar en aspectos como la maternidad, en donde si bien la planificación era obligatoria y existía la prohibición de tener hijos e hijas, algunas mujeres optaron por ser madres, aunque esto les acarrearía consecuencias como sanciones, tener que entregar sus hijos e hijas a otras personas o incluso retirarse de la organización, lo cual apertura la configuración de otros sentidos frente al maternar.

También se advierten dentro de los mensajes dirigidos a las mujeres, su vinculación con estereotipos de género que circulan en la sociedad más amplia, esto es, con las expectativas frente al deber ser-actuar por habitar un cuerpo de mujer, que van más allá del contexto de las FARC-EP y que se dieron a través de la enseñanza “entre mujeres” de prácticas cotidianas como bañarse, secar la ropa, vestirse, empacar el equipo, la higiene de sus partes íntimas y la gestión de su menstruación dentro de las filas. En estas prácticas se les reiteraban mensajes como que “tenían que ser asadas”, “pulidas”, “juiciosas” ...Y así mismo en el plano de las relaciones afectivas, circulaba el mensaje de acuerdo con el cual las mujeres debían “comportarse bien” y si bien se decía que las mujeres eran libres de escoger su pareja, esto solo operaba cuando se tratara de hombres dentro de la organización, pues estaba prohibido su relación con civiles y no se menciona la posibilidad de relaciones erótico-afectivas con otras mujeres.

De este modo, si bien desde lo formal se consideraba que las mujeres tenían los mismos derechos y capacidades que el hombre, en aspectos que tocaban con su intimidad, la mujer debía conservar atributos tradicionalmente asociados con lo femenino, y que perpetuaron estereotipos de género, que como lo precisan Cook y Cusack (2009) se constituyen en formas de discriminación contra la mujer y en otras violaciones sobre sus derechos; lo cual permite ver la discriminación contra las mujeres como una problemática que traspasa fronteras culturales e ideológicas y como una constante en las relaciones sociales en diferentes contextos.

Es importante mencionar que con su ingreso a la organización, muchas de las mujeres escucharon por vez primera mensajes respecto a sus derechos, a la promoción de sus capacidades y su empoderamiento, y por ello la firma del Acuerdo Final para estas mujeres que se encuentran

en un proceso de transición política y social hacia la vida civil, genera expectativas toda vez el Acuerdo incluye de manera transversal asuntos relacionados con el género mediante la implementación de medidas específicas para la garantía de los derechos de las mujeres y comunidad LGBTI.

Así el devenir mujer para las mujeres que hicieron parte de las FARC-EP es aquello que para ellas transcurre entre el antes, el durante y el después. Entre ese *antes* de haber hecho parte de la organización, como niñas campesinas que disfrutaban del juego y la naturaleza, un antes en el campo sin presencia del Estado y con las FARC-EP como referente, sitiadas por carencias económicas y falta de oportunidades y por mensajes de género que se configuraron en mandatos que de acuerdo con Segato (2003) se constituyen en la condición necesaria para reproducir el género como estructura de relaciones entre posiciones marcadas por un diferencial jerárquico.

Entre el *durante*, que marca el ingreso de ellas a la organización y los aprendizajes adquiridos desde la educación formalizada y la educación cotidiana que les habilitaron para vivir en el monte, para su vida en las filas y les permitieron crear vínculos con sus compañeros y compañeras, por muchos de quienes aún sienten dolor por su muerte en la guerra; y así mismo escuchar y vivir otros mensajes de género respecto al ser mujer que les llevaron a transformar los mandatos previos por otras formas de ser-actuar en el mundo.

Y entre el *después* en donde se ven en la necesidad de reconfigurar muchos de los aprendizajes adquiridos en la organización para aprender a vivir como civiles, como mujeres a quienes atraviesan dudas, incertidumbres, desafíos y contradicciones, quienes ingresan de nuevo a una sociedad individualista y patriarcal en donde uno de sus mayores retos estriba en no perder la conciencia adquirida frente a la igualdad, al empoderamiento como mujeres y a la necesidad de continuar luchando por un país diferente para las futuras generaciones.

