

**PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO PSICOSOCIAL CON ESTUDIANTES
VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE**

BLADIMIR QUIÑONEZ DIAZ

Directora de Trabajo de Grado:

DANIELLA CASTELLANOS MONTES Ph. D.

UNIVERSIDAD ICESI

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

MAESTRÍA EN INTEVENCIÓN PSICOSOCIAL

2022

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I LOS INICIOS CONTEXTUALES	9
1.1 Caracterización de la población víctima del conflicto de Univalle a 2021	10
1.2 Antecedentes en el trabajo de atención a la población estudiantil víctima del conflicto.....	15
CAPÍTULO II EL FRENTE DE BATALLA	17
CAPÍTULO III SER ESTUDIANTE VÍCTIMA UNIVERSITARIO	24
3.1 Las pérdidas de los estudiantes víctimas del conflicto armado de la Universidad del Valle	29
3.2 Sus historias.....	30
3.2.1 UN AROMA AGRIDULCE.....	33
3.2.2 ¿ALEJANDRO?	40
3.2.3 LAS LINEAS DEL TIEMPO.....	44
3.2.4 ALICIA EN UN PAIS NO TAN MARAVILLOSO, PERO AL FIN DE CUENTAS ALICIA	51
3.2.5 LA VIDA DE UNA COMUNERA EN LA UNIVERSIDAD	55
3.3 Cercanía Conceptual	65
CAPÍTULO IV Propuesta de acompañamiento psicosocial con estudiantes víctimas del conflicto armado de la Universidad del Valle	68
CAPÍTULO V LOS SENTIRES DE UN PROFESIONAL DE LO PSICOSOCIAL...	79
CONCLUSIONES.....	83
REFERENCIAS.....	85

Índice de gráficas

Gráfica 2. Distribución porcentual de estudiantes por facultades de la Universidad.	11
Gráfica 3. Distribución porcentual por reconocimiento étnico.	13
Gráfica 4. Departamentos en los que ocurrieron los hechos violentos.....	14

Índice de tablas

Tabla 1. Carreras que están cursando los y las estudiantes.....	12
Tabla 2. Programas que se tenían planeados en los inicios de la Sección.....	19

Índice de Imágenes

Imagen 1. Telaraña elaborada por Alex	48
---	----

AGRADECIMIENTOS

A Dios por ser mi guía en la decisión de emprender la Maestría.

A mi mamá porque sus palabras de alimento, ánimo y acompañamiento, me dieron las fuerzas para creer cada día en lo que estaba realizando.

A cada integrante de mi familia, porque con sus palabras y acciones me ayudaron a creer que puedo emprender una maestría.

A mi maestra Daniella Castellanos, por impulsarme a arriesgarme a escribir, a crear sin miedos y sin barreras, gracias por enseñarme que no hay nada malo en equivocarme, por permitirme descubrir muchas cualidades como persona y profesional.

A mis maestros y maestras de la maestría, gracias por cuestionarme, retarme y enseñarme a pensar de manera crítica la problemática de intervención que elegí.

A todos y todas mis compañeras de la maestría, porque con su compañía me permitieron crecer cada día como persona y profesional.

A todo el equipo de trabajo de la Sección de Desarrollo Humano y Promoción Socioeconómica por creer en mí.

A Marisol, Alejandro, Alex, Alicia y Dahiana, por darme el privilegio de contar sus historias, gracias a su voz, fue posible pensarse una intervención de acuerdo a sus necesidades, espero por medio de este trabajo de grado ser un canal para que sean escuchadas y escuchados los estudiantes víctimas del conflicto armado que emprenden su educación profesional.

A todos y cada uno, muchas gracias, ¡lo logré!

INTRODUCCIÓN

“La etnografía es un oficio que, como el de los pescadores o artesanos, solo se aprende desde la práctica misma.” (Restrepo, 2016, p. 11)

Nunca pensé que el paso por un campus Universitario¹ tan grande me iba a transformar por el resto de mi vida. Recuerdo que la entrevista para el cargo de Trabajador Social, que fue en la Sección de Desarrollo Humano y Promoción Socioeconómica (en adelante SDHPS), me la hizo la profesional encargada del programa de Revisión de Derechos Económicos para la rebaja en la Matrícula y la profesional encargada de la parte administrativa. El Bladimir de ese entonces era muy tímido e inseguro. En ese momento no imaginaba todo lo que ese espacio y las personas allí me iban a transformar.

El presente trabajo de grado, da cuenta del proceso de construcción del programa de acompañamiento psicosocial para las víctimas del conflicto armado de la Universidad del Valle desde mi experiencia como un actor clave dentro del mismo. Mis aprendizajes en medio de este proceso son el insumo para proponer aspectos que permitan fortalecerlo. Para este fin he asumido el rol de observador-participante buscando objetivar mi participación en este programa y los cambios que tanto este programa y yo como profesional a cargo de este hemos tenido desde el momento que empecé a trabajar en la SDHPS. Reflexionar sobre mi trayectoria profesional y su relación con el desarrollo e implementación del programa en mención me llevó a construir la unidad donde trabajo y sus dinámicas como objeto de estudio, reconociendo a través de este interés la necesidad de no separar investigación e intervención, pues ambas están interrelacionadas.

Retomo en esta propuesta un enfoque etnográfico que se ve reflejado en la forma en que llevé a cabo la investigación y en mi acercamiento a los estudiantes cuyas

¹ Frente a la Universidad del Valle, es necesario decir que, se fundó en Cali en el año 1945(Castillo, 2016), se encuentra ubicada en la ciudad de Santiago del Cali, departamento del Valle del Cauca, donde se ubica la sede principal (Sedes Meléndez y San Fernando). La misma cuenta con las siguientes sedes regionales: Norte del Cauca, Palmira, Yumbo, Buga, Pacífico, Tuluá, Zarzal, Caicedonia y Cartago. (Fuente: <https://www.univalle.edu.co/la-universidad/acerca-de-univalle/ubicacion>).

vivencias y experiencias en el programa han sido los insumos básicos para la formulación de esta propuesta de intervención. Así mismo, he incluido apartados que siguen un estilo de escritura etnográfico puesto que intentan sumergir al lector en el mundo de los actores que aparecen en este texto, interesándome por evidenciar la visión del mundo de estos sujetos. Siguiendo los planteamientos que sobre la etnografía realiza Restrepo (2016), busqué realizar una descripción contextual sobre la relación entre unas prácticas y significados de un tema en particular, para nuestro caso, la intervención con estudiantes universitarios que son víctimas del conflicto armado. Es así que los/as encontrarán comprensiones situadas² que “(...) dan cuenta de formas de habitar e imaginar, de hacer y de significar el mundo para ciertas personas con las cuales se ha adelantado el estudio.” (Restrepo, 2016, p. 17).

Desde este punto de vista, y como lo plantea el autor, yo fui el principal medio para la realización de este trabajo de grado, lo que implica reconocer que este es un ejercicio situado desde mis “(...) sensibilidades, habilidades y limitaciones” (Restrepo, 2016, p. 11) que en últimas median la “(...) aprehensión, comprensión y comunicación” (Restrepo, 2016, p. 11), que he hecho de los fenómenos.

Para iniciar, es necesario comentar que la población con la cual se desarrolla el trabajo, llegan al acompañamiento por varias formas, la principal de ellas es porque la Universidad cuenta con el conocimiento de aquellos que se inscriben como víctimas del conflicto armado, también se conoce a la misma porque han accedido algún beneficio de la SDHPS, por lo que es posible conocer su condición o porque son remitidos de otros proyectos o estrategias que atiende a estudiantes de la Universidad.

En el primer capítulo, encontraran un contexto general que describe la población en la que se centra la intervención y la problemática que se abordará en la propuesta de acompañamiento. Además, se incluyen las razones que justifican la problemática a trabajar. Para la realización de este capítulo, retomé información institucional para la construcción de los datos estadísticos. El segundo capítulo, nos adentra en la

² Comprensiones situadas, es un término que utiliza Restrepo.

historia de la SDHPS, la cual es fundamental porque define las condiciones institucionales con las que se cuentan para construir y desarrollar la propuesta de intervención. Para construir esta historia, realicé entrevistas a actores claves que trabajan en la unidad y consulté documentos institucionales además de mi propia experiencia como fuente de datos.

El tercer capítulo, se centra en una reflexión teórica, en la que se contempla una primera parte, porque la segunda estará desarrollada en el capítulo cuatro, el cual busca seguir estableciendo una relación entre la teoría y la realidad. Por lo tanto, en este capítulo se trabaja el concepto de ser estudiante universitario víctima del conflicto armado, conocerán un poco sobre lo que implica entender los procesos de duelo con esta población y a partir de todo esto, podrán comprender la apuesta teórica para el acompañamiento con esta población en particular. Como parte importante de este capítulo, encontrarán cinco historias que dan cuenta del acompañamiento que he hecho con estudiantes y de las que se derivan los insumos para la reflexión teórica y el diseño de la propuesta de intervención que presento.

El cuarto capítulo contiene la propuesta de acompañamiento psicosocial con estudiantes víctimas del conflicto armado de la Universidad del Valle. Más que ser un ABC de cómo se debe realizar una intervención con esta población, lo que pretendo es dar cuenta de unos principios que orienten y sirvan de base para una intervención con estudiantes víctimas en centros de educación superior. Así, busco que la propuesta sirva como bases para que otras iniciativas se puedan gestar en otras sedes de la Universidad del Valle o en otras universidades y sirva de referente para el trabajo que desarrollen con los estudiantes víctimas.

El quinto capítulo expone mis reflexiones sobre mi trayectoria como interventor de lo psicosocial y mis transformaciones en el proceso de pensar críticamente mis prácticas y relaciones en la unidad y los espacios de acompañamiento con los estudiantes. De esta forma quiero resaltar que el enfoque etnográfico implica "(..) confrontarse también en el plano personal" (Restrepo 2016: p11) puesto que es un proceso inmersivo en el que se debe reconocer los límites y posibilidades de ser uno mismo el instrumento y medio de investigación.

Finalmente, cierro la tesis con unas conclusiones, en las que reflexiono sobre la elección de la etnografía como perspectiva de trabajo, la importancia de pensar la institucionalidad, menciono los aportes conceptuales de esta tesis y hablo sobre algunos aspectos éticos y políticos de la misma, espero que el viaje que han emprendido sea de su agrado y que, de una u otra forma, puedan sentir un poco lo que me ha pasado en el trabajo con mis estudiantes.

CAPÍTULO I LOS INICIOS CONTEXTUALES

Cuando inicié a laborar en la Universidad del Valle, específicamente en la Sección de Desarrollo Humano y Promoción Socioeconómica en el año 2018, una de mis funciones se centraba en la orientación de los y las estudiantes víctimas del conflicto armado para que accedieran a los beneficios que proporciona la Universidad. Para cumplir esta labor debí primero conocer bien a la población que atendía y al realizarlo descubrí que no era suficiente con solo orientarlos y remitirlos a los beneficios con los que cuenta la institución. Si bien existen estrategias y proyectos³ dentro de la Universidad que ya brindan atención a esta población, no parecen estar enfocados a las necesidades y particularidades de la población víctima del conflicto. Del mismo modo, las formas de acompañamiento a la población las he ido nutriendo desde la experiencia misma puesto que no he contado con un antecedente en la SDHPS en el que me pudiera basar. Esta situación hace que la reflexión sobre mi propio proceso y recorrido en la sección, sean una fuente en sí misma de datos de los que he derivado aprendizajes que marcan perspectivas de trabajo.

En el proceso de acompañamiento que llevo desde que empecé mi trabajo con los y las estudiantes, he podido constatar que cuentan con pocos recursos personales, familiares y emocionales para afrontar sus pérdidas y con ellas los procesos de duelo que se generan por los cambios que la Universidad demanda.

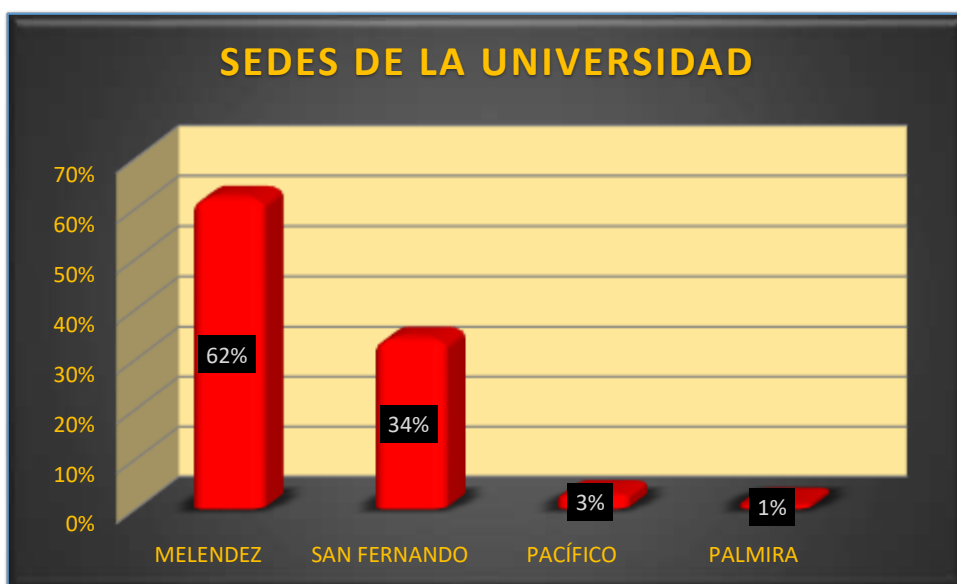
Frente a esto me surgen los siguientes interrogantes: ¿Los estudiantes víctimas del conflicto armado están preparados para iniciar su proceso formativo en la universidad?, ¿La universidad cuenta con los programas necesarios para acompañarlos?, y más allá ¿De verdad conoce la Universidad la trayectoria de los y las jóvenes víctimas?

³Algunos proyectos con los que cuenta la Universidad son: Discapacidad e inclusión que brinda acompañamiento a estudiantes que cuentan con alguna condición de discapacidad. (Fuente: <http://vicebienestar.univalle.edu.co/proyecto-discapacidad-e-inclusion>), Campus diverso; acompaña a los, las y les estudiantes con orientación sexual diversa. (Fuente: <http://viceacademica.univalle.edu.co/96-boletin/423-campus-diverso-boletin>) y la estrategia ASES, que brinda acompañamiento a los y las estudiantes que ingresan bajo alguna de las condiciones de excepción que cuenta la Universidad. (Fuente: <http://ases.univalle.edu.co/>).

A continuación, presento una caracterización de la población de estudiantes víctimas, que he realizado cruzando datos de la Universidad, de la Unidad para las Víctimas y de mi propia experiencia.

1.1 Caracterización de la población víctima del conflicto de Univalle a 2021

A corte de 2021, la población de estudiantes víctimas con las cuales se va a trabajar, está compuesta por 77 personas, de las cuales el 62% pertenecen a la sede Meléndez, el 34% a la sede San Fernando, el 3% a la sede Pacífico y el 1% a la sede de Palmira.



Gráfica 1. Distribución porcentual de estudiantes por sedes.

Las facultades que tienen un número mayor de estudiantes son la de Ingenierías con 36,3%, seguida de la facultad de Salud con 19,4% y en tercer lugar con el 14,2% la facultad de Ciencias de la Administración.

FACULTADES DE LA UNIVERSIDAD



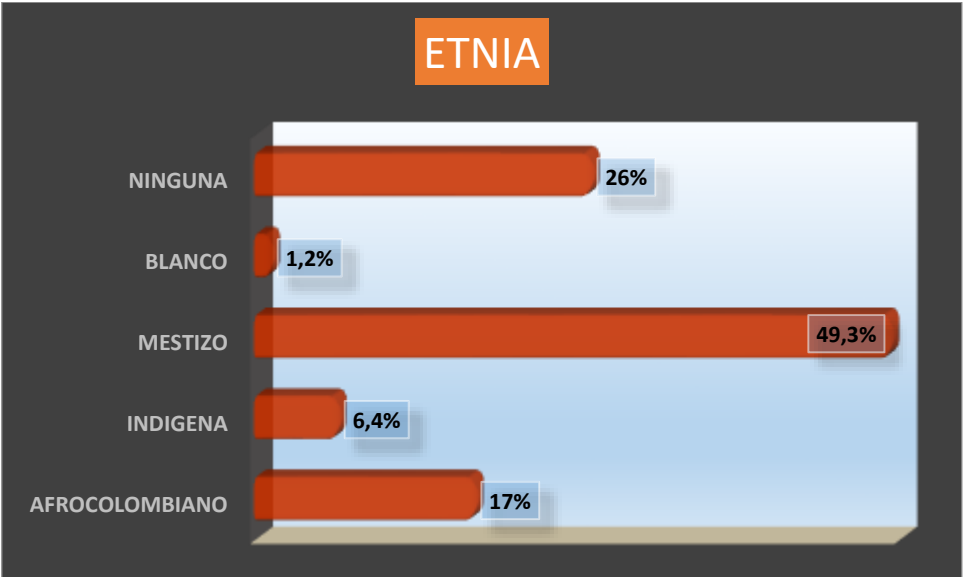
Gráfica 1. Distribución porcentual de estudiantes por facultades de la Universidad.

La siguiente tabla detalla las carreras que los y las estudiantes se encuentran cursando:

PROGRAMA ACADÉMICO	NÚMERO
ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	4
ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	4
TECNOLOGÍA EN ATENCIÓN PREHOSPITALARIA	2
ARQUITECTURA	2
BIOLOGÍA	3
COMERCIO EXTERIOR	1
CONTADURÍA PÚBLICA	2
DISEÑO GRÁFICO	1
ECONOMÍA	3
INGENIERÍA CIVIL	6
INGENIERÍA DE SISTEMAS	3
INGENIERÍA ELÉCTRICA	6
INGENIERIA ELECTRÓNICA	2
INGENIERÍA INDUSTRIAL	2
INGENIERÍA MECÁNICA	2
INGENIERÍA QUÍMICA	1
INGENIERÍA TOPOGRÁFICA	1
LICENCIATURA EN ARTE DRAMÁTICO	1
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL	2
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y FILOLOGÍA	1
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS CON ÉNFASIS EN INGLÉS Y FRANCÉS	2
MEDICINA Y CIRUGÍA	12
ODONTOLOGÍA	1
PSICOLOGÍA	4
QUÍMICA	2
TECNOLOGÍA DE PROCESAMIENTO DE ALIMENTOS	2
TECNOLOGÍA ELECTRÓNICA	1
TECNOLOGÍA EN ECOLOGÍA Y MANEJO AMBIENTAL	2
TRABAJO SOCIAL	2

Tabla 1. Carreras que están cursando los y las estudiantes.