Un devenir que para ellas se inscribe en el cuerpo como lugar de la experiencia y a través del cual se asientan y reconfiguran los mensajes de género que les fueron legados en esa ondulación de sus trayectorias biográficas, posibilitando encarnar y hacer visible aquello de lo performativo del género (Butler, 1999) esto es, la posibilidad de su creación a través de actos reiterados, toda vez que acuerdo al contexto, a los marcos culturales y elecciones propias, el género para ellas está también en constante devenir, susceptible de ser interpelado, transformado y (re)convertido en experiencia.

Ahora bien, en relación al devenir-mujer como expresión de una lengua menor, como espacio de las minorías que socavan la historia desde las líneas de variación para tensar el orden establecido, transformar y crear otros modos de existencia; me atrevo a plantear que el devenir-mujer para las mujeres que hicieron parte de las FARC-EP radica en su capacidad de elegir, en su poder de decisión aún en los marcos normativos de la organización, aún en el marco estrecho de la guerra, pues si bien desde el discurso mayoritario fueron tratadas como “un hombre más”, ellas mismas se encargaron desde su palabra menor a decidir, a perfomar ese ser mujer hibridando a la masculinidad impuesta en sus cuerpos, formas y detalles femeninos, que si bien en principio estereotipados, son muestra de que las formas masculinas no las cooptaron por completo y que lo masculino tuvo sus fisuras en lo cotidiano.

Y lo planteo toda vez que es desde la fortaleza y el coraje para decidir sobre nuestros cuerpos, de tomar decisiones que van en contra del establecimiento, de los estereotipos, de lo que históricamente se nos ha dicho que debemos ser sea cual sea el contexto, que las mujeres nos reivindicamos, devenimos y nos unimos desde esa voz menor; lo cual en el caso de ellas se puede ver ejemplificado en la decisión del ser o no ser madres, pues si bien ellas tenían la posibilidad/casi obligación de abortar, allí la palabra menor fue la de aquellas que a pesar de las advertencias, de los reglamentos, priorizaron su deseo y decidieron ser madres...a pesar de todo o con todo.

De este modo podría decir que la resistencia de las mujeres es cuando nos priorizamos, cuando anteponemos nuestros deseos y luchas a los mandatos sociales que nos encasillan en unas identidades fijas, y por ello para las mujeres, la capacidad de elegir se configura en el acto de habla menor que tensiona el poder y que produce el devenir-mujer; no obstante, es pertinente dejar abierta la pregunta por el devenir-mujer toda vez que es terreno de múltiples respuestas, como múltiples son las mujeres, múltiples sus contextos, experiencias y múltiples son los actos desde los cuales tejer resistencias.

Queda en términos educativos la pregunta frente a cómo ahora en el proceso de reincorporación tendrá lugar la transmisión del género en la vida de las mujeres firmantes de paz y si los mensajes de género que circularon durante su militancia en las FARC-EP, al menos los relacionados con la distribución equitativa de roles y funciones continuarán, toda vez que a la cultura que ingresan prima la división sexual del trabajo bajo parámetros tradicionales y en donde

se deben enfrentar a múltiples discriminaciones como la estigmatización social, política y económica por haber hecho parte de un grupo armado.

Con el proceso de reincorporación de las mujeres a la vida civil y a partir de la lectura de sus trayectos biográficos, se abre la pregunta por las formas a través de las cuales las mujeres están tramitando o no sus duelos, en tanto no solo es el duelo por sus compañeros y compañeras muertas en combate a quienes consideraban como familia, sino también el duelo que deben afrontar por la pérdida de su anterior vida y en especial por la pérdida de lo colectivo, con lo que implica para ellas pensarse en una sociedad en donde prima lo individual y en donde les es más difícil mantener a flote los procesos colectivos.

Esta pregunta a su vez invita a cuestionarnos en términos educativos toda vez que en la construcción de memoria es necesario dar lugar a la elaboración del duelo en tanto es imposible avanzar sin el duelar (Frigerio, 2022) pues “aquello que es ‘imposible decir’ al historizarlo desaloja ‘lo traumático’ en tanto actual” (Barbagelatta, p. 55) y es aquí en donde el recuerdo desde el encuentro con los otros, con las otras y desde su lugar como legado, cumple su función.

Asimismo, queda abierto el campo de indagación respecto al acceso, permanencia e inclusión de las mujeres firmantes y sus hijos e hijas a la educación formal, pues si bien los estudios encontrados hablan de educación en términos de dar cuenta de los efectos del conflicto armado en la escolarización (Poirier, 2012), del papel de la escuela y del docente en contextos de posconflicto de cara a la construcción de paz (Márquez, 2014; Moreno, 2017; Montaña, 2015) y plantean algunas necesidades formativas en los procesos de reintegración de jóvenes excombatientes a la vida civil (Marín, 2015); es urgente y necesario el acompañamiento que desde lo pedagógico permita habilitar espacios de escucha y acogida para una población que prefiere vivir en el anonimato para no ser estigmatizada, anonimato que en muchas ocasiones vulnera sus derechos como el derecho a la educación.

De igual manera es pertinente anotar que las propuestas educativas que se construyan para estas mujeres necesariamente deben incluir un enfoque de género e incluso pensarse desde las pedagogías feministas, pues de acuerdo con Ochoa (2006) a través de esta es posible alterar contextos de subordinación e incorporar nuevos valores, signos y significados que reconfiguren la autorrepresentación femenina, en donde las mujeres puedan configurar sus espacios propios sin

renunciar a su especificidad; y para lo cual los aportes del feminismo insurgente serían de gran apoyo en esa tarea de construir referentes propios.

Ahora bien, desde la comprensión de la educación como herencia del ser social (Durkheim, 2009) conviene preguntarnos por el país que estamos legando a las nueva/futuras y presentes generaciones, y para el caso de las niñas, qué referentes están circulando en la escuela y en la sociedad más amplia, pues si partimos del entendido que la educación no es neutral al género, es necesario promover ambientes educativos no sexistas, que cuestionen mandatos y jerarquías de género, que valoren los aportes de las mujeres y en donde el canon masculino no se continúe transmitiendo como el modo válido de existencia. Una educación que como práctica de la libertad revalore el aporte de lo femenino para el mundo y enseñe a transgredir el sexismo y las jerarquías de poder (hooks, 2021).

De conformidad con los hallazgos de la presente investigación y para quienes tengan interés en el estudio de las masculinidades, es importante plantear la pregunta por los devenires de género en los hombres que hicieron parte de las FARC-EP a partir de su participación en las experiencias educativas que tuvieron lugar durante su tiempo en la organización, conocer desde sus trayectorias biográficas las inquietudes y sentires que les genera el retorno a la vida civil y generar acciones para que los privilegios que ahora encuentran en una sociedad que como hombres los beneficia, no les nuble la empatía y mucho menos permita la pérdida de esos aprendizajes que lograron en la organización en términos de igualdad y corresponsabilidad en las tareas de cuidado.

Como reflexión metodológica se destaca la importancia de acudir en los procesos investigativos con las mujeres firmantes, a métodos que desde la palabra y desde el cuerpo posibiliten la escucha atenta de sus relatos, pues son muchas las historias que ellas tienen, guardan y desean expresar en este momento coyuntural del país como aporte a la construcción de memoria. De modo que, atendiendo a la noción del cuerpo como entramado semiótico-material (Haraway, 1988), es necesario acudir al cuerpo como lugar de la experiencia, como lugar de la memoria y en donde a partir de métodos como las cartografías/mapas corporales es posible conjugar las preguntas por el sentido del sí mismo y la corporalidad que se expresa como lenguaje en el entramado biográfico de cada sujeto (Silva, Barrientos, y Espinoza-Tapia, 2013).

También es necesario señalar algunas dificultades que se presentaron durante el proceso y que tuvieron que ver con las limitaciones frente al registro en audio y video durante algunos de los

encuentros y entrevistas dado que algunas de las mujeres no lo autorizaron aduciendo motivos de seguridad, las dificultades en la gestión de los tiempos por parte de las mujeres, las restricciones y cierres que desató la pandemia del Covid-19 y que interrumpió el trabajo de campo, y los devenires que a la par de los procesos de investigación van ocurriendo en la vida propia, que expanden la existencia pero que en ocasiones riñen con los tiempos y compromisos académicos.