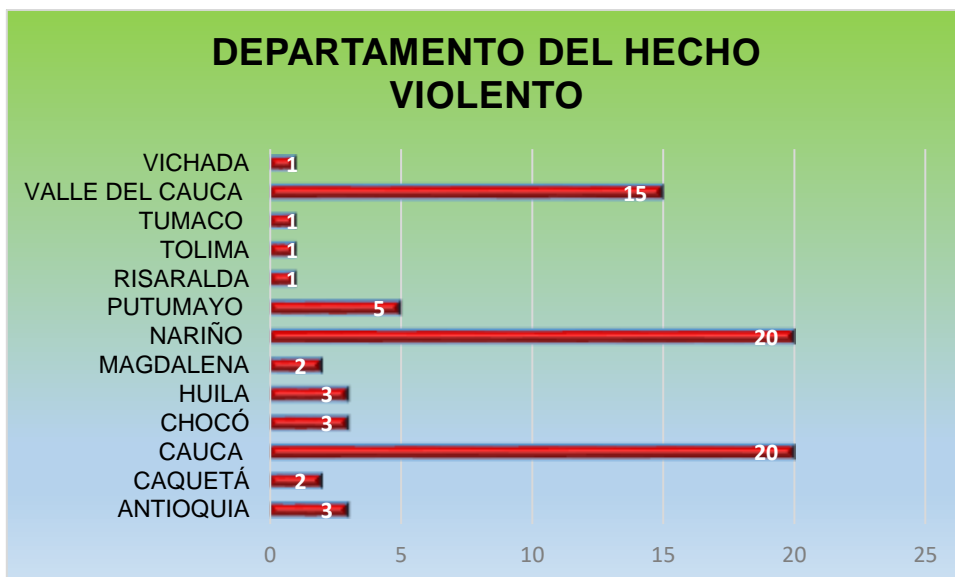
En cuanto a la identidad étnica, esta es la distribución: 17% afrocolombianos, 6,4% indígenas, 49,3% mestizos, 1,2% blanco y 26% no se identifican con ninguna etnia.



Gráfica 2. Distribución porcentual por reconocimiento étnico.

Con respecto al hecho victimizante, es importante mencionar que para la mayoría no hay un solo hecho, es decir, un estudiante o su familia pueden haber sufrido varios hechos; pero hay uno común en 75 de los estudiantes, el desplazamiento forzado⁴; otros hechos son abandono o despojo forzado de tierras, acto terrorista, atentados, combates, enfrentamientos, hostigamientos, amenaza, pérdida de bienes muebles o inmuebles, secuestro, delitos contra la libertad y la integridad sexual en desarrollo del conflicto armado y homicidio. Los departamentos donde ocurrieron en mayor proporción los hechos son Cauca con 20 hechos, Nariño con 20 y Valle del Cauca con 15.

⁴ Esta situación también se presenta en las víctimas en general, la Unidad para las Víctimas en su reporte con corte al 30 de septiembre 2021, menciona que 9.189.839 son víctimas del conflicto armado y en este momento 7.389.814 víctimas son sujetos de atención y 1.800.025 no son sujetos de atención. El hecho victimizante que presenta un número mayor de personas es el desplazamiento forzado con 8.176.460, también resaltan que una persona puede haber sufrido varios hechos victimizantes. (Unidad de Víctimas, 2021).



Gráfica 3. Departamentos en los que ocurrieron los hechos violentos.

Uno de los hallazgos más importantes para mí, en cuanto a las características que definen esta población y que me permite hacer una contextualización desde el punto de vista cualitativo, es que si bien hay una parte de la población que sí se reconocen como víctimas y nombran en sus relatos los hechos victimizantes y sus consecuencias, hay también una proporción de estos estudiantes que no se consideran víctimas del conflicto porque no vivieron directamente un hecho violento. De esta manera, verán a continuación, que la problemática a abordar, con respecto a sus pérdidas y con ellas los duelos, no guarda una precisa relación con el hecho de ser víctima, y aunque en algunos casos si se toca, en otros no.

Teniendo presente lo anterior y frente a la problemática que mencioné al inicio, se puede ver en las intervenciones desarrolladas que, en algunos casos, cuando las pérdidas son producto de una relación, les ha generado emociones que han sido difíciles de manejar; se han sentido tristes, desanimados, constantemente piensan en la experiencia vivida en la relación, se puede ver posiblemente una depresión y ansiedad que con el tiempo se puede agravar. En otras situaciones, cuando las pérdidas han sido por un familiar que ha fallecido por causa de una enfermedad

terminal, por el conflicto armado, por un aborto o un accidente; han presentado bloqueos emocionales, dificultades para dormir, detrimento de su rendimiento académico, rabia o dificultades para tramitar el dolor que genera la pérdida, entre otras manifestaciones. Cuando provienen de otros municipios, el proceso de acoplarse a la ciudad les implica asumir una pérdida que es por su territorio, las costumbres, el estilo de vida que llevaban en sus lugares de origen o crianza; en estos casos se ha presentado una sensación de soledad. Por último, otra pérdida se relaciona con el cambio de la relación con sus familiares, dado que ingresar a la Universidad los lleva a emprender acciones autónomas, con las que algunas veces sus familiares no están de acuerdo. En todas estas situaciones, la pérdida genera un duelo; en algunos son recientes y en otros son duelos no resueltos y al ingresar a la Universidad si no se trabajan, puede generar una posible deserción estudiantil que obedece a problemáticas psicosociales.

La variabilidad de los casos en la población estudiantil víctima, me lleva a considerar la importancia de construir un marco conceptual en el que pueda reflejar el hecho de que no todos los y las estudiantes, se identifican como víctimas y no todos los duelos se centran en el hecho victimizante. Es así que en el presente escrito encontrarán reflexiones conceptuales que ayudarán a precisar estas ideas; para lo cual, retomo de los planteamientos de Castro (2020), su referencia al reconocimiento subjetivo de las víctimas, de Freud (1917), la ampliación que realiza sobre el concepto de duelo y de Buchely (2019), su concepto sobre burocracias de la paz, entre otros autores que serán cruciales en la comprensión de la problemática que se piensa abordar.

1.2 Antecedentes en el trabajo de atención a la población estudiantil víctima del conflicto

Ahora bien, cuando se intenta describir las propuestas de trabajo con los y las estudiantes víctimas universitarias, se puede concluir hasta el momento que se encuentran investigaciones que hablan sobre el papel que ocupa la educación inclusiva en esta población. (Rojas, 2013 y Alvaro, 2019). Se habla sobre el rol de

la educación superior en los procesos de paz, pero también del lugar que tiene la misma como proceso reparador. (Baquero y Ariza, 2014; Avellana, Carmargo, Guevara y Morales, 2017; Rojas, 2013). Otro tipo de antecedentes, resalta la importancia de la formación en los y las docentes para el trabajo con población víctima. (Alvaro, 2019). De estos estudios se podría decir que hablan sobre las víctimas, de su reparación, de como la educación vendría siendo un elemento sanador frente al hecho que vivenciaron; pero es necesario tener presente que la experiencia con los y las estudiantes, muestra aspectos nuevos sobre la forma como viven la educación, esto se puede ver con los que ingresan a la Universidad del Valle, por lo que es necesario describir que piensan, cómo viven su proceso formativo y qué retos afrontan.

Por último, considero que la presente tesis es relevante porque aporta en las reflexiones teóricas alrededor del concepto de estudiantes víctimas universitarios y los procesos de pérdida y duelo que afrontan los mismos. Además, pretendo visibilizar con la experiencia de los y las estudiantes, lo que implica entender la restitución del derecho a la educación, pero también intento enriquecer las reflexiones sobre el lugar que ocupa el profesional de lo psicosocial en las intervenciones con esta población, es decir, cómo su historia de vida, sus pérdidas y los duelos vividos, inciden en los procesos de intervención que lleva a cabo.

CAPÍTULO II EL FRENTE DE BATALLA

La historia de la Sección de Desarrollo Humano y Promoción Socioeconómica que se narra aquí, fue producto de unas entrevistas realizadas al Jefe de la Sección, a un Trabajador Social nombrado, dos Trabajadoras Sociales nombradas y la consulta de documentos institucionales.

Las intervenciones que llevamos a cabo no se realizan en el “aire”, como profesionales nos contratan instituciones y organizaciones que entran a dar las directrices para desarrollar las actividades, por lo tanto, no se puede desconocer las mismas porque su funcionamiento y la intención con la que piensan contratarnos define los límites de la intervención y el punto de partida.

La Sección de Desarrollo Humano y Promoción Socioeconómica forma parte de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario. Esta unidad surge en un contexto de presión por parte de los sindicatos de la Universidad y del movimiento estudiantil de la década de los noventa, donde cuestionaban la forma como se manejaban las políticas de bienestar en la institución. En relación con esto, también se estaba manifestando una corriente en las instituciones de educación superior donde buscaban implementar la ley 30, particularmente en lo que tenía que ver con la política de bienestar. Esta ley brinda las directrices para la organización de la educación pública superior. (Ley 30, 1992). Con respecto al bienestar universitario, establece en el “Artículo 117. Las instituciones de Educación Superior deben adelantar programas de bienestar entendidos como el conjunto de actividades que se orientan al desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual y social de los estudiantes, docentes y personal administrativo” (Ley 30, 1992)

La Sección de Desarrollo Humano se creó el 28 de julio de 1993; en sus inicios, se llamaba División de Promoción y Desarrollo Social, y buscaba tener un área en la cual fuera posible brindar una atención integral a la Comunidad Universitaria y fortalecer el área social de la misma. Con su creación buscaban agrupar a los y las trabajadoras sociales, ya que estaban dispersos en distintas oficinas y áreas de la

universidad y con la intención de organizar y planificar todas las actividades que desarrollaban entorno al bienestar Universitario. (Acuerdo 008, 1993).

Aunque la población que se ha atendido con mayor prioridad son los y las estudiantes, siempre se ha buscado atender a toda la comunidad Universitaria.

En la constitución de la misma, se tenían planeados unos programas que estaban organizados por las siguientes áreas: Área de Desarrollo Social, Área de Salud y Área de servicios Sociales. (Gil de Fernández, 1993 – 2014).

El siguiente cuadro detalla los programas que agrupan las diferentes áreas.⁵

ÁREA DE DESARROLLO SOCIAL
Programa de planes vacacionales y recreativos
Programa de capacitaciones, promoción social y educación informal: Guardería y preescolar (Este programa no fue posible realizarlo) Banco de libros Banco de drogas
Programa de promoción e integración social de la población Jubilada y Pensionada
Programa de mejoramiento del ambiente laboral
Programa de promoción y animación sociocultural
Programa de apoyo y asesoría en la parte social a las diferentes dependencias de la institución
ÁREA DE SALUD
Programa de atención a las familias con enfermos terminales
Programa de prevención de farmacodependencia
Programa para adolescentes
Programa de orientación para la vida familiar
Programa de visitas hospitalarias

⁵ La información consignada en el cuadro, se obtuvo del documento escrito por Gil de Fernández, A. (1993 – 2014).

Actividades del área de Trabajo Social relacionadas con la persona y su grupo familiar: Programa de prevención y lucha contra el sida Programa de atención integral a la embarazada
ÁREA DE SERVICIOS SOCIALES (Esta está dirigida a los y las estudiantes)
Programa de subsidio de residencia
Programa de Beca de Alimentación
Programa de Fondo de Empleo
Programa de convenios interinstitucionales
Programa de inducción a los estudiantes primíparos con relación a la Universidad del Valle

Tabla 2. Programas que se tenían planeados en los inicios de la Sección.

De esta información es importante decir que el grueso de las actividades se orientaba a los empleados de la Universidad, y que la Sección asumía toda la responsabilidad del bienestar universitario. Entre las actividades ofertadas por la unidad y que reconocieron los entrevistados están: novenas navideñas, turismo para los profesores y empleados, convenios con Emcali; con el fin de buscar oportunidades de empleos a los y las estudiantes⁶, actividades para la prejubilación y para jubilados, actividades para la prevención de la salud (que después pasaron a manos del servicio de salud), subsidios, becas y revisión de derechos económicos para los estudiantes, inducción para estudiantes de primer semestre y todo lo que tiene que ver con el fomento al empleo y las monitorias para la población con discapacidad. De esta manera, se puede decir que muchas de las propuestas de bienestar con las que la Universidad cuenta en este momento, se han gestado desde esta Sección y en la medida que van creciendo, otras instancias de la Universidad se encargan de darle mayor estructura. Dichas propuestas se

⁶ Este convenio no continuó porque no se estableció una política por parte de la Universidad que le diera permanencia a esta alianza.

consolidan con la creación de una resolución, la cual garantiza su permanencia y vida en la Universidad.

Los programas con los cuales se cuenta en la actualidad son: Subsidio económico y Beca de Alimentación, Fondo de préstamo estudiantil, Estudios Socioeconómicos para descuentos en la matrícula, Cooperación sociedad civil, Fomento al empleo, Jóvenes en Acción, Grupos de Trabajo Estudiantil, Orientación Psicosocial y atención integral al adulto mayor.⁷ En este momento gran parte de las acciones de la Sección se orientan a los y las estudiantes. Hay algo peculiar en la funcionalidad de la sección de Desarrollo Humano y en todas las actividades de la Universidad; y es que la aprobación de una propuesta de bienestar o cualquier proyecto, depende del vicerrector de Bienestar que esté en curso. Así, para la aprobación de la sección, el papel e impulso de la jefa de bienestar de ese entonces, fue fundamental para todo el proceso que implicó la planeación del mismo.

Por otro lado, aunque con la Sección de Desarrollo Humano se buscaban generar procesos formativos y no asistenciales (Acuerdo 008, 1993), en la práctica de la oficina la mayoría de las actividades se orientan hacia la asignación de un beneficio económico. Al tratar de comprender un poco más sobre este aspecto, descubro que la oficina se creó en una época donde la mirada de las Ciencias Sociales se orientaba bajo la política asistencial por parte del estado. Es así que los profesionales nombrados se encuentran formados bajo esta lógica asistencial por lo que es compleja la implementación de nuevas propuestas que le apuesten a procesos, además se le suma que, con el aumento de la carga de trabajo, no es posible generar procesos de largo aliento, dado que implican más responsabilidades para el poco personal con el que se cuenta nombrado.⁸

⁷ Fuente: <http://vicebienestar.univalle.edu.co/desarrollo-humano-y-promocionsocioeconomica/presentacion>.

⁸ Las modalidades de vinculación con la Universidad son dos: los nombrados, que son personal que cuentan con todas las prestaciones sociales y los contratistas, que son el personal vinculado por prestación de servicios, lo que indica que deben encargarse de pagar su eps, pensión y arl; no cuentan con ninguna prestación y además, su vinculación es demorada, lo que hace difícil la continuidad de los procesos de intervención que dirige el contratista, por lo que deben realizarse cada semestre, dado que por lo general tanto la vinculación como la terminación del contrato dura cuando termina el periodo académico. En total hay nueve nombrados y ocho contratistas.

Otro asunto peculiar e importante por mencionar, es que la Sección surge en un momento donde aumenta el número de estudiantes admitidos a las Universidades públicas y en un contexto social, político y económico complejo como el desplazamiento forzado producto de la violencia política; por lo que, los estudiantes que ingresaban a la Universidad, llegaban con todas las consecuencias generadas por los fenómenos que vivía el país, situación que actualmente se sigue viviendo.

Desde los inicios de Desarrollo Humano y hasta el día de hoy, en la Universidad, específicamente en la Vicerrectoría de bienestar Universitarios, la Sección ha ocupado un lugar central en la resolución de las problemáticas que se presentan en la Universidad, específicamente en la atención de los y las estudiantes. Un ejemplo de ello, ha sido cuando el movimiento estudiantil ha exigido demandas de atención a la Universidad, en relación con el tema de subsidios o cuando un grupo estudiantil también solicita alguna atención. Frente a esto, siempre las y los Trabajadores Sociales han hecho frente a estas demandas y encontrado alguna forma de solución. Un ejemplo de esto, es cuando los y las estudiantes indígenas ven que frente a una solicitud de apoyo económico no les es aprobada y como forma de hacer presión, realizan protestas para que se cumpla sus exigencias. También, cuando alguna institución como la Unidad para atención y reparación integral a las Víctimas, solicita alguna información o articulación, la Sección ha sido quien ha atendido la solicitud, posiblemente este lugar que ocupa guarda relación con su razón de ser: “ofrecer acciones coordinadas e integrales en la prestación de servicios de Bienestar Universitario de la Universidad del Valle” (Acuerdo 008, 1993, P. 1).

A la hora de plantear la propuesta de intervención, es necesario tener presente algo paradójico que sucede con las instituciones públicas, y particularmente con la Universidad del Valle; aunque es una institución que forma a buenos profesionales que aportan nuevas cosas a la sociedad, en los procesos administrativos de la misma, siguen formas de intervenir que no obedecen a las nuevas demandas de la actualidad, por lo que implementar nuevos cambios es algo complejo y lento, es así que se deben dar de forma paulatina. Un ejemplo de ello es la sistematización de la

información, para el tiempo que lleva la Universidad, solo por causa de la pandemia, se inició el tránsito de la recepción de documentos en físico, a la implementación del drive como forma de almacenar la información. Otra situación particular, es la respuesta frente a la Ley de Víctimas, en este momento no hay un programa dirigido específicamente a esta población, solo se cuenta con actividades o programas que benefician a toda la comunidad estudiantil pero no a las víctimas en específico, no hay una resolución que reglamente la acción y la implementación de un programa va hacer un proceso que llevará mucho tiempo.

Si bien se presenta resistencia al cambio, poco a poco ha sido posible que se de apertura a nuevos procesos en la Sección, esto como consecuencia de la directriz del nuevo jefe, entre las que se resalta la contratación de Trabajadores Sociales recién graduados o con poca experiencia que han aportado nuevas formas de realizar intervenciones sociales con los y las estudiantes. En estas intervenciones se tienen presente lo económico con la realización de procesos que le apuesten a la transformación subjetiva del o la estudiante, como una apuesta a la permanencia estudiantil. Sin embargo, no se puede desconocer que esto no ha sido fácil, puesto que el gran peso de las acciones, sigue siendo asistencial, lo cual muchas veces en el profesional nuevo, genera un desgaste emocional relacionado con procesos administrativos que se vuelven en cierta forma mecánicos. Esta situación también refleja la imposibilidad para hacer seguimiento a las problemáticas que surgen en las entrevistas que realizan los y las trabajadores sociales a los estudiantes. En el mejor de los casos, los insumos de estas entrevistas son únicamente usados en los informes que se presentan como parte de la gestión de la asignación de beneficios económicos sin atender las otras dimensiones subjetivas y sociales que emergen en estos encuentros con los estudiantes.