Para cerrar, reiterando el postulado según el cual la transmisión es de aquello que la educación trata Frigerio (2004) y que transmitir es en definitiva “hacer llegar a alguien un mensaje” (Diker 2004), conviene destacar en un sentido amplio que los mensajes que circulan en los entornos socializadores (educativos) no son neutrales al género, toda vez que enseñan a ser y a hacer en el marco de unas prácticas de género sociales convenidas, y que en el caso de las mujeres, estos mensajes han estado cargados de estereotipos que han prescrito nuestro actuar, limitando en muchos casos nuestros derechos; sin embargo como mujeres en el devenir de nuestras luchas cotidianas e históricas, hemos (re)actualizado estos mensajes y los hemos hecho propios, posibilitando cambios y transformación a nivel social y político, como en el caso actual de Colombia en donde la participación de las mujeres ha sido indispensable para el fin de la guerra y la construcción de paz.



Homenaje Felino
“Siempre están”
Fuente: archivo propio

Referencias

- Aristizábal, E., Palacio, J., Madariaga, C., Osman, H., Parra, L.H., Rodríguez, J., y López, G. (2012). Síntomas y traumatismo psíquico en víctimas y victimarios del conflicto armado en el Caribe colombiano. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 123- 152.
- Barbagelatta, N. (2004). Transmisión y duelo. Historias mínimas. En G. Frigerio., Y G. Diker, *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 51–58). Ediciones de Novedades Educativas.
- Barone, T. y Eisner, E. (2006) Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. (pp. 95-109). AERA.
- Barrera T, A. M. (2014). Reflexiones a propósito de los relatos de tres mujeres excombatientes: apuntes sobre sus trayectorias de vida y sus nociones de paz. *Ciencia Política*, 9(18), 32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5157145>
- Barroso R, M. (2005). *Inmanencia, virtualidad y devenir en Gilles Deleuze*. [Tesis doctoral, Universidad de la Laguna, Tenerife].
- Barth, E.F. (2002). Peace as disappointment: The reintegration of female soldiers in post-conflict societies. A comparative perspective from Africa. PRIO
- Bebel, A. (1977). *La mujer y el socialismo*. Akal.
- Belausteguigoitia, M. (s.f). *Lo Trans*. https://www.lai.fu-berlin.de/es/e-learning/projekte/frauen_konzepte/projektseiten/konzeptebereich/be_trans/contexto/index.html
- Blázquez, N., Flores P, M., y Ríos, M. (Coords). (2012). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias: Facultad de Psicología.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. Allyn and Bacon.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos Nomades*. Ediciones Paidós.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la tierra*. Editorial Trotta.

- Butler, J. (1990). *Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre la fenomenología y teoría feminista*.
http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wpcontent/uploads/2016/03/articulos/018_14.pdf
- Butler, J. (1999). *El género en disputa, el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2001): *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre sujeción*. Ediciones Cátedra.
- Cabnal, L. (2010). *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Acsur-Las Segovias.
- Capote D, V. (2012). Historias de mujeres. Testimonios de excombatientes del conflicto armado colombiano. *Tonos Digital*, 22(0).
<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/724/501>
- Cartagena A, L. M. (2018). La representación de la "mujer fariana" en un contexto militar. Frente 57 de las FARC-EP [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia, Medellín].
- Castela C.A.F. (2007, 1-3 de noviembre). La identidad como performatividad, o de cómo se llega a ser lo que no se es [Ponencia]. Foro Identidades, sujetos sociales y políticas del conocimiento: reflexiones contemporáneas, Palmira, Colombia.
- Castrillón, G. Y. (2015). ¿Víctimas o victimarias? El rol de las mujeres en las FARC. Una aproximación desde la teoría de género. *Opera*, 16(16), 77-95.
<http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/4142>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Rearmados y reintegrados: panorama posacuerdos con las AUC*. Uniediciones.
- Cerletti, A. (2004). La disrupción de lo nuevo: un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada. En G. Frigerio., Y G. Diker, *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 127–140). Ediciones de Novedades Educativas.
- Chaverra B, A. (2023). Lengua menor. Devenir mujer en A.M. Chaverra B y S. Castillo B, *Reverberar: arte y acontecimiento / Colectivo Reverberar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cockburn, Cynthia. (1999). *Género, conflicto armado y violencia política*. Banco Mundial. [Traducción: Luz María Londoño. Cuadernos INER. Serie traducciones. Universidad de Antioquia, 2005]
- Conde C, J., y Alarcón M, L. A. (2014). La conversión de milicianos y guerrilleros en ciudadanos armados de la República de Colombia. *Historia Caribe*, 9(25), 17-37.

- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución de sujeto: transmisión simbólica, sucesión, finitud. En G. Frigerio., Y G. Diker, *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 27–38). Ediciones de Novedades Educativas.
- Clavo S, M.J. (2010). *Chandra Talpade Mohanty y su crítica al pensamiento occidental*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391655.pdf>
- Crenshaw W, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidis-crimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. pp. 139. University of Chicago Legal Forum.
- Cook, Rebecca y Simone Cusack. (2009). *Estereotipos de género: perspectivas legales transnacionales*. Universidad de Pensilvania.
- Curiel, O. (2011) Los límites del género en la teoría y la práctica política feminista En Arango G, L. G; y Viveros V, M, *El género: una categoría útil en las Ciencias Sociales*. (pp 203-226). Universidad Nacional de Colombia.
- Da Silva, T.T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica Editorial.
- Deleuze, G. (1979/2003). Un manifiesto menos en H, Taham y A, Cangi (Ed). *Superposiciones*. Ediciones Artes del Sur.
- Deleuze, G y Guattari, F. (1988/2008). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- De Miguel, A (2005). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización*. Editorial Minerva.
- Defensoría del Pueblo. (2017). Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación: reincorporación para la paz. Defensoría del Pueblo de Colombia. www.defensoria.gov.co/public/pdf/Informe_ETCR.pdf
- Delory-Momberger, C. (2009). (2015). *La condición biográfica: ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. SAGE Publications.
- Dewey, J. (1938/2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Díaz, C., y Sime, L. (2009). *La explicitación de la metodología de la investigación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Dietrich O, L. M. (2014). La "compañera política": mujeres militantes y espacios de "agencia" en insurgencias latinoamericanas. *Colombia Internacional*, (80), 83-133.

- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Frigerio., Y G. Diker, *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 223–230). Ediciones de Novedades Educativas.
- Diker, G, y Frigerio, G. (2022). El lugar de la práctica y la investigación en la formación de educadores. [Conferencia]. Comité General de práctica de la Facultad de Educación. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Diker, G, y Frigerio, G. (2022). El lugar de la práctica y la investigación en la formación de educadores. [Conferencia]. Comité General de práctica de la Facultad de Educación. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Durkheim, E. (2009). *Educación y Sociología*. Editorial Popular. S.A. (Obra original publicada en 1922).
- Enloe, Cynthia. (2016). *Globalization and militarism: Feminists make the link*. Rowman & Littlefield.
- FARC-EP. (s.f). *Tesis Mujer y género Farc-EP*. Congreso constitutivo del partido.
- Femenías, M.L. (2005). El feminismo postcolonial y sus límites. En Amoros, C. y De Miguel, A. (Eds), *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización*. Minerva.
- Fontana, A., Frey, J. (2005). La entrevista: de una posición neutral al compromiso político. En N. K. Denzin & y S., Lincoln (Comp). *Manual de investigación cualitativa* (40-202). Sage.
- Foucault, M. 2002. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2022). Memoria y transmisión. [Conferencia]. Primer Encuentro de egresados de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En G. Frigerio., Y G. Diker, *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 11–26). Ediciones de Novedades Educativas.
- García Cortés, N. (2020). *Feminidades y masculinidades: Analizando el militarismo a través del lente del patriarcado*. Internacional de Resistentes a la Guerra (blog). <https://wri-irg.org/es/story/2020/feminidades-y-masculinidades-analizando-el-militarismo-traves-del-lente-del-patriarcado>
- García L, G. L., & Cobos R, H. A. (2016). *La constitución de la subjetividad política al interior del conflicto armado: Relatos de cuatro jóvenes vinculados a las FARC-EP entre los años 2006-2011* [tesis de maestría, Universidad de Manizales, Manizales].

- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2013). La ética del cuidado. *Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas*, 30. Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Giraldo-Gil, E. (2014). Revisando las Prácticas Educativas: una Mirada Posmoderna a la Relación Género-Currículo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 211-223.
- González C, L. V. (2017). Mujeres excombatientes del M-19 en Bogotá: caminos hacia la vida civil en búsqueda de la construcción de paz [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá]
- Grabe, V. (2000). *Razones de vida*. Planeta.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of the partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- Harding, S. (1996). ¿Existe un método feminista? En E. Bernal (Trans.), *Feminism and methodology: social sciences issues* (pp. 1–14). Open University Press.
- Harding, S. (2006). *Science and social inequality. Feminist and postcolonial issues*. University of Illinois Press.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. De la Flor.
- Henao B, L y Calderón S, H. (2022). El cuidado: un asunto ético-político y pedagógico. *Praxis, Educación y Pedagogía*, 7, 1- 27.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Revista Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad*. Capitan Swing.
- hooks, b. (1984). *Feminist Theory: from margin to center*. South End Press.
- Houston, B. (1985). Gender freedom and the subtleties of sexist education. *Educational theory* 35 (4): 359-369. <http://10.1111/j.1741-5446.1985.00359.x>
- Huss, E. y Cwikel, J. (2005). Researching creations: Applying arts-based research to Bedouin women's drawings. *International Journal of Qualitative Methods*, 4 (4). http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_4/pdf/huss.pdf

- Infante M, A. (2014). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 11(21), 223-245.
- Irigaray, L. (2007). *El espejo de la otra mujer*. Akal.
- Jiménez B, A., Infante A, R., y Cortés, R. A. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista colombiana de educación*, (62), 287-317.
- Kaufman, P. (2013). Scribo Ergo Cogito: Reflexivity through Writing. *Teaching Sociology*, 41(1), 70–81.
- Korol, C. (2016). Feminismos populares. *Nueva sociedad*, 265, 142 – 152.
- Lagarde, M. (1999). *Acerca del amor: las dependencias afectivas*. Associació de Dones Joves.
- Lagarde, M. (2005). *Para mis socias de la vida. Claves feministas*. Horas y Horas.
- Lamas, M. (1996). El género la construcción cultural de la diferencia sexual. Universidad Nacional Autónoma de México.
- landaluze, Z. I. (2012). Los procesos de desarme, desmovilización y reintegración de excombatientes desde la perspectiva de género. *Cuadernos de Trabajo Hegoa*, (58).
- Larrosa, J. (2006). *Una invitación a la escritura*. <http://cyp2-2012.blogspot.com/2012/08/una-invitation-la-escritura-j-larrosa.html>
- Lather, P. (1986a). Issues of validity in openly ideological research: between a rock and a soft place. *Interchange*, 17(4), 14–35.
- Londoño V, A. F., Giraldo P, F. M., Jiménez R, J. A., & Zapata A, L. A. (2017). *Preparación de las organizaciones colombianas para una ruta de reintegración laboral de excombatientes, derivada de los procesos de paz* [Trabajo de especialización, Universidad de Antioquia, Medellín].
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- López C, A. (2017). Ni víctimas, ni victimarias: Las guerrilleras de las FARC-EP y su papel en el conflicto armado en Colombia. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 22(48), 81-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6228666>
- López-Navajas, A. (2021). *Aprender con referentes femeninos: Un legado cultural para la igualdad*. Ediciones SM.