Cuando ingresó el liderazgo de la nueva Jefatura⁹, iniciaron nuevos cambios; uno de ellos fue iniciar a implementar las demandas y exigencias que las leyes del estado estaban estableciendo para la atención a la población vulnerable; entre ellas

⁹ Durante todo el tiempo de existencia de la Sección de Desarrollo Humano y Promoción Socioeconómica, solo se han dado dos jefaturas: una fue quien abanderó la creación de la misma y la actual jefatura.

la ley de Víctimas, por esta razón y con la aprobación del Vicerrector de Bienestar Universitario, se contrató un profesional que brinda acompañamiento a los estudiantes que ingresan bajo esta condición.

CAPÍTULO III SER ESTUDIANTE VÍCTIMA UNIVERSITARIO

Pensar el trabajo con víctimas¹⁰ para mí ha representado un reto grande, y más aún pensarlo con estudiantes. Al iniciar a trabajar en la Universidad pensaba que me enfrentaría con historias fuertes y dolorosas o que todos me contarían historias que reflejaban un trauma; es decir, un hecho violento como el asesinato de un familiar o historias que narran lo doloroso de un desplazamiento. Con esto quiero decir que en mi mente estaba que al ser población víctima del conflicto armado, mi principal trabajo se centraría en ayudarlos a trabajar sus historias dolorosas sobre el impacto que genera la violencia. Por lo tanto, mis expectativas sobre lo que significaba ser víctima, se enmarcaban en una identidad que se quedaba en los hechos ocurridos en el pasado, es decir, la identidad de un sujeto pasivo que no tiene la capacidad para afrontar lo que vivió. (Centro Nacional de Memoria Histórica y University of British Columbia, 2013).¹¹

Interactuar con la población de estudiantes víctimas, me demandó ir cambiando mi concepción sobre lo que es ser víctima porque en la intervención no todas las historias guardaban relación con el hecho violento; algunos no se consideraban como víctimas o no tienen presente lo que es ser víctima. Y la verdad creo que aquí inició un ejercicio importante porque la conceptualización del mismo acorde a la realidad que enfrentaba me demandaba una propuesta que debía ser flexible, me debía permitir interpretar cada caso de acuerdo a la realidad que vive cada sujeto. Con esto quiero traer a colación algo y es que, aunque de manera conceptual me han enseñado que la idea es no concebir a la víctima desde la pasividad, yo lo

¹⁰ Me parece importante reconocer que el concepto de víctima se ha problematizado mucho y, por lo tanto, han surgido diversas formas de nombrar la realidad de la población, pero para la presente propuesta de intervención, es importante seguir con el mismo porque es la forma como la institucionalidad reconoce a la población y justifica la necesidad y prioridad de atenderlos. Pero lo que, si van a encontrar es un cuestionamiento en la forma de concebir esta categoría que se desarrolla de acuerdo a la experiencia construida con los y las estudiantes atendidos.

¹¹ El Centro Nacional de Memoria Histórica y University of British Columbia (2013) también realizan un avance en ver a las víctimas como sujetos políticos, sujetos de derechos que merecen ser reconocidos y dignificados, es decir, sujetos que no se quedan anclados en el dolor, si no personas que se reconstruyen cada día a pesar de los hechos vividos. (Centro Nacional de Memoria Histórica y University of British Columbia, 2013).

estaba centrando desde esa manera, es decir un sujeto visto desde el dolor y por lo tanto sumergido en el mismo. Creía que por haber vivido esa situación muchas áreas de su vida se verían frenadas o afectadas y que por lo tanto era lo que se debía trabajar (El impacto del hecho violento). Pero la realidad de las y los sujetos me mostró todo lo contrario; muchos han encontrado la forma para afrontar esa situación y, por lo tanto, el problema de intervención no se centra exclusivamente en el hecho victimizante, ya que, si bien en algunos casos si es el tema de trabajo, en otros no.

Ahora bien, cuando se indaga sobre el concepto de víctima se puede encontrar algunas características, una de ellas aclara que unas son víctimas directas y otras lo son por ser testigos del hecho:

Algunas son víctimas directas: aquellas que han sido asesinadas, desaparecidas, desplazadas, despojadas, secuestradas, torturadas, violadas, molestadas sexualmente, heridas o han sufrido la pérdida de un pariente. Otras se convierten en víctimas por su papel de testigos de los horrores cometidos contra familiares, amigos y miembros de la comunidad. (Centro Nacional de Memoria Histórica y University of British Columbia, 2013, p 35).

Pero en mi interacción con la población que atiendo, puedo encontrar que la condición de víctima para algunos ha sido heredada, porque algún familiar fue quien vivió el hecho y por esta razón ellos o ellas se convierten también en víctimas, es decir, muchos de los estudiantes no habían nacido, pero sus padres o algún familiar si fue víctima por lo que de acuerdo a la ley, ellos al nacer también pasan a serlo, por lo que me he encontrado con relatos donde los mismos estudiantes me preguntan en los espacios de acompañamiento que tengo con ellos, el por qué son víctimas.

Por otro lado, al hablar sobre esta condición, algunos autores hablan de personas que por ser víctimas toman una posición política que busca la reivindicación, el reconocimiento y la no repetición del hecho vivido, siendo de esta forma una

identidad que marca el accionar de toda su vida. (Centro Nacional de Memoria Histórica y University of British Columbia, 2013; Castro y Erazo, 2019; Desviat, 2016; Buchely, 2019). Sin embargo, cuando buscaba conocer a los y las estudiantes, algunos me ayudaron a comprender que ser víctima para ellos y ellas, no es una marca constante en sus vidas, si es una situación que los afectó, pero el hecho ocurrido no es una realidad que se comente constantemente, ya sea porque no vivieron el hecho, porque no es fácil de hablarlo o porque logré comprender que en la Universidad no solo son víctimas, también son estudiantes, adolescentes, jóvenes, personas, madres y sujetos, por lo que los procesos de intervención tienen muchos matices que son necesarios tenerlos en cuenta.

Estos matices que he nombrado anteriormente no se contemplan en la ley 1448, mostrando así que en la concepción de víctima que tiene el estado, no se evalúa su definición de acuerdo a la realidad actual de las nuevas víctimas. Esto es lo que dice la ley:

ARTÍCULO 3°. VÍCTIMAS. Se consideran víctimas, para los efectos de esta ley, aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1º de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, *ocurridas con ocasión del conflicto armado interno*. (Ley 1448 de 2011, p.1).

Además, en relación a la familia se aclaran los siguientes aspectos:

También son víctimas el cónyuge, compañero o compañera permanente, parejas del mismo sexo y familiar en primer grado de consanguinidad, primero civil de la víctima directa, cuando a esta se le hubiere dado muerte o estuviere desaparecida. A falta de estas, lo serán los que se encuentren en el segundo grado de consanguinidad ascendente. (Ley 1448 de 2011, p.1).

Como se puede apreciar, en la Ley 1448 solo se habla que se es víctima en tanto un miembro de la familia o la familia haya vivido el hecho violento y de esta manera

lo es el núcleo familiar, pero no se contempla como cada persona vive ese hecho y si se identifican como tal. De esta manera y teniendo en cuenta que algunos se identifican como víctimas y otros no, y que la identidad de víctimas no es una constante en sus vidas, es importante retomar un principio expuesto por Castro (2020) sobre el concepto de víctima y es que en el mismo se debe tener presente que para cada persona a nivel subjetivo tiene diferentes implicaciones, por lo tanto, cada situación se debe analizar acorde a la realidad de las personas y de la comunidad.¹²

Nos interesa, en el abordaje de los casos, elucidar las formas singulares de apropiación de una identidad que define un colectivo; es decir, que no damos por sentado que para todas las víctimas, dicha nominación simbólica tenga las mismas consecuencias a nivel subjetivo. (Castro, 2020, p. 126)

Muchos estudiantes no tienen conocimiento de que es la Ley de víctimas o con qué derechos cuentan por ser víctimas, o qué consecuencias de forma directa o indirecta ha generado el hecho por el cual son víctimas. Sin embargo, se podría decir que reconocerse como víctimas fue el vehículo para asegurar un cupo en la educación superior. Por lo tanto, tal como lo plantean Castro y Erazo (2019) ser víctima, representa una forma de inclusión social por medio del cual las personas pueden acceder a auxilios del estado o ayudas humanitarias y para muchos estudiantes representó una forma de inclusión al derecho a la educación, porque de lo contrario por su vulnerabilidad social, económica y política no hubiera sido posible su ingreso a la universidad.

Lo particular del paradigma victimizante actual no solo es el énfasis en la intensidad del acontecimiento y en cómo afecta de manera generalizada y homogénea a quienes han estado expuestos, sino también que los sujetos desprotegidos, vulnerables, sufrientes y traumatizados encuentran en la

¹² Aunque la autora se refiere a la atención individual, este principio aplica también al trabajo colectivo.

categoría víctima una vía legítima de inclusión social en la medida que tienen derecho a auxilios estatales y humanitarios. (Castro y Erazo, 2019, P. 6).

Es así, que sin querer, como Universidad y bajo el marco de la Ley de Víctimas, entramos a formar parte de las “Burocracias de la Paz”, un término propuesto por Buchely (2019) con el que se refiere a la forma como se materializa la ejecución de la ley de víctimas, en el mismo, las víctimas viven dificultades para acceder a sus derechos, y aclara que en cada institución se vive la burocracia de diferentes formas, es así que, “Al contrario de lo que pensamos, los movimientos burocráticos no son lineales, progresivos, sincrónicos, simétricos y acumulativos, sino que están llenos de discontinuidades” (2019, p 275). Siguiendo a Buchely, no debemos comprender a las víctimas bajo un mismo ropaje, sino que debemos reconocer las diferencias. Este llamado trasladado a la Sección de Desarrollo Humano nos invita como institución a ser conscientes de nuestro accionar y a mirar los efectos que trae tanto las exigencias del estado, como las acciones que se implementan en la Universidad, además nos hace un llamado a ser conscientes y críticos de como la materialización burocrática está entendiendo el conflicto porque el mismo indica la forma como se construye la intervención:

La caricatura del conflicto, que supone su operación burocrática, parte, entonces, de actos espectaculares de violencia (siempre eventos precisos y concentrados, nunca temores difusos, rumores o meros “sustos” por la cercanía de la guerra); víctimas impolutas, con dolores desgarradores, que sustentan su superioridad moral y que no pueden tener ambigüedad o vínculo con ningún actor armado (como si esto fuera posible); y victimarios a los que se sataniza, eliminándoles el horizonte moral y su proyecto político, y negándoles cualquier capacidad de gestión organizativa sobre el territorio. Todo esto, desde luego, tiene que ocurrir a partir de la fecha señalada: 1.º de enero de 1991 hasta 10 de junio del 2021. Las víctimas anteriores no podrán ser reparadas. Esto, además, escinde la agencia frente al conflicto. Mientras las víctimas lo padecen pasivas (sin acciones estratégicas,

resistiendo o alineándose con los grupos armados, por ejemplo), los victimarios son los únicos culpables de lo sucedido. No hay responsabilidades relacionales, no pueden existir responsabilidades múltiples ni situaciones ambiguas. (Buchely, 2019, P. 260).

Con lo anterior en mente, esta propuesta de intervención toma como punto de partida la realidad de la población estudiantil víctima, sus voces, experiencias y necesidades como un aporte a la comprensión de las problemáticas a las que se enfrenta la sección de Desarrollo Humano y los programas de intervención que se ponen en marcha desde este espacio.

3.1 Las pérdidas de los estudiantes víctimas del conflicto armado de la Universidad del Valle

Una de las problemáticas más recurrentes a las que me he enfrentado en mis procesos de acompañamiento a los estudiantes víctimas, es la pérdida y con ello el duelo. Las historias de pérdidas que conocerán más adelante, han sido por la muerte de un familiar quien falleció por una enfermedad, por un accidente o por consecuencia del conflicto armado, pero también conocerán lo que genera la pérdida por el territorio y todo el significado que guarda no estar viviendo en el lugar de origen. La experiencia de mi trabajo en la Sección, me llevó a reconocer la importancia de construir un espacio en el que sea posible trabajar las pérdidas, dado que esto contribuye al proceso formativo de los y las estudiantes, permitiendo así, la construcción de un lugar seguro donde les es posible hablar de lo que consideren importante sobre la pérdida; además, esto permite que construyan en la Universidad un nuevo significado sobre la misma, permitiéndoles no centrar sus pensamientos en el dolor que genera el proceso, sino más bien hablar para elaborar lo que están sintiendo y viviendo. De esta manera, es posible seguir creando las condiciones necesarias para seguir llevando un proceso formativo adecuado a sus necesidades que les permita dar continuidad a sus estudios universitarios de forma satisfactoria.

Freud define el duelo como “(...) la reacción frente a la pérdida de una persona amada o de una abstracción que haga sus veces, como la patria, la libertad, un ideal, etc.” (Freud, 1917, p.3). Y al hablar de duelo conlleva necesariamente hablar de pérdidas. En este punto es útil retomar la clasificación que realiza Ospina (2014) con la intención de tipificar las historias de los y las estudiantes que expondré más adelante. La autora define tres categorías:

1. Pérdidas físicas o tangibles, que es cuando se pierde un ser querido o pertenencias significativas y perdidas simbólicas o psicosociales como metas personales, destrezas, separación de pareja entre otros.
2. Pérdidas parciales, estas ayudan a superar las pérdidas que se dan con el avance del desarrollo; se presentan en las pérdidas que genera una enfermedad, por involución o por los cambios que se dan en la relación con el ser amado y están las pérdidas totales como la muerte.
3. Pérdidas ambiguas, en esta la autora las organiza en dos grupos, en una están los presentes físicamente pero ausentes psicológicamente¹³ y en otra los ausentes físicamente pero presentes psicológicamente.¹⁴

Ospina (2014) aclara que estas pérdidas no se dan por separado, se presentan de forma relacional, por lo que en una situación pueden converger varias.

3.2 Sus historias

Marisol, Alejandro, Alex, Alicia y Dahiana¹⁵ son los estudiantes cuyas historias presentaré a continuación. En sus relatos puede apreciarse eso que Castro menciona al referirse a Freud:

Freud señala que el trabajo de duelo tiene que hacerse “en detalle”, rasgo por rasgo, es un recorrido por los recuerdos relacionados con el objeto perdido. Esta tarea, que necesariamente implica una identificación con el

¹³ Un ejemplo que la autora da es un paciente con Alzheimer.

¹⁴ El ejemplo que da, es el secuestro de alguien a quien su familia extraña.

¹⁵ Estos no son los nombres verdaderos de los y las estudiantes, los que se presentan en el escrito fueron asignados por ellos y ellas mismas.

objeto amado, preserva el vínculo con él, mientras se tramita simbólicamente la ruptura de la separación. (Castro, 2020, p. 141).

Cada una de las cinco historias se construyeron juntamente con su protagonista, para el caso de Dahiana en algunos aspectos participó su madre. En la historia de Marisol encontrarán algunos análisis teóricos que fueron revisados junto con la estudiante, este ejercicio permitió comprender mejor algunos aspectos de su proceso de duelo.

Una vez hecha una primera versión de las historias, estas fueron revisadas con cada uno de los estudiantes quienes aportaron correcciones y observaciones que enriquecieron mucho más la narrativa. La dinámica de construcción de las historias fue un proceso participativo en el que los estudiantes asumieron un rol activo no solo en la información que querían compartir sino también en la forma en como querían hacerlo. El proceso implicó varios encuentros presenciales o virtuales con cada uno de los protagonistas. Cabe resaltar que para llegar a las historias que conocerán, la relación que se fue tejiendo con el tiempo fue crucial, porque antes de decirle a los y las estudiantes que me permitieran contar sus historias, fui cuidadoso en hablar con aquellos con los que se llevaba un buen tiempo de acompañamiento, con algunos se llevaba dos semestre y con Alicia por ejemplo el acompañamiento se inició desde el año 2018, esto permitió que la escritura de las historias fuera un espacio para hacer consciente todo lo que ellos lograron en su trabajo y lo que pasó en la relación que construimos.

Para propiciar los diálogos, fue crucial el uso de materiales como la lectura de fragmentos de novelas, poemas, las películas, canciones o los dibujos como forma de vehiculizar la palabra y las expresiones de emociones. Los espacios de acompañamiento fueron descritos en mi Diario de campo de forma rigurosa y detallada para después volver a mis notas, e ir organizando las historias que luego fueron alimentadas por los estudiantes, permitiendo de esta forma que nos convirtiéramos en coescritores de las mismas, esto me propició plasmar palabras claves que decían o las expresiones de emociones que en sus inicios no les era posible decir. Me parece importante resaltar que como se nombran en la historia y

los títulos que encabezan las mismas fueron definidos con ellos, esto les permitió apropiarse de su relato y nos permitió vernos como fuimos cambiando durante el proceso de acompañamiento, en mi caso, las historias como memoria, me permitieron pensarme la intervención que he estado realizando.

3.2.1 UN AROMA AGRIDULCE

“Te digo que hay días en los que me parece percibir tu aroma, ese que emanaba fe, confianza, amor y paz...” (Marisol).

Mi Ángel negro es como Marisol le decía a su madre, una mujer afrocolombiana, cristiana, popular, (carismática, que se relacionaba con facilidad con las personas) que le gustaba el pescado y nunca quiso mostrarse como víctima o dar lástima pese a su enfermedad. Murió por una insuficiencia renal el 7 de agosto de 2020, después de 12 años de enfermedad, tiempo durante el cual la familia también sufrió varias transformaciones, las cuales se describen en el transcurso de la presente historia.

Aún después de su muerte, Marisol ha seguido tejiendo una relación con su madre, manteniendo los recuerdos de ella muy vivos y actualizando sus vínculos a partir de la narrativa. Su proceso coincide con lo que afirma Ospina, de que “...la muerte termina una vida, pero no una relación; ésta cambia de ser de una relación de presencia a una de ausencia.” (Ospina, 2014, p. 40).

La historia que reconstruyo a continuación nos permite explorar la relación cercana de Marisol con su madre que sigue estando muy presente, pese a su ausencia física.

Marisol es una estudiante afrocolombiana de 22 años, de las carreras de Ingeniería Industrial y Agrícola. En el primer contacto que tuve con ella, le conté en qué consistía el acompañamiento psicosocial. Le informé que se buscaba acompañar en los aspectos socioeconómicos, académicos, familiares y/o emocionales. En cuanto a los dos primeros aspectos, sólo le brindé información general, porque no parecía necesitar mayor ayuda al respecto, mientras que, para los últimos dos aspectos, el reciente fallecimiento de su madre, sugería que sí podría necesitar un acompañamiento de tipo familiar y emocional. Si bien en nuestra conversación telefónica me manifestó que se encontraba bien, que no sentía ganas de llorar y que, en cambio, cada vez que pensaba en ella, sentía felicidad, pensé que por el tipo de relación que ella construyó con su madre, sería bueno que asistiera al servicio de atención. Ese día pude comprender que antes su vida giraba alrededor

de su Ángel negro y al no tenerla más, ahora se sentía desubicada. Aunque Marisol insistió en no necesitar el acompañamiento individual, de igual forma contaba con mi correo por si en algún momento cambiaba de opinión.

Un día, Marisol volvió a contactarme. En su llamada me contó que en un taller de yoga de la Universidad al que había asistido, le informaron que tenía un bloqueo emocional,¹⁶ por lo que era necesario trabajarlo. Definimos un día y hora para un encuentro virtual y a partir de allí inicio el acompañamiento en su proceso de duelo. Por la pandemia, toda la intervención se realizó de manera virtual y cada semana durante una hora nos veíamos para dialogar y realizar procesos de comprensión sobre la manera como había afrontado su pérdida, e intentar conocer el por qué de su bloqueo emocional.

En uno de esos primeros encuentros, me contó que se había soñado con su mamá y en su sueño veía como si su madre estuviera sufriendo; me manifestó además que esto le ocasionó bloqueo. Ese día me narró que su madre murió el 7 de agosto de 2020, me dijo que ella tenía el calcio bajo y que se había fracturado la cadera, por lo que estaban esperando la cirugía. Entró a cirugía y al salir no le subía la presión por lo que le tuvieron que dar medicamentos y realizarle una traqueotomía y durante muchas ocasiones la madre le expresaba que se asfixiaba. El día en que su madre murió, la llamaron para informarle que ella había amanecido diferente; con esta llamada, Marisol sabía que su Ángel negro iba a morir.

Al expresarse sobre sus sentimientos por la muerte de su mamá, estas fueron sus palabras: “En este momento es como si el dolor hubiera mutado, no siento la ausencia, como si esa persona que está allá no fuera ella”.

Recordando la rutina que solía tener con su mamá durante el tiempo que cuidó de ella, Marisol mencionó que solía levantarse, hacer el almuerzo y acompañarla al

¹⁶ Sobre su bloqueo emocional hace referencia que no le era posible identificar que emociones estaba sintiendo en ese entonces.

proceso de diálisis; decía que cuando llegaba el fin de semana era otro mundo, una vida normal (ya que no debían ir a la unidad de diálisis).

Por la situación que la madre vivía con la enfermedad, Marisol sentía que debía ser fuerte, me decía: *“Yo no tengo derecho aquejarme de nada”*. Después de la muerte, esa fuerza seguía, pero no con la misma intensidad, se sentía más débil, puesto que todo lo que hacía lo realizaba por su madre: *“con ella era afectiva, yo no he sido tan afectiva”*, *“yo viví a través de la vida de ella, me olvidé que respiraba”*. Tras la muerte de la madre, inició una nueva carrera, y se matriculó en la segunda carrera que está estudiando en la Universidad (Ingeniería industrial). Además, empezó a hacer ejercicio y a tratar de salir con amigos un poco más.

Antes de la enfermedad de su madre, Marisol solo se dedicaba a estudiar y no ayudaba con nada de los oficios de la casa, esto por disposición de su propia madre. Pero con la enfermedad de ella muchas cosas cambiaron: Marisol asumió el rol de cuidadora de su madre y de responsable de la casa, debiendo hacer las tareas del hogar. *“La primera vez que vi a mi mamá enferma era muy fuerte, la miraba frágil”*, me dijo.

Las cosas fueron empeorando a medida que la salud de su madre se fue tornando más frágil y a ella le tocaba asumir más responsabilidades. Por ejemplo, cuando a su madre empezaron a realizarle diálisis en el estómago, por ser este un procedimiento que requiere más asistencia de la familia, la responsabilidad en el cuidado que tenía Marisol hacia su madre aumentó.¹⁷ Ver a su madre a quien ella consideraba fuerte e independiente, menguada y frágil, tuvo gran impacto sobre Marisol. Además, la enfermedad implicó varios procesos incómodos y demoras en las atenciones de los servicios de salud. Una de las mayores preocupaciones de

¹⁷ Según me lo explicó la propia Marisol, existen varias modalidades de diálisis, un tipo de diálisis se denomina hemodiálisis, esta se realiza en el brazo y está la diálisis peritoneal, que vendría siendo un tubo que se ubica en el estómago, el cual busca extraer las toxinas que el cuerpo no le es posible eliminar por medio de la orina.

Marisol era obtener la mayoría de edad pronto para así agilizar el proceso de trasplante de riñón de la madre.

Con el avance de la enfermedad debieron trasladarse de Pasto para Cali porque en esta ciudad es donde se encontraban los especialistas y todo lo necesario para realizar el trasplante.

Con todo lo conversado, le mencioné a Marisol sobre el duelo anticipatorio¹⁸, le comenté que de una u otra forma el no sentir un intenso dolor puede ser porque se prepararon para la muerte. De esto me dijo que al principio el solo hecho de pensar en la muerte de la madre le generaba pavor, pero después casi no, comentaba que su madre intentó hablar sobre esto, pero ella lo evitaba. Sobre estas palabras, Ospina (2014) resalta que Occidente es una sociedad negadora de la muerte, por lo que no se ve como algo inherente a la vida, y el solo hecho de pensarlo exacerba el miedo a la pérdida. Este fue el miedo de Marisol, un miedo a perder a su madre que poco a poco fue resignificando junto a ella. De hecho, Marisol manifestaba que: *“le doy gracias a esta enfermedad porque si no sería una completa inútil”*, lo que significa que ella pudo reconocer aspectos positivos en medio de la situación tan difícil que vivió.

En el proceso de duelo y en las conversaciones decía: *“me siento más presente en el presente”*, *“(antes) las emociones estaban como neutras”*. Ospina (2014) resalta que con la pérdida se dan cambios en el mundo interior de la persona que perdió a su ser querido, porque aquello que le brindaba soporte ha cambiado. Para Marisol esto se reflejaba con sentir que los días pasaban y que no tenía mucha energía para afrontarlos, no sabía qué hacer con tanto tiempo que antes invertía en los cuidados de ella. Frente a sus emociones decía: *“tengo un problema en expresar mis*

¹⁸En este proceso, Elizabeth Kübler – Ross, establece unas fases por la cuales pasa una persona que padece una enfermedad terminal, las mismas son: Negación y Aislamiento, Ira, Pacto, Depresión y Aceptación. (Elizabeth Kübler – Ross, 1975, Citado por Ospina, 2002). Posiblemente, al pasar la estudiante y su madre por las mismas y la relación que tejieron durante el proceso de la enfermedad, le permitió a Marisol, no vivir con intenso dolor su proceso de duelo.

sentimientos, me ha costado porque con ella no había espacio para la queja, la tristeza”.

Como se puede ver, la pérdida es un tema central en esta historia, frente a la misma, Ospina (2014) resalta que el desarrollo del ser humano se da por medio de separaciones que propician constantes pérdidas, pero dependiendo de la pérdida así mismo será su reacción frente a la misma; dentro de las que menciona están las pérdidas totales, en la que ubica la muerte, y en la situación que se ha relatado estaría también la pérdida física, en tanto ya no está su madre, pero también se entrelaza la pérdida simbólica que menciona la autora porque se presenta un cambio en la relación con su madre quien al no estar físicamente se modifica.

Un día dio lectura a una carta que le escribió a su madre¹⁹, la misma es el reflejo de quien fue para ella en la vida de Marisol, pero también muestra el lugar emocional que en este momento le ha otorgado en su vida:

“Hoy en una tarde soleada te dedico estas letras que esconden entre sí diversas emociones. Te cuento que incluso algunas de ellas no son tan claras, pero las esencias están presentes, confié que con el pasar del tiempo lograré ponerles nombres. La gran mayoría hablan de lo trascendental que fueron y son cada una de tus enseñanzas en mi vida. Te digo que hay días en los que me parece percibir tu aroma, ese que emanaba fe, confianza, amor y paz, hay otros en los que tus palabras serían justas para encajar en momentos de alegría, agradecimiento; a menudo aparece una especie de déjà vu que llegó con el viento y me transporta a momentos vividos contigo, estoy haciendo caso a tus palabras “No te derrumbes”(…) Me quedo con muchas cosas de ti, tu amor, tu confianza, tu lealtad y la capacidad de mirar a través de la pared, recuerdo cuando me dijiste: “ Aunque no te hayas

¹⁹ El ejercicio de la escritura de la carta ya lo había iniciado Marisol y yo le recomendé que la culminara.

graduado de Ingeniera, me siento orgullosa”, madre este objetivo se levante y se acuesta conmigo a diario.”²⁰

Marisol inició a cuidar a su madre desde los 9 años y se hizo cargo de ella cuando tenía entre 10 – 11 años. Vivía en el hospital y el mismo se convirtió en su casa: “andaba como si fuera mi casa”. Para ella la mejor etapa de su vida fue cuando cuidó a su mamá; fueron 12 años en los que estuvo con ella, acompañándola en el proceso de su enfermedad; para ella estar al pendiente de su madre significaba un placer, se sentía bien, decía que su madre era “*mi ángel negro*”, “*yo la salvaré a ella y ella me salvará a mí*”.

Si bien Marisol ha seguido adelante con su vida, permitiéndose el vivir para ella misma, la relación con su madre sigue siendo una parte muy importante que le proporciona un anclaje en el mundo. De hecho, resaltaba que la fe, perseverancia, orden y cariño con el que la madre trataba a las personas, son aspectos que le genera en su vida, la presencia de su madre.

Por otro lado, la enfermedad de la madre también conllevó otro tipo de pérdidas, al principio de nuestras conversaciones invisibilizadas: por ejemplo, la pérdida del territorio. Tengamos presente, que la estudiante vivía con su madre, padre y hermano en Tumaco, pero con el tiempo y por los tratamientos que debía seguir su madre, debieron trasladarse primero a Pasto, un movimiento que le implicó al padre vender sus animales y al hermano no continuar con su formación Universitaria. Al conversar sobre estas otras pérdidas, Marisol las refirió como “una cadena” para dar cuenta de las múltiples conexiones entre los diferentes sucesos que marcaron su vida en ese momento.

Al tocar el tema de víctima, le comenté que el motivo por el cual me comuniqué con ella inicialmente fue porque se inscribió bajo la condición de excepción como víctima, y que nunca hasta el momento le había preguntado si se considera como tal. Su respuesta fue que sí. Me narró que en Tumaco siempre había muchos

²⁰ El fragmento de la carta que se muestra, se realiza con autorización de Marisol.

enfrentamientos de grupos armados, y que muchas veces tuvieron que trasladarse para otros lugares y sólo regresar una vez la situación se había calmado. Así que ella y su familia fueron desplazados en distintos momentos y por distintos actores armados. Al hablar de estos actores, también contaba que estos grupos mantenían el orden en la población y que era normal que algunos participaran en las actividades culturales del pueblo: *“uno acepta esa situación, como la convivencia de ese grupo”*, luego añade: *“(inconscientemente) uno se vuelve amigo de su verdugo”*.²¹ Sobre la etapa de los hechos violentos, Marisol resalta que el impacto no fue tan fuerte porque ella lo miraba como algo normal, es como si fuera parte de su cotidianidad, además resalta que su cercanía con los hechos no fue tan estrecha, como si lo fue para otras personas que por ejemplo fueron víctimas de una violación sexual. Ese día le manifesté que posiblemente normalizarlos fue la manera como logró protegerse emocionalmente de lo vivido en ese contexto de violencia.

Cuando pensamos en el nombre de esta historia, le propuse a Marisol el siguiente: “su aroma”, a lo que ella agregó el adjetivo “agridulce”, porque así considera que fue el proceso de duelo y la enfermedad de la madre, fue uno que generó emociones no muy agradables y en algunos momentos fuertes, pero a la vez fue dulce en la medida que se fue trabajando y dando palabras a lo vivido. Pensé en aroma porque es una metáfora de lo que implica el recuerdo y de lo que se puede trabajar con el mismo y ella pudo describirlo con el adjetivo de agridulce para que no quedara como un sustantivo genérico sino bien anclado a la experiencia que ella ha vivido.

²¹ También resaltó que algunos integrantes pertenecían a estos grupos por situaciones difíciles vividas en sus familias, o por otras situaciones complejas.

3.2.2 ¿ALEJANDRO?

Sobre Alejandro quiero contarles que lo conocí por su hermano un día en la oficina de la sede San Fernando, él es Indígena, delgado, alto, callado, de tez morena; para Alejandro, el cambio de Nariño a la ciudad fue muy difícil, se sentía solo. Antes de estudiar Medicina inicio a estudiar Recreación, pero en realidad quería Medicina. Ya en la carrera que deseaba, inició acompañamiento conmigo y su principal preocupación o el motivo de acompañamiento era porque se sentía solo, de su cohorte manifiesta que nadie quería trabajar con él, refería que no tenía amigos y que académicamente no le iba bien.

Cuando entramos en la pandemia intenté continuar nuestros encuentros de manera virtual, pero él me manifestó que no quería, que deseaba continuar, pero cuando volviéramos a la presencialidad. Un día me escribió solicitándome un espacio y nos conectamos por meet, ese día yo hable y él me dijo que me escribiría porque en su casa no tenía privacidad y no quería que escucharan lo que se hablaba. Me dijo que tenía pensado no continuar con la carrera, que académicamente sus notas no eran las deseadas, me daba a entender que se sentía frustrado porque en el colegio ocupó uno de los primeros puestos, pero en la Universidad no. Los temas que había visto en el colegio y en los que le iba bien, en la carrera no tanto, además, la relación con sus compañeros de cohorte no era la mejor. Por ejemplo, cuando realizaban trabajos en grupo no lo elegían a él y le tocaba hacerse con las últimas personas que no tenían grupo; me contó que cuando sus compañeros estaban haciendo la fila para el almuerzo y él se acercaba, sentía que guardaban silencio. También me dio a entender que en su familia se sentía juzgado, poco comprendido.

En otro momento, me escribió solicitándome un espacio y ese día me comentó que decidió culminar el semestre e iniciar el siguiente, pero para este tomó la decisión de no matricular todas las materias y de iniciar a trabajar sobre lo que estaba viviendo a nivel emocional, me dijo que deseaba trabajar sobre cómo hablar con otras personas; del mismo me comentó que sentía inseguridad, sobre esto explicaba que la inseguridad le había generado aislamiento e interpretaba el aislarse como una forma de protegerse, de alejarse del ambiente que no le era agradable.

También explicaba que esta inseguridad inició en Cali, dado que se dieron muchos cambios bruscos como en la cultura, la comida, las relaciones sociales, mientras que en Nariño los cambios nunca fueron tan fuertes. Él asumió la adaptación a la ciudad como una carga y un peso.

Sobre el pueblo donde vivía en Nariño, me contó que tenía cinco amigos que consideraba como hermanos, entre ellos se apoyaban, se invitaban a salir o cuando tenían una ocasión especial y debían dar un detalle, la persona que lo compraba lo daba a nombre de todos; con sus amigos se sentía parte de algo, mientras que en Cali no, en sus palabras *“no tengo a quien resguardarme”*, mientras que *“en Nariño ser un amigo, es un hermano que te ayuda y ayudas”*. Cuando se vino para la ciudad le hacían falta sus compañeros; actualmente expresa que ya no son amigos. A la hora de relacionarse con sus compañeros de la carrera me manifestó que piensa mucho lo que va a decir, que siente que no tienen relevancia sus palabras, y que hay algo que no le permite hablar porque cree que se equivocará o se pueden burlar de él.

Llegar a Cali, no fue su elección, fue una decisión de su familia, y frente a la ciudad dice: *“Mi familia me trajo y tengo que adaptarme”*.

Esta situación, generaba en Alejandro tristeza y no le permitía concentrarse en los compromisos académicos de la Universidad. Un día le comenté que escribiera cuando llegara esos pensamientos fuertes, pero que no lo leyera, esto con la finalidad de lograr que se tranquilizara y pudiera continuar con sus labores, para lo cual en un espacio de acompañamiento me informó que le sirvió. Este día fue crucial porque esta sensación de tranquilidad permitió que siguiéramos explorando su historia: me comentó un poco sobre las dinámicas de la violencia en su pueblo y como a pesar de esta situación les era posible tejer lazos solidarios entre las personas del territorio, permitiendo de una u otra forma hacer frente a las secuelas de la violencia.

En el relato mencionó la siguiente frase: *“Pueblo chiquito, infierno grande”*, y lo comentaba por las dinámicas de la violencia; narró que por las noches llegaba la guerrilla y se enfrentaban, dijo que su pueblo es catalogado como zona roja por ser

uno de los más peligrosos, expresó que en el mismo se centraba la mafia. De donde es originario, los grupos armados echaban cilindros de gas y a los cuerpos de los policías le colocaban minas, decía que todos en el pueblo estaban en estado de alerta porque en cualquier momento se podían tomar el territorio. Por otro lado, geográficamente tenía las siguientes particularidades: la estación de policía queda en el centro del pueblo y alrededor las casas de los habitantes, por lo que es más propenso a los ataques de los grupos armados. En su relato me cuenta que en el pueblo las personas saben quién es guerrillero, paramilitar, quien pertenece al ELN o a las águilas negras, pero por el miedo a que les hagan algún daño o les quiten la vida, no hablan, cuando ha sucedido algún enfrentamiento han debido colocar los colchones para protegerse y dice que si la guerrilla llegaba a la casa debían atenderlos.

Con todo lo vivido, expresó que cuando se votó a favor o en contra de los acuerdos de paz, le dio rabia conocer los resultados de dicha votación (recordemos que ganó el No) porque las personas que han vivido los estragos de la violencia quieren salir de esto.

Por esta razón, al vivir su familia esta situación, fue que se vinieron para la ciudad de Cali, con la finalidad de intentar salir de la violencia.

En este espacio le pregunté por qué a pesar de lo que viven en el territorio siguen en el mismo, para lo que me comentó que la mayoría de las personas son mayores de edad y les es difícil despegarse de lo que tienen, por lo que me dio a entender que irse también significa morir, para lo que resalta que ya le perdieron el miedo a la muerte.