- López-Navajas, A. y García-Molins, A. (2012). El desconocimiento de la tradición literaria femenina y su repercusión en la falta de autoridad social de las mujeres. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVII, 27-40.
- Lonzi, C. (2018). *Escupamos sobre Hegel y otros escritos*. Traficantes de sueños.
- Lorber, J. (2011). *Gender inequality: Feminist theories and politics*. Oxford University Press.
- Lorber, J. (2022). *The new gender paradox: fragmentation and persistence of the binary*. Polity.
- Marín A, L. (2015). Encuentros, narrativas y experiencias con jóvenes desvinculados del conflicto armado colombiano. *Revista Palobra, "palabra que obra"*, 15(15), 118-135.
- Mohanty, Ch. (2008). Bajo los Ojos de Occidente: Feminismo Académico y Discursos Coloniales. En: Suárez N, L; y Hernández C, R. A. (eds), *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 112-161). Cátedra.
- Molano, A. (2009). *Ahí les dejo los fierros*. Aguilar.
- Montaño A, E. (2015). Retos y desafíos de la escuela para la construcción de una cultura de paz: experiencias pedagógicas significativas en contextos de violencia Valle del Cauca-Colombia [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Bogotá].
- Moore Torres, C. (2018). Feminismos del Sur, abriendo horizontes de descolonización. Los feminismos indígenas y los feminismos comunitarios. *Estudios Políticos*, 53, 237-259. <http://doi.org/10.17533/udea.espo.n53a11>
- Moreno T, E. E. (2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, (46), 125-142.
- Murillo A, G.J. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI*. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia. Medellín].
- Noddings, N. (1984). *Caring. A Femenine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Ocampo P, M., Baracaldo, P., Arboleda, L. y Escobar, A. (2013). Relatos de vida de mujeres desmovilizadas: Análisis de sus perspectivas de vida. *Informes Psicológicos*, 14(1), 109-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/Articulo?codigo=5229786>
- Ochoa, L. M. (2006). Más allá de la coeducación: Pedagogía feminista. *Educación*, 36, 27-36.

-
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2019). *ETCR Llano Grande en Dabeiba, Antioquia*. <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/construcion-paz/espacios-territoriales-capacitacion-reincorporacion/Paginas/ETCR-Llano-Grande-Dabeiba-Antioquia.aspx>
- Olesen, V. (2012). Investigación cualitativa feminista de principios del milenio. En N.K. Denzin., & Y.S. Lincoln. (Ed), *Manual de investigación cualitativa* (pp. 111-199). Gedisa.
- Paredes, J. (2014). *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. El Rebozo, Zapateándole, Lente Flotante, En cortito que' s palargo, AliFem AC.
- Perdomo Z, Y. G. (2013). Experiencias de desarme, desmovilización y reintegración - DDR- de la niñez víctima del reclutamiento forzado por los grupos armados al margen de la ley en Colombia [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia, Medellín].
- Pineda, D., Aguirre-Acevedo, D.C., Trujillo, N., Valencia, A. M., Pareja, Á., Tobón, C., Velilla, L. y Ibáñez, A. (2013). Dimensions of empathy in ex-combatants of the Colombian armed conflict using a standardized scale. *Revista colombiana de psiquiatría*, 42(1), 9-28
- Poirier, Thomas. (2012). The effects of armed conflict on schooling in Sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 32(2), 341-351.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press.
- Presidencia de la República. (2107). *Decreto 2026 de 2017: Por medio del cual se reglamentan los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR), creados mediante el Decreto 1274 de 2017 y se dictan otras disposiciones*.
- Reina R, C. A. (2016). *Jóvenes reclutas y desertores: la juventud utilizada en Colombia siglo XIX y XX (1819-1960)*. Editorial UD.
- Rich, A. (1998). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. En Navarro, M; Dimpson C.R (Comps), *¿Qué son los estudios de mujeres?* Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). *Tiempo y narración*. Siglo XXI editores.
- Rodriguez, A. (2002). Redefining our understanding of narrative. *The Qualitative Report*, 7(1). <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.co/&httpsredir=1&article=1988&context=tqr/>
- Rodríguez C, L., Yunis H, K. y Girón O, C. (2015). Resignificación del sentido de vida de personas desvinculadas y desmovilizadas del conflicto y contribución de las redes de apoyo en su transición hacia la vida civil. *Informes Psicológicos*, 15(1), 105-126.