A pesar de toda la violencia que ocurre en su pueblo, puede encontrar muchas cosas positivas. Por ejemplo, los mayores impulsan a los jóvenes a estudiar una carrera, dicen que les enseñan el respeto por la vida y los padres. También en su pueblo esta cobijado por su cabildo el cual es *“una familia, pero muy grande”*, con el mismo ha participado en mingas donde realizan actividades de trabajo colectivo que procuran el bienestar del pueblo. Sobre el sentir de su pueblo, expresa lo

siguiente: *“En un pueblo, aunque no hay riqueza, tampoco pobreza, la naturaleza te lo da todo”*.

Por último, sobre Alejandro, puedo decir que, al finalizar el espacio, sucedieron cambios en su vida y en la forma como percibe su vida universitaria, él comenta que estos espacios le permitieron ser paciente con él mismo, los demás y las situaciones que afronta, permitiendo ver y aceptar las cosas, además resalta que puede ver las cosas con mayor apertura sin cerrarse en lo que está viviendo.

Me comento que ha entendido que tiene una vida en la Universidad, reconoce que cuenta con las herramientas y posibilidades para afrontar su proceso formativo. Sobre los parciales resalta que *“lo voy a ganar y si lo pierdo voy al opcional, estoy orgulloso porque estudié”*, comenta que antes no podía decir esto, porque le daba muy duro perder un parcial, *“antes me costaba estudiar y levantarme”*.

Alejandro me contó algo que me dejó pensado, porque me dijo que todo esto fue posible porque generé un ambiente donde logró hablar, uno donde la confianza por lo que se decía estuvo presente. Frente a esto le pregunté cómo fue ese ambiente y su respuesta fueron dos apreciaciones:

- Sintió que no lo veía con prejuicios.
- Me percibió como un amigo, porque él me permitió conocerlo y yo le permití que me conociera, es decir que asumimos una posición más horizontal, en donde si yo no sabía la respuesta a una de sus inquietudes, me decía que sabía que en el siguiente espacio le tendría una.

Sobre el título, decidió colocar el nombre que eligió para esta historia en signos de interrogación, porque significa lo que el espacio le permitió, conocerse así mismo, en sus palabras, significa *“como se miraba, cómo se mira ahora y cómo se ve en el futuro donde quiere ir”*

3.2.3 LAS LINEAS DEL TIEMPO

El nombre que le dio Alex al proceso fue “rebobinar”, que en sus palabras significa lo siguiente: *“Para llegar hasta este nuevo ciclo hice una telaraña para hacer recapitulo, bueno como yo lo llamo rebobinar y la idea era ver todo el pasado y verme a mí mismo mejor”*. Como él refiere, el proceso implicó volver a su historia y recordar los momentos que considerara necesarios para comprender muchas de sus acciones y pensamientos, en este sentido, rebobinar es devolver el casete para escuchar de nuevo la canción, con la intención de comprender su realidad actual.

Sobre Alex, puedo decir que tiene 18 años, lo conocí cuando ingresó a primer semestre de ingeniería de sistemas, vive con su madre quien tiene 29 años, su hermana menor de 5 años, su abuela materna y su tía materna quien tiene una hija de 15 años.

Alex se ha sentido frustrado con respecto a la formación universitaria cuando no comprende los temas de las clases. Se exige mucho para tener un buen puntaje. Cuando le pregunté que en una escala del 1 al 10 cómo califica su frustración, me dijo que al principio era un 10 pero que después era un 6 -7. En lo que me narraba, expresó que estaba acostumbrado a pensar demasiado, que lucha con la rabia, la tristeza, siente que no era nadie, que no valía nada. Dice que este tipo de pensamientos le empezaron cuando estaba en octavo – noveno grado de bachillerato. En una conversación me mencionó que le es difícil hablar sobre él mismo, consideraba que no es importante, dice que desde los 10 años dejó de darse importancia. En esa edad, pensaba en el futuro, pensaba en prestar servicio militar, pensaba que era reemplazable, decía: *“no tenía talento que me caracterizara”*. Después expresa que no quiere que sepan de sus cosas: *“no me siento útil”*, sentía que no se esfuerza lo suficiente en la clase.

En un espacio de acompañamiento, Alex habló sobre algo muy importante, ese día mencionó que tiene un fanatismo por un superhéroe y es Batman. Sobre él dijo que lo admira por su sentido crítico, por su compromiso, por su fuerza de voluntad, por la forma como afronta los problemas y porque cuando tiene un objetivo lo logra.

Además, porque superó la muerte de su padre y varias pérdidas familiares y se superó como persona. Esta última descripción fue crucial porque en las conversaciones que siguieron, el duelo por la muerte de su padre fue un tema que cobró relevancia. Así como Batman, Alex me comentó que le gustaría ser fuerte y cuidar a las personas que él quiere, quisiera ser fuerte psicológica, física y emocionalmente.

Sobre su padre, mencionó que era escolta y que cuando murió él tenía entre 6 – 7 años, murió por un accidente de tránsito. Su muerte lo afectaba, sentía tristeza, decía que era *“como una pérdida de mí y un vacío a la vez”*. Sobre su padre lo describió como una persona muy alegre, que no le gustaba dejarlos solos, pero que por el trabajo debía moverse. Alex decía sentir un vacío que cada vez se agrandaba más. Recordaba que su padre era amoroso, le gustaba hacerle bromas, y siempre sobre lo que necesitara o pasara estaba pendiente de su hijo. Recuerda que con su padre ahorraron para comprar una consola de video juego y a medida que jugaban hablaban sobre varios temas. Él y su padre sufrían de alergia y menciona que no paraban de estornudar. Me dijo que sentía que el tiempo con su padre fue muy corto.

Los constantes pensamientos en las noches fueron otro de los temas que abordamos en nuestros diálogos. Estos pensamientos no lo dejaban dormir. Alex comentaba que tenía pensamientos raros, pensamientos que no podía controlar; pensaba a menudo sobre el futuro y le surgían dudas como: ¿Qué va a pasar académicamente en el futuro? Después de un tiempo se logró construir que sus constantes pensamientos guardaban relación con su padre; frente a su muerte manifestó que la madre intentaba no hablar sobre el tema, comentaba que al principio dormía con ella.

Al inicio de nuestros encuentros fue difícil para Alex expresar sus emociones, por lo que fue necesario construir junto con él una estrategia para trabajar, es así que, retomando poemas, textos narrativos o dibujos, fue posible trabajar lo que sentía por su padre y lo que estaba viviendo a nivel emocional.

En un ritual que se llevó a cabo al final del acompañamiento, Alex manifestó lo siguiente: “El comienzo fue difícil no me gustaba hablar de mí y de las cosas que me importaban solo me lo quedaba para mí”.

Sobre esto, en un espacio dijo que reconoce las emociones, pero trata de ser lo más fuerte, él sentía que demuestra debilidad al expresar sus emociones, por eso no le gusta llorar, ni mostrar este tipo de sentimientos.

Un día le leí el siguiente poema de Marianne Williamson:

NUESTRO MIEDO MAS PROFUNDO

Nuestro miedo más profundo no es el de ser inapropiados.

Nuestro miedo más profundo es el de ser poderosos más allá de toda medida.

Es nuestra luz, no nuestra oscuridad, lo que nos asusta.

Nos preguntamos: ¿Quién soy yo para ser brillante, precioso, talentoso y fabuloso?

Más bien, la pregunta es: ¿Quién eres tú para no serlo? Eres hijo del universo.

No hay nada iluminador en encogerte para que otras personas cerca de ti no se sientan inseguras.

Nacemos para poner de manifiesto la gloria del universo

que está dentro de nosotros, como lo hacen los niños.

Has nacido para manifestar la gloria divina que existe en nuestro interior.

No está solamente en alguno de nosotros: Está dentro de todos y cada uno.

Y mientras dejamos lucir nuestra propia luz, inconscientemente damos permiso a otras personas para hacer lo mismo.

Y al liberarnos de nuestro miedo, nuestra presencia automáticamente libera a los demás.²²

²² Fuente: <https://gemma.majo.com/nuestro-miedo-mas-profundo/>

Del poema, mencionó que: *“Estoy en una oscuridad y me da miedo brillar con propia luz”*. Identificó que en la parte oscura están inseguridades, miedos y nervios. Posiblemente esta oscuridad guardaba relación con los sentimientos no dichos, sentidos y manifestados hacia su padre. Un día hablando sobre la película Ven y Canta, Alex expresó que se identificaba con el personaje señor Moom²³; sobre él, dijo que *“Todos están en contra hasta tus pensamientos”*. Mencionó que entre él y el personaje veía una similitud: ambos intentaban complacer a otros y tal como él, Moom le tenía mucha confianza a su padre. Con Alex pasaba algo muy peculiar y es que, cuando habla sobre su padre me refería que se bloqueaba, que pasan muchos pensamientos y no encontraba palabras para expresarse.

En un fragmento de una carta²⁴ que le realizó a su padre expresaba lo siguiente:

“Realmente tengo muchas cosas que decirte pues no sé cómo expresarlas ni escribirlas, tengo un mar de cosas, pero un nudo que no me deja sacarlo, solo lo único que puedo decir es el cariño, el agradecimiento y el orgullo que me has dejado y enseñado.”

Cuando le pregunté sobre cómo fue el proceso de escribir la carta, me dijo: *“a medida que intentaba expresarme o escribir algo me bloqueaba totalmente”, “me temblaba la mano”*. Sintió nervios, decía que era como un grifo que lo habría suavemente hasta que salieran las palabras.

Poco a poco en el espacio de acompañamiento se buscó resignificar el lugar del padre en la vida de Alex. Un día en medio de una de las conversaciones le comenté que en muchas de las acciones que realizaba, detrás estaba la intención de parecerse a su padre. Le dije también que él no es su padre, que es Alex, es decir alguien diferente. El darse cuenta de esto permitió que nombrara Semilla al nuevo ciclo que estaba iniciando, en sus palabras: *“Llamé al nuevo ciclo semilla porque*

²³ El señor Moom, es un personaje animado de la película Ven y cante de Disney; él era un Koala, dueño de un teatro heredado de su padre quien ya había fallecido.

²⁴ Se presenta fragmentos de la carta con la autorización del estudiante.

tiene la esencia de su padre, pero cuando sea ya un árbol grande el tendrá su propia esencia combinándola con la que le ha dejado su padre”.

Un día le volví a leer el poema mencionado anteriormente y sobre el mismo aludí: *“El gran miedo de una persona es estar solo consigo mismo”, “nos aterra estar solos, al estar consigo mismo siente una paz y liberación”.* Reconocer la carga que el mismo ha construido le permitió después, sentirse más cómodo en los espacios de conversación conmigo.

A medida que avanzamos en el en el proceso de rebobinar, Alex decía que antes era muy precavido, y que ahora tenía más confianza. Al principio no hablaba con sus profesores, pero ahora sí, decía que antes era cerrado con los demás y sentía miedos e inseguridades, que ahora puede aceptar e intentar afrontar y regular.



Imagen 1. Telaraña elaborada por Alex²⁵

²⁵ La foto se anexa al escrito por autorización del estudiante, la telaraña se realizó como una forma de construir una comprensión de lo que se trabajó en los espacios de acompañamiento, con la telaraña se buscó realizar conexiones con lo que surgía en los espacios de escucha.

Luego de estas experiencias, me dijo lo siguiente sobre su padre: *“me he sentido más en calma, en mi mente he sacado muchas cosas que he querido decir, pero mi mente se bloquea, después en la medida que he hablado se han cambiado todos los pensamientos”*.

En una ocasión cuando le leí parte de este texto, él volvió a tener un sentimiento fuerte por su padre que no le era posible nombrarlo, en otro espacio me comentó que lo que sintió fue nostalgia, pero no fue mala, sino una nostalgia por recordar lo bueno, aun teniendo presente el sentimiento de la ausencia por su padre.

Al volver al tema de ser víctima, el estudiante consideró relevante que se narrara la historia que sus familiares le contaron sobre el hecho ocurrido. Sus padres y abuela materna fueron desplazados, ellos antes vivían en Necoclí, una zona rural y de Urabá, específicamente en Nicuti, parte costera, allí se da la pesca y la exportación de plátano.

El día en que fueron desplazados, el padre de Alex no fue a laborar, se quedó con su familia. El estudiante relata que ese día el ambiente estaba un poco alterado, se escuchaba como si muchas personas estuvieran hablando en voz alta, poco a poco se empezó a intensificar el ruido y cuando se dieron cuenta, por donde vivían pasó un grupo armado, amenazando a las personas del sector con que se fueran del lugar. Se presentaron varios enfrentamientos entre grupos armados y el ejército, por lo que tomaron la decisión de irse de Necoclí para Urabá, donde contaban con una tierra en la que recolectaban plátano; en esta zona también había presencia de grupos armados y del ejército por lo que debieron irse para Medellín y después para San Antonio en Jamundí, donde vivían familiares maternos. Aquí su padre trabajó como escolta y por su trabajo debía estar en diferentes lugares con su familia, el estudiante denominó esta situación como *“aquí empieza la misión nómada de mi familia”*. En relación con ser víctima, Alex manifiesta que *“por esta razón, como no viví en este momento, no me siento como desplazado, para serlo tengo que vivirlo”*. Con esto, me argumentó que no se consideraba víctima del conflicto armado porque no vivió el hecho violento, en el momento en que sucedieron los hechos, el estudiante no había nacido.

Sobre estar de un lugar a otro, él refería que no le incomodaba, y en cambio que le gustaba. En especial le gustaba ir a sitios donde había un lago o un río para pescar, porque era una actividad que realizaba con su padre; metían un gusano en una lata de atún y estaban en el sitio pescando por una o dos horas, volvían a la casa con pescado, de los cuales no se los comían y en cambio los soltaban, en realidad el gusto de ellos era decir: *“mira pesqué uno”*.

Sobre el título de esta historia, el estudiante pensó en este nombre porque las líneas simbolizan un hilo y el hilo es el pasado, un pasado que nos acompaña y que forma parte importante para comprender el presente.

3.2.4 ALICIA EN UN PAIS NO TAN MARAVILLOSO, PERO AL FIN DE CUENTAS ALICIA²⁶

Antes de dar inicio al presente escrito, debo aclarar que esta historia fue coescrita con Alicia, encontrarán unos apartados en cursiva que fueron redactados por ella y complementan mis notas sobre su vida. También me hizo correcciones de estilo. En su escritura, ella prefirió dar continuidad al texto en tercera persona.

“Me quitaron lo que más quería” fue la respuesta de Alicia a la pregunta ¿Te consideras víctima?, detrás de esta respuesta se esconde una historia fuerte, que guarda una verdad llena de dolor, tristeza, aprendizaje y resiliencia. Alicia es una de las primeras estudiantes con la cual inicié el acompañamiento en el año 2018; la conocí cuando yo ya estaba laborando en la sede San Fernando. *Ella, quien actualmente estudia medicina en la Universidad del Valle, nació en la ciudad de Cali, pero su crianza fue en el municipio de Candelaria, del departamento del Valle, específicamente en la Regina, un corregimiento de este municipio, que se considera una zona roja y que durante muchos años estuvo al mando de grupos armados al margen de la ley. Su familia debió desplazarse un día al departamento de Nariño; el motivo principal de esta decisión fue el asesinato de una persona importante y fundamental en sus vidas: el padre de Alicia. Recuerdo que el primer contacto con ella fue en una entrevista que le realicé para atender la solicitud de subsidio económico y beca de alimentación. Ella vivía en ese momento sola en Cali porque su madre, hermanos e hijo se encontraban viviendo en su pueblo.*

Han sido diversos los temas que he hablado con Alicia, pero uno importante fue sobre la muerte de su padre; este fue uno de los acontecimientos que marcó su vida porque para ella su padre ocupaba un lugar importante: él fue quien la impulsó a

²⁶ Alicia decidió nombrar la historia de esta manera porque en sus palabras: “a pesar de no ser un país maravilloso sigue siendo Alicia, en tanto tiene la capacidad ser soñadora, cuenta con expectativas, es alegre, divertida, tiene luz, tiene la capacidad de seguir y realizar las cosas a pesar de lo vivido”.

estudiar, a leer, a ver la vida desde la posibilidad por lograr cosas, para ella fue una figura de fortaleza y admiración. Sobre su padre resalta que era noble, que todas las personas lo querían, que era un hombre que estaba para su familia; como ella era la única mujer, la relación con él era más cercana. Con su muerte manifiesta que tenía rabia con la vida porque le quitaron a una persona importante para ella, recuerdo que ese día le hablé sobre el duelo y fue un tema importante porque la llevó a reconocer que todavía no lo había resuelto. *En ese momento ella refiere que se confronta consigo misma y comprendió que necesitaba ayuda para aceptar lo que pasó y entendió que durante años huyó a esa realidad en su vida y creó una especie de realidad alterna para evitar sentir el dolor que le generaba esa pérdida, a pesar de los tantos años que habían pasado. Fue tan impactante para ella que lloró bastante durante la entrevista y salió del lugar convencida de que debía trabajar esa área de su vida a la que había de alguna manera bloqueado y buscó la ayuda de dos psiquiatras en total y emprendió una serie de terapias desde ese momento.*

Alicia expresa que en los espacios de atención que tuvo conmigo encontró algo más allá del apoyo económico, descubrió con su duelo que había muchas cosas que estaban relacionadas con su vida; lo que le permitió realizar un trabajo de introspección con apoyo de otros profesionales que la llevó a reconocer que todavía había cosas pendientes por elaborar. En su proceso logró hablar sobre lo que sentía, sobre lo que le disgustaba de los demás que en realidad descubrió que eran cosas de sí misma. La muerte de su papá la preparó para las pérdidas que le siguieron, en sus palabras le ayudó a ser “resiliente”, dice que, si no hubiera sido por el trabajo que llevó a cabo, ya se hubiera retirado de la carrera.

Con la muerte de su padre le siguió la del amor de su vida y padre de su hijo, él era de Nariño. Un día él se fue para una excursión con unos amigos, era como un campamento, ese día relata que soltaron una represa y la misma se lo llevó a él y otras personas. Recuerdo que ese día surgió un tema y es que ella pensaba que atraía la muerte, dado que su padre y novio habían fallecido.

Hablo precisamente sobre esto porque en el año 2021 la estudiante me comentó que su madre murió, le dio un infarto y falleció; en una llamada me dijo que el día en que se enteró estaba en el Hospital realizando sus prácticas, que su reacción fue dejarlo todo e irse para su pueblo, no informó al hospital, ni al programa, solo lo realizó unos días después. Narró que fue difícil vivir la muerte de su mamá, que a ella le correspondió arreglarla para el entierro; es decir, vestirla para el ritual de despedida. Para afrontar este nuevo duelo también buscó la ayuda profesional de un psicólogo. Entre todo lo que debe poco a poco resolver, está su situación económica porque su madre era la principal fuente de apoyo, además debe pensar en el cuidado de su hijo quien tiene 13 años. Pese a todo su dolor, Alicia debe seguir viviendo, lo que incluye seguir con su meta de graduarse, velar por su hijo y lo más probable por sus hermanos, es la mayor de todos y se puede decir que ocupa un lugar central en la familia.

Para ella no ha sido fácil trabajar el duelo por su madre, porque representaba “*el vínculo con la vida*” y al perderla, también perdió el vínculo con la vida. En este momento lo que la motiva a estudiar y a seguir, es su hijo, refiere que esa frase de seguir por ella misma, en este momento “*es un cliché*”. Pensar en su hijo es lo que la ayuda a seguir, él se ha convertido en su salvador, le ha permitido conectarse con la vida y con la necesidad de seguir adelante.

Con esta pérdida volvió la pregunta realizada en otra ocasión, pero esta vez fue: “*¿Qué tiene la muerte con mi vida?*” La pérdida de su madre ha sido la más dura de su vida, a través de esta ha podido entender que todos en algún momento van a morir, además comprendió que se cumplió lo que la madre quería y era no envejecer, ella no quería estar postrada en una cama, dice que, si la madre hubiera sobrevivido, no estaría bien, refiere que ella no sufrió en su muerte y *que esto de alguna manera la reconforta y la consuela, saber que su madre no quería experimentar el rigor de la vejez y que ya se encontraba muy cansada de los trabajos de la vida, una vida que en especial a su madre le cobró factura muchas veces y la trató con mucha rudeza.*

Frente al proceso de duelo con su madre, espera que pase lo mismo que sucedió con el de su padre: “Uno aprende a recordar con menos dolor y más amor”. Frente a la carrera resalta algo muy importante y es que la misma genera un deterioro físico porque deben estar expuestos a enfermedades y, por lo tanto, enfermarse y genera un desgaste mental; el ambiente y la carga académica son pesadas, por lo que resalta que el estudiante debe afrontar sus situaciones personales y todo lo que implica la carrera. Frente a su pérdida, le dieron siete días de duelo, cuando regresó dice que se sumergió en la carrera y no tuvo tiempo para pensar en su duelo inicial, porque en la rotación que estaba le demandó bastante tiempo. Después que terminó la misma, e inició otra rotación que no le demandó mucho tiempo, inició una semana la cual denominó de crisis, en ese periodo de tiempo atendió a una persona que presentaba el mismo cuadro clínico de la enfermedad que le dio a su madre, *situación que la llevó a revivir el dolor inicial y a confrontar nuevamente su realidad, sin embargo, le ayudó a entender su responsabilidad como médico frente a los pacientes, a los cuales debe atender de la mejor manera, a pesar de estar viviendo situaciones adversas en su propia vida.* Frente a su carrera resalta: “La carrera no te da tiempo para vivir las cosas”. Aunque la muerte con su madre la invitó a reevaluar la carrera, reconoce que no se ve haciendo otra cosa, ella es auxiliar en Enfermería y su experiencia trabajando en el Hospital de Nariño, es decir lo vivido con los pacientes y la vida hospitalaria, le permitió entender que le gusta esta labor y que deseaba continuar realizándola.

En nuestro diálogo confesó que antes ella no iría a terapia, *sin embargo*, ahora reconoce que su salud mental es *lo más* importante. Sobre lo descrito en el presente documento, se puede decir que la capacidad reflexiva que Alicia tiene en este momento, partió desde la primera atención que tuvo con ella; las palabras dichas en ese momento fueron el detonante del desarrollo de una vida reflexiva y *más consciente de sí misma.*

3.2.5 LA VIDA DE UNA COMUNERA EN LA UNIVERSIDAD²⁷

Dahiana fue el nombre que eligió la estudiante para nombrarse en esta historia, el motivo de su elección fue porque así deseaba colocarle a su bebé, en caso de que fuera una niña. La estudiante se encuentra cursando su primer semestre de Biología, y está viviendo tres procesos de duelos que considero todavía no están elaborados. Para el presente escrito se hablará solo de dos.

El primero de ellos es la pérdida de su bebé. Cuando esto ocurrió ella solo tuvo entre 2 o 3 sesiones de acompañamiento psicológico, en ese espacio le explicaron sobre el duelo y cómo se estaba sintiendo, en la terapia realizaron una carta en la que le expresaba lo que sentía a su bebé, después de realizada la misma, se quemó el escrito. Ella recuerda que su embarazo fue de alto riesgo y que un día presentó una amenaza de aborto, por lo que se fue para el hospital con la finalidad de que la atendieran, pero al enterarse el personal de salud que su madre tenía Covid – 19, tuvo diversas complicaciones para que la atendieran porque el personal de salud en especial las enfermeras, estaban disgustadas con ella porque consideraron una irresponsabilidad de su parte que fuera al servicio médico porque podría contagiar al personal. Cuando la estudiante narra esto, percibía como si sintiera entre dolor y rabia, aunque no lo manifestaba. Frente a la atención que le brindaron, se podría decir que el personal que la atendió fue violento y dado a que su embarazo era de alto riesgo, la atención no fue la adecuada. Finalmente, y gracias a una ginecóloga que les llamó la atención a las enfermeras, la atendieron, además porque comprobaron que no tenía Covid – 19. Le tomaron una ecografía y le informaron que todo estaba bien. Pero después inició unos de los momentos más dolorosos para la estudiante porque debió escuchar una de las noticias más difíciles y complejas de su vida; su bebe había muerto, por lo que debieron realizar un legrado por medio de la inducción del parto; creo que para ella fue la experiencia más dolorosa, porque el dolor físico de dar a luz un bebe, en este caso es más fuerte

²⁷ Cuando la estudiante habla de comunera, se refiere a la forma como en el resguardo se nombra la población a la que pertenece y con esto, quiere reflejar en el escrito su experiencia como mujer indígena que ha vivido pérdidas significativas.

porque se combina con el dolor emocional por la pérdida del mismo, además de estar en la dieta materna, pero sin su bebe. (En ese momento la única persona que logró acompañarla fue su tío materno Leonardo).

Su bebé tenía mucho significado, porque le habían descubierto quistes en los ovarios y le informaron que no podía tener hijos. Su embarazo significó esperanza, expectativas y sueños. Ella me decía que amaba mucho a su bebe, que “fue un amor muy bonito”, que su padre lo quería mucho, que deseaba que todo saliera bien; que con la muerte de su bebé quedaron muchas expectativas pendientes y que iba a luchar por su bebé.

El día en que la estudiante me habló sobre la pérdida de su bebé (ya había pasado un año después de su muerte) me informó que hace cuatro meses también había perdido a su tío Leonardo, él era arquitecto y contaba con una empresa que se estaba fortaleciendo. Dahiana narra que el día de la muerte, le informaron que probablemente la persona que iban a matar era al jefe de su tío, pero que al entrar le dispararon a Leonardo en la cara. Cuando ella se enteró de la noticia me contó que le dio puños a un espejo y que casi no recuerda mucho de ese momento. El proceso del levantamiento del cuerpo fue al otro día a las tres de la tarde por los trámites que se debían realizar al ser un asesinato, lo mismo pasó con la autopsia y en la preparación del cuerpo. La velación se realizó en la casa de ellos, donde asistieron muchas personas.

Para Dahiana su tío era una persona muy especial, trabajadora, emprendedora, una excelente persona, ella no solo lo consideraba como su tío, sino también como un padre pues se crió con él. Para la familia no fue fácil esta situación, la estudiante decía que no esperaba que le sucediera esto a él, que tenían miedo por su mamá porque cuando fue gobernadora indígena del resguardo recibió muchas amenazas y, por lo tanto, el miedo y la incertidumbre se centraba en su madre. Con la noticia del asesinato, los abuelos maternos de Dahiana se enfermaron y no querían recibir atención psicológica. Ahora la familia debe hacer muchos procesos con respecto a la empresa de su tío. Dahiana sentía mucha rabia, tristeza, ansiedad; dice que tiene

la imagen de su tío muerto porque estuvo en el momento que se llevó a cabo el levantamiento.

Ella se graduó de bachiller en el año 2017 e intentó varias veces ingresar a estudiar Biología, pero no logró ingresar en ese entonces, por lo que inició hacer un técnico en manejo ambiental en el Sena. Intentó ingresar a la Universidad del Valle en el 2018 pero tampoco logró ingresar, por lo que después realizó las prácticas de su técnico. Cuando terminó las prácticas ingresó a laborar en el resguardo y después ingresó a trabajar en otro proyecto instalando biodigestores, donde tiempo después no continuó laborando porque quedó en embarazo.

Hay varias cosas que la estudiante ha sentido sobre tu tío, un día me comentó que le pasó algo extraño y fue que, un día hizo viento y sintió el aroma de él, se puso a hablar con él y sentía que le tocaba la cara; ella le contó que lo extrañaba mucho, que estuviera tranquilo.

La pérdida de su tío, dada la relación cercana que construyó con él fue muy difícil; Leonardo permanecía en la casa de ella y sus padres y hermana, por lo que en la vivienda hay objetos de él. Dahiana describe a Leonardo como una persona muy alegre, extrovertida, muy especial, siempre estaba pendiente de ella y su familia, era amoroso, los cuidaba cuando estaban enfermos. Ella lo sentía como si fuera su hermano, su tío la motivaba a salir adelante y a conseguir lo que deseaba que era estudiar Biología. Otro de los sueños de Dahiana es montar una tienda de maquillaje.

Teniendo presente lo vivido por la estudiante y los efectos que ha tenido la muerte de su tío en ella y su familia, consideré pertinente generar un espacio de trabajo con la familia de Dahiana.²⁸ En la actualidad, la familia está conformada por su abuelo materno de 67 años, su abuela materna de 68 años, quienes no viven con ella y su tío materno de 40 años, quien ya conformó su propia familia. Dahiana vive con su

²⁸ Todo el acompañamiento tanto de Dahiana y su familia, se realizó de manera virtual, dado que el mismo fue en pandemia.

padre Andrés de 46 años, conductor de una volqueta, su madre Lola de 43 años profesora de primaria y su hermana Esmeralda de 14 años, en noveno de bachillerato. El espacio de acompañamiento familiar lo llevé a cabo con los padres y la hermana de la estudiante.

En la primera reunión tuvo como finalidad conocer como estaban y como se sentía la familia, además se buscaba que cada integrante conociera la forma como cada uno está viviendo el duelo por la muerte de Leonardo.

Ese día la madre manifestó que frente a lo que vivieron “uno se adapta a las situaciones”, a lo que el padre dijo que ellos han vivido la pérdida de familiares, refiriendo a lo vivido en Tacueyó. La madre en el espacio se colocó a llorar y le pregunté cómo se sentía, ella respondió que se ha sentido bien, dice que fue duro lo que vivieron hace años, resalta que fue gobernadora indígena y amenazada en ese entonces, comenta que dentro de los momentos fuertes que vivieron como familia: esta la pérdida del bebe de su hija y en abril del año 2021, la muerte de su hermano.

Les pregunté por cómo han afrontado el duelo y la respuesta fue que hicieron en mayo de 2021 un ritual de despedida que consistió en escribirle una carta a Leonardo, donde cada integrante de la familia, le expresó cómo se siente; ese día hicieron una comida para todos y después quemaron las cartas. Ellos conservan las cenizas de las cartas, que les falta soltarlas.

Después les pregunté cómo ha vivido cada integrante el duelo por la muerte de Leonardo; frente a esto el padre manifestó que “no ha sido fácil, he tratado de ser fuerte, sobrevivir con eso y seguir adelante”, la hermana menor de la estudiante expresó “mi tío era todo, con la perdida de él fue algo muy duro”.

Les pregunté cómo se sintieron con el ritual y el padre dijo que se sintieron bien, que se libera parte de la pena que están viviendo, Dahiana expresó que se sintió mal porque para ese día le salieron pocas palabras, mientras que la madre dijo que se sintió “triste en el momento porque duele y seguirá doliendo, pero duele poco”,

puesto que “yo lo cuidé mucho, hacerle el homenaje me dio algo de paz, desde niño lo cuidé”.

Con la familia de Dahiana logré comprender que la muerte tiene diferentes matices, y las acciones que se emprenden para el duelo dependen de la cultura de la familia, de la cercanía con el ser fallecido (por ejemplo, si la persona convivía o no con la familia), todos estos aspectos hacen que se tejan creencias sobre dónde va el ser querido²⁹ o como se puede estar realizando el proceso de duelo de las personas que están vivas y la forma como sucedió la muerte. Esto define un tipo de duelo que orienta las acciones que la familia emprende para que el ser querido pueda descansar y la familia viva su propio duelo.

En un espacio le pregunté a la estudiante cómo se sentía con el estudio y me respondió que emocionada, preocupada, que hay momentos en los que no quiere nada. Le pregunte cómo se sentía después de lo conversado en el espacio de ese momento y expresó que se sentía feliz como el día en que sintió el aroma de su tío y que ha entendido muchas cosas por las que ha pasado y sentido. Ese día le hablé que habría momentos donde varias cosas le recordarán a su tío y le hablé sobre la música, con respecto a esto último, me dijo que hay canciones que la hacen sentir alegría y otras que le generan tristeza porque le acuerdan a su tío.

En otra una reunión con Dahiana y su familia, hablamos sobre el ejercicio que les había dejado de escribir lo que cada uno sentía sobre el ser querido que ya no está. Si bien no realizaron el ejercicio como lo planeé, lo que hicieron me sorprendió más: la madre comentó que el día del cumpleaños de Leonardo y en su honor hicieron un almuerzo y compartieron en familia (madre, padre, hermana de la estudiante, sus abuelos y tío materno). Ese día organizaron la habitación del tío, su ropa y sus cosas, algo que no habían podido hacer antes.

²⁹ De acuerdo a lo mencionado por la madre y la estudiante, para la comunidad indígena, cuando una persona muere se siembra, porque la persona va hacia el centro de la madre tierra y no se dice entierro porque significa que se está realizando algún mal.

Dahiana contó que también fueron a visitar la tumba del tío y miraron que cosas estaban pendientes sobre su tumba; la hermana expresó que con lo realizado se sintió bien, que fue agradable recordar el cumpleaños de él, aunque esto le generó tristeza y alegría. El padre manifestó que fue bueno recordar, que, aunque da nostalgia, siente satisfacción por saber dónde está. La madre comentó que guardaron la foto del pastel.

Ese día sentí a la familia más tranquila, aunque podía percibir tristeza, primó la risa y la tranquilidad. Les resalté que percibía que como familia han abierto un espacio para que conozcan como cada uno se siente frente a la pérdida de Leonardo. Frente a esto me mencionaron que antes no habían compartido sus sentimientos y que realizarlo les había ayudado, pero si me expresaron que, son muy unidos como familia, y por lo que he logrado reconocer, hay una mayor unión con la familia materna.

En una anterior reunión la madre me comentó que como Indígenas era importante tener presente el enfoque diferencial, creo que me dió a entender que ellos como comunidad también tienen sus formas de afrontar el duelo, por lo tanto, era importante tenerlo presente, con lo que yo estuve de acuerdo.

Dando continuidad al enfoque diferencial del que habló la madre, ese día me comentó que como indígenas en la parte espiritual los mayores le recomendaron realizar un sahumero con eucalipto, el cual hicieron a las 7 pm; me explicó que es como hacer un novenario, esto lo debían hacer durante nueve días, para ese entonces llevaban cinco. El ritual se debe realizar de la siguiente manera: para preparar el sahumero deben utilizar hojas de eucalipto y gotas de agraz; se deben quemar ambas cosas y realizar el sahumero de adentro hacia afuera.

En esta misma línea, la madre me comentó que su mamá, abuela de Dahiana, con la muerte de su hijo presentó situaciones complejas; tenía problemas de salud, presentaba dolor en los hombros y también anímicamente no estaba bien. Después de intentar buscar la ayuda de la medicina occidental (así lo nombró la madre), decidieron buscar a los mayores, a los sabedores ancestrales; al realizar la consulta,

les informaron que debían realizar un ritual porque el ser fallecido se la quería llevar. Cuando conocieron esto, la madre realizó unas llamadas a personas de la comunidad indígena para conseguir un transporte, el cual fue posible obtenerlo; cuando llegaron al sitio lograron llevar a cabo el ritual y después del mismo todo lo que estaba sintiendo su madre se le quitó.

Para la familia de Dahiana los conocimientos con los que cuentan los mayores para darles solución a una situación que enfrentan como familia es vital, para el caso de ellos, la estudiante comenta que fue necesario realizar un ritual para entender la muerte de Leonardo y alivianar un poco el dolor que estaban sintiendo. Para realizarlo, debieron llevar a cabo lo siguiente: fueron donde un mayor quien analizó la situación para mirar si puede intervenir o no y definir que necesita. Después el Mayor tomó yajé en su casa para analizar la situación y mirar el sitio donde se realizará el ritual, para este caso se realizó en la finca de los abuelos. Para llevarlo a cabo utilizaron coca³⁰, media de aguardiente, tabaco³¹ y plantas, en algunas ocasiones utilizan en vez de tabaco, cigarrillo y chirrincho³² en vez de aguardiente o en otras todos los implementos.

El ritual tuvo como objetivo limpiar lo sucio, armonizar y proteger, y aunque este es el orden en que se da, muchas veces estas etapas se entrecruzan.

El ritual inició a las 7 pm. El mayor comenzó a mambear la coca y la iba pasando a la familia de acuerdo a un orden que establecieron: En esta ocasión inicia el mayor después se lo pasa a los abuelos, sigue Dahiana, la hermana de ella y por último los padres. Después se entra en un momento de meditación para que el mayor pueda mirar las señales. Quienes viven el ritual deben informar todo lo que estaban sintiendo y si vomitaban debían realizarlo porque esto era señal de limpieza.

³⁰ De acuerdo a la explicación dada por la estudiante, se utiliza para que el mayor pueda concentrarse en lo que está realizando.

³¹ Mencionó la estudiante que permite manifestar el daño que le están realizando a las personas afectadas y sirve para limpieza.

³² Dice Dahiana que es un licor que se fabrica en los territorios indígenas.

Seguido de esto, los pasaban con una chonta³³ para limpiarlos, una botella de licor para brindar³⁴ hacia los cerros donde están los páramos y las lagunas³⁵, luego les pasaron un tabaco, que deben fumar dependiendo de la situación, en este caso si lo realizaron y el sabedor ancestral realizó lectura del mismo. El humo que inhalaban del mismo debían votarlo en un sitio en específico, les pasó aguardiente para limpiarse y también expulsarlo en un sitio en particular.

Después de la limpieza sigue la armonización que consiste en la liberación de la persona para que pueda sentirse bien, en esta misma etapa les dieron un mate que si tenían permitido comer porque es bueno, luego los bañaron con unas hierbas y le dieron un aceite para que se lo pasaran por todo el cuerpo.