- Romera, M. (s.f). *Del devenir-mujer como resistencia y como creación de nuevos sentidos: Deleuze y la reconsideración del feminismo de la diferencia*. https://www.academia.edu/11501610/Del_devenir_mujer_Deleuze_y_el_feminismo_de_la_diferencia
- Runge P, A.K (S.F). Biografización e identidad narrativa: su abordaje a partir de la entrevista narrativa (orientaciones analíticas). [Documento de trabajo].
- Runge P, A.K. y Muñoz G, D.A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8 (2), 75-96.
- Salazar G, A. N. (2012). *Mujeres, guerreras, amantes, madres: la participación de las mujeres dentro del conflicto armado en Barrios de Jesús en la comuna 9 de la ciudad de Medellín*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia, Medellín]
- Sandoval A, G, y Correal C, X. (2018). *Feminismo Insurgente. Una apuesta fariana de paz. Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común – FARC*. Comisión Nacional de Mujer, Género y Diversidad – FARC- Victoria Sandino Simanca Herrera.
- Santamaría C, A., Ochoa L, P., Serrani R, Y., Hernández P, F., y Acosta G, M. (2018). *Narrativas y experiencias interculturales. Pedagogías y metodologías alternativas*. Editorial Universidad del Rosario.
- Sánchez-Blake, E. (2016). De actores armadas a sujetos de paz: Mujeres y reconciliación en el conflicto colombiano. *La manzana de la discordia*, 7(2), 7-14.
- Segato, R, (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Prometeo Libros.
- Seibert, I. (2018). *Feminismo campesino y popular- Una propuesta de las campesinas para el mundo*. <https://viacampesina.org/es/feminismo-campesino-y-popular-una-propuesta-de-las-campesinas-para-el-mundo/>
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta.
- Schongut, N. (2015). Perspectiva narrativa e investigación feminista: posibilidades y desafíos metodológicos. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5 (1), 110 - 148.
- Silva, J; Barrientos, J y Espinoza-Tapia,R. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: los mapas corporales. *Alpha*, 37, 163-182.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt.

- Sparkes, A., y Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En W. Moreno y S. Pulido (Eds.), *Educación, Cuerpo y Ciudad: El cuerpo en las interacciones sociales* (pp. 43–68). Funámbulos Editores.
- Spivak, G. C. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3 (6), 175-235.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Thompson, A. (2003). Caring in Context: Four Feminist Theories on Gender and Education. *Curriculum Inquiry*, 33 (1), pp. 9-65.
- Toro, B. (1994). *La revolución o los hijos. Mujeres y guerrilla EPL, M19, Quintin Lame, PRT*. [Tesis de pregrado, Universidad de los Andes, Bogotá].
- Torres, A. (2011). *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Universidad Nacional de Colombia. (2017). *Primer Censo Poblacional de las FARC*. <https://www.arcoiris.com.co/wp-content/uploads/2017/07/Presentaci%C3%B3n-rueda-de-prensa-Julio-6-2017-1.pdf>
- Ugarriza, J., & Craig, M. (2013). The relevance of ideology to contemporary armed conflicts: A quantitative analysis of former combatants in Colombia. *Journal of Conflict Resolution*, 57(3), 445-477. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022002712446131>
- Vallejo-González, S. Y. (2015). Jóvenes excombatientes: la construcción de la corporalidad en el tránsito del grupo armado a los programas de atención. *Revista Eleuthera*, 13, 105 – 123.
- Vásquez. (2011). *Escrito para no morir. bitácora de una militancia*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Villarreal V, D. (2016). El papel de las organizaciones sociales en el proceso de reintegración de las mujeres excombatientes en la ciudad de Cali, en el marco de procesos de construcción de paz desde las comunidades, 2010-2014. Estudio de caso: Coomaco. [Tesis de pregrado, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Bogotá].
- Viveros, V. M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, p. 1-17.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales. (Obra original publicada en 1980).

Yuste, J.C. (2005). Antimilitarismo y feminismo o el cuestionamiento a la cultura patriarcal de dominación. Insumissia (blog), septiembre, <https://www.antimilitaristas.org/IMG/pdf/Antimilitarismo-feminismo.pdf>