Seguido de la armonización sigue la protección, para esto les dieron una miel que sacan de un árbol, la misma al consumirla les generó un escalofrío que les pasa desde la cabeza hasta los pies. También les dieron a inhalar un polvo por la nariz con la finalidad de limpiar el olfato.

Después, sigue una actividad que es voluntaria y la cual busca realizar las tres funciones del ritual: limpiar lo sucio, armonizar y proteger, esta es más fuerte que las anteriores. Dahiana contó que, quienes la realizaron fueron el abuelo, el papá, la hermana, la madre y la estudiante; en la actividad narra que sienten que algo les baja desde la cabeza hasta abajo y cuando llega a las piernas baja lentamente, mientras sentían les decían que se centraran en la madre tierra, en los árboles, en el río fluyendo, les decían que la madre tierra es su polo a tierra. Esta última acción buscaba generar protección frente a cualquier cosa. Cuando terminaron esta parte

³³ La estudiante explica que es una barita que refleja en los mayores sabiduría, se nombra así porque es el nombre del material.

³⁴ Dahiana y la madre comentaron que brindar para la comunidad indígena, significa darles de tomar a los espíritus para solicitar permiso y así estar en el sitio y realizar la actividad planeada.

³⁵ La madre mencionó que se brinda hacia estos espacios “porque son los sitios sagrados para la cosmovisión Nasa”.

el mayor miró hacia la luna³⁶; cuenta la estudiante que escucharon que algo se reventaba y dijo el mayor que fueron espíritus malos.

Seguido de esto, brindaron hacia los cerros donde están los páramos y las lagunas (toman un poquito de aguardiente, hacen un movimiento con la mano, toman un poco de aguardiente y lo ofrecen a la madre tierra).

Al terminar con esto, los abuelos de la estudiante prendieron unas velas blancas y realizaron una oración pidiendo que la situación de su hijo (tío de la estudiante que mataron) se resolviera y para que él estuviera en paz y tranquilo. Después, el mayor y el abuelo se fueron alrededor de la finca para enterrar unas cosas, esto con la finalidad de generar protección y prosperidad para la familia y la finca.

Sobre el ritual, la estudiante manifiesta que le ayudó a centrarse nuevamente en sus metas, en lo que quería, también se podría decir que el mismo generó cierta tranquilidad al conocer que se realizará justicia frente a la muerte de su tío.

En este mismo espacio, la estudiante resolvió una duda sobre su bebe porque para ella la muerte abarcó algo más; cuando realizó esta pregunta al mayor, él se quedó meditando y le informó que le realizaron un arco³⁷ y por esta razón fue que perdió a su bebe. Dahiana le contó a su ex pareja, me dijo que lo hablaron mientras ambos lloraban.

Como se puede ver, permitir que intervenga el mayor en el proceso de duelo, ayudó a generar bienestar físico y emocional porque contribuyó a manejar el dolor emocional que propicia la pérdida, y a generar tranquilidad y confianza en que habrá justicia para resolver el caso de la muerte del tío. El ritual permitió tener una conexión con la madre tierra quien recibe lo que están sintiendo, en este caso el

³⁶ La estudiante cuenta que luna reflejaba el rostro de personas o espíritus que les estaban haciendo algo malo y puede ser que la persona que les realizó algo malo sea un mayor.

³⁷ Dahiana comentó que el arco es algo de la naturaleza que tiene la intención de generar algún mal, para el presente caso un aborto en la persona.

dolor y les dió alivio y bienestar, ayudando a equilibrar lo que están viviendo y les aportó fuerzas para seguir con la vida.

3.3 Cercanía Conceptual

Conocer las historias de Marisol, Alex, Alejandro, Alicia y Dahiana, me permitió comprender como la pérdida y el duelo tienen diferentes formas y matices. En particular, logré precisar que cuando hablo de estudiantes universitarios víctimas del conflicto armado, no me centro precisamente en los hechos que propiciaron esta condición. Por lo que al contemplar las características de las pérdidas y con ello los duelos narrados anteriormente, se es necesario tener claro un enfoque diferencial e interseccional en la comprensión del mismo, porque esto va a marcar las coordenadas de las intervenciones psicosociales que se van a realizar con los y las estudiantes. Ahora bien, entiendo el enfoque diferencial como aquellas características particulares de las personas: como la edad, el género, la orientación sexual, entre otros y el enfoque interseccional como la forma en la que interactúan los aspectos biológicos, sociales y culturales de una persona (Bolaños y Flisi, 2017). Es así que:

En otras palabras, el análisis interseccional sugiere que debemos entender la combinación de los elementos que caracterizan a las personas, no como una suma que incrementa el daño y la vulnerabilidad, sino como una combinación que produce experiencias sustantivamente diferentes entre una persona y otra. (Bolaños y Flisi, 2017, p 16).

Para el contexto que he descrito hasta aquí es fundamental tener claro las siguientes características y la manera en que interactúan a la hora de llevar a cabo la intervención:

1. Es necesario tener presente la identidad étnica de los y las estudiantes y con ello sus creencias y costumbres, porque el mismo va a definir la forma de afrontar el dolor de una pérdida y los procesos que implementan para llevar a cabo sus duelos.
2. Es fundamental reconocer el territorio y la historia que han construido con el mismo, porque como notaron con la historia de Alejandro, gran parte de su sufrimiento psíquico tiene que ver con la pérdida física de su lugar de origen,

permitiendo comprender así, lo difícil que es construir una nueva vida en la ciudad de Cali.

3. La forma como viven la pérdida los hombres y las mujeres son diferentes, la intensidad de esta experiencia tiene sus matices y, por lo tanto, es necesario reconocer esta particularidad en clave de género.
4. Se debe reconocer la condición económica de los y las estudiantes.
5. Tener presente la historia familiar de los y las estudiantes.

De esta forma, se busca no caer en la burocracia de la paz, donde solo es importante cumplir como dice Buchely (2019), con el indicador o las metas propuestas por las entidades que ejercen vigilancia sobre la atención que se brindan. Es por esto, que, para la presente propuesta de intervención, es claro que no trabajamos con estadísticas, con números o reportes, porque no podemos seguir con la lógica de la violencia que ataca como lo menciona Vergara (2014) a cuerpos vaciados, es decir, personas que se les reconoce sin historias, sentimientos, significados, dado que la violencia los vacía y no les da lugar. Y lo más triste es que en las intervenciones, se puede caer en la lógica de pensar en seres que no tienen nada y que les quitaron todo, es decir, que no tienen capacidad de agencia para afrontar sus situaciones.

Es por esta razón, que cuando describo la problemática, la sustento con la realidad de los y las estudiantes, les presento sus vidas, les presento sus sentires, les presento un poco de la manera como han afrontado el transitar por la educación superior; trato de darles un lugar, los reconozco como sujetos de su proceso; por eso, cuando leyeron sus historias les di a entender que ellos, ellas y mi persona, fuimos coautores de la misma, y en la escritura de las historias, el tratar de no tener un lugar de superioridad y sí de respeto por el otro, permitió que afloraran diversos significados sobre sus procesos de pérdida y duelo. Es así, que, al tener esta cercanía, busqué frente al dolor que afrontaban, evitar lo que Vergara plantea en el siguiente argumento: “En ocasiones, no sabemos cómo afrontar el dolor de los otros

porque, al construirlos como diferentes, los *vaciamos* incluso de sus sentimientos.” (Vergara,2014, p 347).³⁸

Para concluir, cuando hablo sobre reconocer la diferencia, hago alusión a tres aspectos que menciona la socióloga Vergara (2014): Diferencia es diversificarnos, es conocer al otro y permitir ser y hacer, en sus palabras:

Pensarnos la diferencia es diversificarnos, es decir, tomarnos el tiempo de permitir a quien encontremos en nuestro alrededor ejercer su ciudadanía, su etnicidad, su sexualidad, su condición de clase, para vivir la ciudad y cada espacio de la vida tanto como a cada uno de nosotros nos gustaría hacerlo. *Pensarnos la diferencia es asumir* que si no conocemos a quien es diferente a nosotros, y no lo entendemos, no es probablemente por la incapacidad de ese otro de hacer lo que yo puedo hacer y cómo puedo hacerlo, sino, por el contrario, por nuestra propia incapacidad de comprender su actuación, sus formas de hacer. *Pensarnos la diferencia es permitir ser y hacer*, cuando estas acciones no significan aniquilar a los demás. (Vergara,2014, p 357).³⁹

³⁸ Las cursivas son precisiones que la autora realiza.

³⁹ Las cursivas son precisiones que la autora realiza.

CAPÍTULO IV Propuesta de acompañamiento psicosocial con estudiantes víctimas del conflicto armado de la Universidad del Valle

Cuando se intenta comprender como la Unidad para las víctimas se piensa la atención a los y las estudiantes víctimas del conflicto armado que ingresan a la educación superior, se puede concluir que principalmente hay un rasgo característico y es el apoyo económico que se les puede brindar, desconociendo otros factores emocionales, familiares, comunitarios o territoriales, aspectos que han emergido como relevantes desde los espacios de encuentro y diálogo que he tenido con ellos y ellas. El enfoque asistencial hacia las víctimas se puede corroborar en los resultados del Séptimo Informe sobre Implementación de la ley de Víctimas y Restitución de tierras al Congreso de la Republica 2019 – 2020. (2020), ya que el apoyo para la permanencia y sostenimiento proporcionado por el gobierno, solo se centra en los créditos condonables⁴⁰ generados a partir del fondo de educación, a través de los convenios 389 de 2013 y 1463 de 2017. En estos términos, las estadísticas que cuentan en materia de educación, son sólo cuantos estudiantes han sido favorecidos con este tipo de beneficios económicos.

Ahora bien y como lo he descrito arriba, este rasgo característico, es algo que también ha permeado a la Universidad, dado que sobre las víctimas solo se cuenta con la condición de excepción como víctimas del conflicto⁴¹, que permite que al inscribirse, solo compitan entre los y las inscritas bajo este beneficio, y si miramos un poco más adentro, en la Sección de Desarrollo Humano y Promoción Socioeconómica donde laboro, el énfasis fuerte son los apoyos económicos. Pero: ¿será suficiente con que él o la estudiante víctima, cuente con dinero para su sostenimiento?, o posiblemente ¿estamos descuidando otros aspectos que también son relevantes y necesarios?

⁴⁰ El crédito condonable indica que es un recurso condicionado por unos requisitos, que, al no cumplirlos, genera que él o la estudiante deba pagar el dinero que se le ha proporcionado, es decir asumiendo una deuda que posiblemente dure un buen tiempo pagándola.

⁴¹ “El cupo asignado a esta condición es del 4% del cupo total del programa y es adicional a dicho cupo del programa académico.” (Universidad del Valle, 2018, p. 9).

Desde las relaciones que he construido con distintos estudiantes, se evidencia que existen muchos otros factores más allá de lo económico que son necesarios atender. De esto dan fe también las historias consignadas en el capítulo 3. Por este motivo, es necesario articular lo económico, lo social, lo individual y emocional, dentro de una propuesta de creación de un acompañamiento psicosocial para los estudiantes víctimas del conflicto. En la propuesta que expongo a continuación, recojo las experiencias profesionales que he acumulado desde que empecé a trabajar en la Sección y que son el insumo más importante para el diseño de mi propuesta de intervención.

Inicios de un acompañamiento psicosocial

Cuando me refiero al acompañamiento psicosocial, me parece importante aclarar que a menudo este concepto se ha interpretado de diversas formas, que no reflejan un acercamiento conceptual sino más bien se utiliza como adjetivo o como moda. De hecho, muchas de las acciones o programas catalogados como “acompañamiento psicosocial” no muestran claridad, ni coherencia del por qué se acuña tal rótulo a una propuesta de intervención en específico. (Vasquez y Molina, 2018; Villa, 2012). Partiendo de esta crítica, en el presente escrito busco aclarar cómo entiendo el acompañamiento psicosocial.

Para definir este concepto en mi caso, me remití inicialmente a la definición de acompañamiento que proporciona la real académica española: “1. m. Acción y efecto de acompañar o acompañarse, 2. m. Gente que va acompañando a alguien.”(Real academia española)⁴². Desde aquí, quiero que tengamos claro que cuando hablo de acompañamiento implica la cercanía de alguien, la presencia de una persona en la vida y trayectoria de otra, que para nuestra propuesta sería esa interrelación entre el profesional (en este caso yo) y los y las estudiantes víctimas del conflicto armado. Ahora bien, cuando busqué el verbo “acompañar”, me llamaron la atención dos aspectos que ayudan a profundizar un poco lo que se espera en el

⁴²Fuente: <https://dle.rae.es/acomp%C3%B1amiento>

proceso:“(…) Dicho de una cosa: Existir junto a otra o simultáneamente con ella”.(Real academia española) ⁴³y también agrega otra característica a la definición: “...Participar en los sentimientos de alguien.”(Real academia española) ⁴⁴. Lo que pretendo mostrar con esto, es que acompañar, implica comprender que la presencia de un profesional o un estudiante par que acompaña, aporta al bienestar del otro, por lo que se busca comprender que somos seres relacionales. De esta manera, les quiero llevar a entender que la presencia de otro, en el proceso formativo de los y las estudiantes, permite afrontar de una mejor manera los retos que implica transitar por la vida universitaria. Y cuando se menciona los sentimientos, hablamos de que no solo se acompaña en aportarles guías o estrategias para manejar las dificultades económicas o académicas, sino que también se forma parte de la vida emocional de los y las estudiantes víctimas. Con esto quiero llevarles al concepto de experiencia que propone Larrosa (2009) en tanto él lo define como algo que me pasa, que genere un cambio en la vida de las personas, que los transforma en tanto propicia algo en la subjetividad de aquel que vive la experiencia, y como acaban de leer, el acompañamiento implica una experiencia para los y las estudiantes que se benefician del programa, pero también para aquellos y aquellas que acompañan el mismo.

Desde aquí, busco aclarar que este acompañamiento psicosocial tiene una apuesta clínico educativa, en tanto busca el reconocimiento del sujeto, la comprensión de su singularidad, la apuesta a una escucha particular, en el que se necesita de la palabra y de la presencia de una persona. (Villalobos,2014; Fernández, 2012).

Con la intención de proporcionarle fundamento al acompañamiento psicosocial, retomo de Villa (2012), su planteamiento cuando menciona que asumir esta propuesta, implica tener una posición ontológica, epistemológica, metodológica y ético y política.⁴⁵

⁴³ Fuente: <https://dle.rae.es/acompa%C3%B1ar>

⁴⁴ Fuente: <https://dle.rae.es/acompa%C3%B1ar>

⁴⁵ Cabe aclarar que cuando el autor describe estas dimensiones, sus planteamientos son muy amplios, por lo que se retomaran solo aquellos que sean acordes al contexto donde se llevará acabo la intervención.

En lo ontológico, se comprenderá a los y las estudiantes como sujetos que construyen su realidad en relación⁴⁶ con su entorno, lo que les da un lugar activo y no pasivo en su proceso formativo. De esta forma me alejo como describe Villa (2012), de comprender al sujeto de una forma psicologista, es decir que solo ve patologías en las personas y, por lo tanto, solo se busca la medicalización, sin realizar un reconocimiento de los contextos sociales, relacionales y organizativos de la población que se atiende. En palabras de Desviat (2016) cuando se mira al sujeto desde solo lo biológico, se está desconociendo su biografía, es decir su historia, su trayectoria de vida.

Con esto quiero traer, en el trascurso del escrito, la experiencia y enseñanzas que tuve en la construcción de las historias de Marisol, Alejandro, Alex, Dahiana y Alicia. Mi relación con ellos y ellas, me llevó a comprender que la noción que se debe tener sobre ellos y ellas en el acompañamiento, no es una en la que se busque un estrés postraumático, una falencia, carencia, o lástima, no debe ser una que les otorgue un lugar de invalidez, es decir en la que no se les reconozca su capacidad de agencia frente a una problemática que afronten. Para esto quiero traerles algunos fragmentos de las historias:

Marisol: *“Me quedo con muchas cosas de ti, tu amor, tu confianza, tu lealtad y la capacidad de mirar a través de la pared, recuerdo cuando me dijiste: “Aunque no te hayas graduado de Ingeniera, me siento orgullosa”, madre este objetivo se levante y se acuesta conmigo a diario”* (Fragmento de la Historia de Marisol).

Alejandro: *“Me comento que ha entendido que tiene una vida en la Universidad, reconoce que cuenta con las herramientas y posibilidades para afrontar su proceso formativo. Sobre los parciales resalta que “lo voy a ganar y si lo pierdo voy al opcional, estoy orgulloso porque estudié”, comenta que antes no podía decir esto, porque le daba muy duro perder un parcial, “antes me costaba estudiar y levantarme”* (Fragmento de la Historia de Alejandro).

⁴⁶ Esta propuesta de ver al sujeto en relación lo plantea Villa, donde propone no ver a un sujeto aislado.

Alex: “El nombre que le dio Alex al proceso fue “rebobinar”, que en sus palabras significa lo siguiente: *“Para llegar hasta este nuevo ciclo hice una telaraña para hacer recapitulo, bueno como yo lo llamo rebobinar y la idea era ver todo el pasado y verme a mí mismo mejor”*. (Fragmento de la historia de Alex).

Alicia: “Alicia expresa que en los espacios de atención que tuvo conmigo encontró algo más allá del apoyo económico, descubrió con su duelo que había muchas cosas que estaban relacionadas con su vida; lo que le permitió realizar un trabajo de introspección con apoyo de otros profesionales que la llevó a reconocer que todavía había cosas pendientes por elaborar.” (Fragmento de la historia de Alicia)

Dahiana: “Sobre el ritual, la estudiante manifiesta que le ayudó a centrarse nuevamente en sus metas, en lo que quería, también se podría decir que el mismo generó cierta tranquilidad al conocer que se realizará justicia frente a la muerte de su tío.” (Fragmento de la historia de Dahiana)

Desde aquí, quiero aclarar que los elementos que van a definir lo ontológico son los siguientes:

- Se concibe a los y las estudiantes como sujetos en constante cambio, que no se definen por un hecho victimizante; de esta manera la categoría víctima no se mira como algo que fijo en la vida de ellos, sino como un evento que para algunos generó unos impactos relevantes y que son necesarios trabajar, pero no es una categoría que enmarca toda su identidad.
- Cuando colocamos la mirada en el sujeto, también hablamos de subjetividad, lo que permite hablar de alguien que se transforma y que, por lo tanto, las experiencias que se viven en el acompañamiento, aportan a la construcción de vida que desea. Desde aquí quiero nombrar que esta transformación es posible, en tanto sucede una irrupción en la subjetividad de la persona, producto de una experiencia vivida, que se da en un tiempo y espacio en específico que propicia la creación de algo nuevo. (Greco, Pérez y Toscano, 2008).

En este orden de ideas, en lo epistemológico, se retoma de Villa (2012), la aclaración de concebir quien conoce o interviene, como cercano a la realidad, es decir, una persona que se involucra en los procesos y reconoce que, en la comprensión de la realidad, el sujeto no está alejado de la misma, por lo que se debe realizar una comprensión relacional. Por otro lado, en este punto es importante tener claro la perspectiva clínica del psicoanálisis que menciona Moreno (2013), en la que va a reconocer lo singular en los espacios de escucha tanto individual como colectiva, buscando de esta manera, el "(...) reconocimiento, en cada persona, de un universo de sentidos y significaciones configurados a través de su devenir personal, a partir de los cuales se organiza su acontecer psíquico." (Moreno, 2013, p. 122).

Se menciona esto, porque cuando se trabaja con jóvenes y adolescentes, no se puede desconocer su creatividad y siendo coherente con lo ontológico, es necesario tener claro que el acompañamiento se teje con ellos y ellas. Un ejemplo de ello fue el trabajo que se realizó con Alicia, en la atención individual que tuve con ella, mi posición en el proceso fue brindarle un espacio para comprender en conjunto el duelo por su padre, el hecho de ella comprender que todavía no había trabajado el duelo, la llevó a buscar ayuda propia para realizarlo, por ejemplo, la atención por Psiquiatría, donde le fue posible seguir hablando sobre el tema. Esto la preparó para el duelo que vivió por su madre quien murió en el año 2021 por un infarto.

Cuando hablo del reconocimiento de lo singular, me refiero que por el hecho de que la población con la cual se va a trabajar sea víctima, no significa que todos tengan el mismo significado de esta condición y que, por lo tanto, lo que se trabaje tenga que ver con el hecho victimizante. Un ejemplo de ello es Alex, quien mencionó que no se considera víctima porque no vivió el hecho, por lo que el trabajo con él se centró en el duelo por su padre quien murió en un accidente de tránsito. También Marisol me enseñó que, aunque se considera víctima, esto no es algo que condicione toda su vida, de hecho, en el espacio de atención que tuve con ella, la acompañé en la elaboración del duelo por su madre quien murió por una insuficiencia renal. Por otro lado, tenemos a Dahiana y Alejandro, que, al ser

víctimas del conflicto armado, es posible reconocer cómo emerge su subjetividad, en tanto se les reconoció su dolor y tristeza por lo que estaban viviendo, en Dahiana el dolor y tristeza por la pérdida de su bebé y tío y en Alejandro la pérdida por su territorio y todo lo que ha construido. Teniendo en cuenta esto, fue necesario reconocer y trabajar con el conocimiento ancestral de ambos estudiantes, dado que pertenecen a comunidades indígenas; para el caso de Dahiana, se reconoció el lugar que ocupa el ritual en su comunidad para elaborar los sentimientos y emociones tan intensos que genera el duelo y para Alejandro, fue necesario recordar y reconocer las enseñanzas de su territorio y comunidad indígena para construir su vida en Cali.

Como pueden ver, para mí, analizar estas historias implicó lo siguiente: “Pensar esas experiencias significa que, en contacto con ellos, atiendo a lo que tienen que decir, acogiéndoles en lo que tienen de impensable, el pensamiento se libere y se abra a su propia transformación” (Larrosa, 2003, p 53).

Es así, que en la escucha que se brindará, va a permitir ubicar la misma en un marco sociopolítico e histórico, puesto que aporta una comprensión amplia de la problemática que se esté abordando. (Villa, 2012).

Por lo tanto a la hora de observar, diagnosticar, analizar y evaluar se tienen en cuenta no solo sintomatologías o trastornos, procesos epidemiológicos, patologías sociales y carencias; sino también procesos colectivos, significados y sentidos, afrontamientos y factores de resiliencia individual y comunitaria. (Villa, 2012, p.354).

Teniendo presente lo mencionado hasta aquí, y a la hora de hablar sobre lo metodológico, se retoma de Villa (2012), su mención de hablar sobre estrategias de acompañamiento relacional, en el que se tiene presente la familia, lo colectivo – comunitario y lo público. Cabe aclarar que, aunque él privilegia lo colectivo sobre lo individual, para esta propuesta va a ser importante la escucha individual que contempla un análisis relacional y contextual de lo que se escucha. De esta manera, las estrategias que materializarán el acompañamiento son:

- 1. Espacio de escucha individual y colectiva:** Para este, se tendrá presente el principio psicoanalítico mencionado anteriormente, en el que se busca comprender la particularidad de lo que se escucha, por lo que se escucha en contexto, es decir un estudiante o grupo que tienen una historia particular, en un contexto social, económico, cultural y político en específico. Para llevar a cabo esto, se debe tener claro un aspecto de la intervención que mencionan Moreno y Diaz (2016), al hablar sobre el tiempo en los procesos de intervención, ellos dicen que uno es el tiempo de la institucionalidad y otro el de la comunidad, que en nuestro caso sería los de la Universidad y los de los y las estudiantes, para esto, se especifica que el acompañamiento se realizará durante el tiempo que dure cada semestre, es decir cada cuatro meses, por lo tanto, no habrá para el tiempo de escucha con los estudiantes, una meta en específico, sino que se trabajará lo que ellos y ellas consideren que es importante abordar en ese tiempo, por lo que en algunos casos será importante encontrarse una vez por semana.

En los espacios, se tendrá presente lo siguiente:

- Se busca ver y escuchar más allá de la categoría víctima, como se mencionó anteriormente, se escucha al sujeto, esto va permitir realizar procesos de subjetivación.
- Teniendo presente lo anterior, se escucha del o la estudiante, su historia de vida, sus necesidades, lo que les molesta y lo que piensan.
- Los espacios de escucha individual y colectivo, son espacios donde se reconocen y valida la etnia, el dolor, la tristeza o rabia que sientan los y las estudiantes.
- En los espacios, se busca ser sensible en identificar los recursos culturales, económicos, sociales y personales, con los que cuentan los y las estudiantes.

Con esto pretendo llevarles a comprender que se busca que sean espacios donde se pueda poner en lenguaje aquello que no es posible, se busca narrar ya sea de manera oral, escrita o gráfica, sobre aquello que les aqueja, con la intención de construir en conjunto la comprensión de la problemática que afrontan y así una

posible solución. De esta manera nos referimos como lo expone Larrosa, de un sujeto de la experiencia, en tanto “(...) es capaz de dejar que algo *le* pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc.” (Larrosa,2009, p 16).

2. Orientación y derivación a otros servicios que ofrece la Universidad o instancias externas estatales o privadas: Del espacio de escucha individual o colectiva, pueden surgir necesidades que no van a hacer suplidas por el mismo, por lo que en este acompañamiento será fundamental la articulación con el trabajo interdisciplinario e interinstitucional, que va a permitir que la red de apoyo de los estudiantes se amplíe, permitiendo conocer otras ofertas tanto económicas, de atención emocional o de recreación, entre otras.

Es así, que se diseñará una ruta de atención interinstitucional en la que se trabajarán algunas situaciones de estudiantes en conjunto, la misma contará con el seguimiento y acompañamiento de un profesional, que estará atento a que se ejecute y a resolver dificultades que se presenten en el momento. La misma se va a construir teniendo presente las características del programa de acompañamiento psicosocial. A continuación, se describe el paso a paso para el diseño de la misma:

1. Identificar los programas de bienestar con los que cuenta la Universidad del Valle.
2. Identificar los programas con los que cuenta la alcaldía y la gobernación para la población víctima del conflicto armado.
3. Al identificar los programas, construir el paso a paso para acceder a los beneficios que los y las estudiantes requieran.
4. En el paso a paso, se deben establecer qué objetivos se buscan lograr en los momentos de la ruta (Esto se construye en conjunto con la institución que se esté desarrollando la ruta).
5. En la ruta, el profesional activa la misma, pero no se encarga de realizarla, el estudiante es quien debe realizarla y el profesional estará atento en acompañarle frente a las dificultades o dudas que presente, esto con la

finalidad de que él o la estudiante asuma la responsabilidad de su proceso.

6. Al finalizar la ruta, se debe realizar una evaluación formativa con el estudiante, con la intención de conocer cómo le fue, qué dificultades se le presentaron y qué aprendizajes le dejó la misma. (Esto será un insumo para evaluar aspectos por mejorar por parte de los integrantes que lideran el programa de acompañamiento psicosocial).

Ahora bien, teniendo presente la población con la cual estoy trabajando, es fundamental tener claro una postura ética y política que propicie momentos reflexivos sobre la manera como se está desarrollando el acompañamiento. Para esto, retomaré lo que plantea Moreno (2013) sobre la ética del psicoanálisis, en la que permite reconocer que la intervención del profesional, genera unos impactos en la vida de los demás y en la vida del profesional, por lo que es necesario estar atentos a esta situación, teniendo presente que se mueven aspectos inconscientes en las relaciones que se tejen.

Ahora bien, desde el psicoanálisis se reconoce que en las relaciones humanas siempre se ponen en juego más de dos, pues se reconoce el lugar de lo inconsciente como tercero que juega un papel fundamental en lo que se produce como efecto entre las partes. Es por ello que Lacan advierte que frente a la demanda del sujeto nuestra respuesta da su exacta significación. Esto quiere decir que quien escucha, o quien asume el lugar de dar respuesta a la demanda, no está exento de la responsabilidad de lo que su respuesta puede ocasionar como significación de la misma. (Moreno, 2013: 126).

Para la situación que nos compete, se establecerán espacios grupales entre el equipo de trabajo, donde se hablará sobre lo que les ha implicado trabajar, escuchar y atender la demanda de los y las estudiantes Universitarios víctimas del conflicto armado; en la misma se reconocerán dificultades y acciones que generen dependencia en los y las estudiantes, esto se trabajará de manera colectiva o individual dependiendo de la situación. En mi caso, para lograr que hubiera fluidez en la escucha con los estudiantes, fue necesario que me cuestionara mis procesos

de duelo personal y asumiera la responsabilidad que tenía de hablar sobre esto en mi análisis para hacerme cargo de lo que debía resolver. También fue necesario reflexionar y replantearme como concebía la categoría víctima y como la concebían mis estudiantes, al realizar esto comprendí que los tenía en una posición de pasividad, de sufrientes, que vivían con un constante trauma en sus vidas, pero mi relación con ellos y ellas, me demostraron todo lo contrario, y al cambiar mi percepción, también cambió mi escucha, porque pasó a hacer una escucha más atenta en intervenir de acuerdo a sus necesidades y recursos, donde fuera posible generar una independencia en su proceso formativo. Con esto quiero hacer referencia a que se busca que los estudiantes no requieran constantemente del profesional, sino que ellos y ellas puedan resolver sus dificultades acorde a los conocimientos que adquirieron en el programa.

Finalmente, en el proceso del acompañamiento psicosocial, va a ser importante que el profesional sea consciente que, en la intervención, el sujeto debe asumir la responsabilidad subjetiva de la realidad que se encuentra afrontando. (Moreno, 2013); esto va a permitir que no se creen relaciones de dependencia, y más bien, se promuevan procesos de autonomía e independencia. Es así que pretendo acercarme al llamado que realiza Desviat (2016), al cuestionar la tendencia de que el profesional de la salud mental, es el que tiene la respuesta a todo el malestar que la persona está afrontando. Esto último, me ha implicado reconocer que frente a la demanda que la Universidad me realiza de atender a estudiantes víctimas, no tengo que ser el que debe saberlo todo, no debo tener la respuesta a todo, como si fuera alguien súper dotado que tiene la receta para aliviar el sufrimiento de los demás, por lo que, desde esta propuesta de intervención es fundamental, confiar en las capacidades de la población que atiendo y es importante confiar, creer y trabajar en equipo con todos los y las profesionales que cuenta la Universidad, y las instituciones externas a la misma que también se han pensado el trabajo con población víctima.

CAPÍTULO V LOS SENTIRES DE UN PROFESIONAL DE LO PSICOSOCIAL

Siendo coherente con la perspectiva etnográfica que elegí para escribir mi tesis y para desarrollar los análisis en la misma, me pareció importante contarles un poco que pasó conmigo en el desarrollo de la tesis. Sumergirse en el ejercicio etnográfico no fue nada fácil, porque el mismo me llevó a cuestionarme muchas cosas, me llevó a descubrir en mí, aspectos que no conocía y otros que en algún momento de mi vida personal y profesional había dejado atrás. Les debo confesar que para descubrir esto, la escritura de mi diario de campo fue crucial, en él describí intervenciones que realizaba, escribía lo que pasaba, pensaba y como me sentía en mi ejercicio profesional, en momentos donde me sentía tan abrumado, la escritura fue uno de mis mejores aliados para tranquilizarme y pensar con calma como abordar esa situación.

El ejercicio etnográfico me enseñó que cuando trabajas con las personas, es importante ser cauteloso en la relación que construyo con ellos o ellas, es decir, que por ser una persona que cuenta con un título profesional, no significa que la veracidad del conocimiento o la certeza del mismo recae sobre mí, por el contrario, me enseñó que el conocimiento se construye en conjunto con la población, pero cuando hablo de esto no me refiero simplemente a citar sus palabras en mi tesis, o decir que fue participativo porque les pregunté por medio de una entrevista sobre temas que deseo conocer, en mi caso, me implicó en la construcción de las historias sentarme a evaluar con los y las estudiantes como presentar sus vidas por medio de un escrito, incluso, me implicó romper el miedo que tenía de solicitarles que me permitieran escribir sus historias, porque tenía miedo que eso afectara el proceso de intervención que estaba llevando a cabo. En el proceso de escribir sus historias, logré percibir que la relación que establecía con mis estudiantes se fortalecía más, incluso las emociones o lo que era difícil de hablar, poco a poco fue fluyendo, permitiendo que lograran ir elaborando los duelos o dificultades que venían presentando; a los estudiantes les fue posible poner en palabras aquello que no podían decir, y no sé si estaría bien decir que les ayudé a darle forma a aquello que no lo tenía, les ayudé a construir una posible comprensión y análisis de su realidad;

por medio de la escritura de sus historias, puedo decir que nos volvimos coescritores.

Escribir esta tesis, me implicó reconocermelo como humano, es decir, entender que frente a una realidad está bien sentir que no sé qué hacer, que posiblemente mis conocimientos no son suficientes para abordar la problemática que estoy afrontando. Al descubrir esto, mi única herramienta fundamental fue recurrir a las voces de mis estudiantes, a las voces de la institucionalidad en la se está enmarcando mi intervención, es a través de la relación y articulación que se teje con los sujetos de la intervención, la institucionalidad y mi persona, que es posible crear e inventar nuevas formas para hacer frente al sufrimiento psíquico que las personas afrontan día a día.

Les puedo decir que el Bladimir Quiñonez Diaz, que escribe estas palabras no es el mismo que ingresó a la Maestría, les he hablado de reconocer la singularidad con la población que se trabaja, pero debo confesarles que también se debe hablar de la singularidad o particularidad de quien interviene, porque también pasó algo conmigo. Pasar por la Maestría, elegir el tema de investigación e intervención y elegir a mi directora de tesis y con ella un estilo peculiar de ver, comprender y analizar la realidad, me ayudó a dejar el miedo por escribir, por pensarme la realidad de acuerdo a mi postura ética y política que claro está, no se define del todo en un momento de tu vida, la experiencia me ha enseñado que la misma cambia con el tiempo y las experiencias que vives.

Con esto les puedo confesar que, si pasa lo que expresa Restrepo, al referirse al etnógrafo, en sus palabras menciona lo siguiente: “Más aún, como lo indica el cuento de Borges, que sirve de epígrafe al presente libro, la etnografía a menudo pasa por una experiencia personal que transforma sustancialmente al etnógrafo.” (Restrepo, 2016, p. 11).

Sentarme a escribir la historia de la Sección de Desarrollo Humano y Promoción Socioeconómica, me ayudó a reconocer aún más el lugar tan importante que ocupa Trabajo Social en la Universidad del Valle, me llevó a apreciar y valorar aún más el trabajo que mis colegas y compañeros de trabajo realizan día a día, puedo decir

que las bases del Bienestar Universitario de la Universidad del Valle las ha establecido y sigue estableciendo Desarrollo Humano, que hermoso es ir a la historia y saber que tu profesión ha dejado una huella fundamental e importante.

Sobre mis estudiantes, puedo decir que han marcado mi vida, que parte de lo que soy y lo que he construido como profesional ha sido gracias a ellos y ellas, sus historias y formas de afrontar los problemas, me dan la fuerza para seguir caminando en el transitar de la vida profesional. Como lograron conocer en sus historias, es posible construir en medio de los horrores de la violencia política y creo que ellos y ellas son la fuente de mi inspiración para decir que pasar por la vida universitaria es crucial, que en medio de toda las problemáticas que vivimos en este país como el conflicto armado, es posible luchar por mejores condiciones de vida, es posible luchar por una vida en el que sea posible vivir en paz, donde en algún momento, podamos ver a Colombia sin las desgarradoras consecuencias de la violencia.

Con esto, considero que les he descrito un poco lo que expone Restrepo sobre el etnógrafo:

Al tiempo, él mismo va transformándose como sujeto con el ejercicio de la etnografía: gana en sensibilidad, desnaturaliza concepciones culturales, logra aperturas mentales o, simplemente, puede volverse más sensible y tolerante a las múltiples diferencias que lo confrontan en campo. (Restrepo, 2016, P.p. 11 - 12)

Para finalizar este apartado, quiero responder a la pregunta **¿Por qué soy un profesional de la Intervención Psicosocial?**, por medio del siguiente poema de mi autoría, que considero logra resumir un poco lo que ha pasado conmigo.

Soy porque ellos y ellas me permiten serlo.

Soy porque es la forma que encontré para decirle a quien padece un malestar que no está solo o sola.

Soy porque es la manera en la que logro aportar un poquito de alivio al dolor de los y las demás.

Soy porque es la forma en la que mi ser puede decir: aquí estoy, no soy indiferente a las injusticias de este país, aquí estoy, no te ignoro, aquí estoy luchando, aquí estoy dándote la mano.

Soy porque al entrar en el mundo de la Educación Superior, encontré la manera para ser singular, particular y único.

Soy porque mi formación profesional me encontró y cuando tome la decisión de estudiar, inició un nuevo descubrimiento de mi persona.

Soy porque ellos y ellas me permiten serlo.

CONCLUSIONES

Para finalizar, quiero contarles que cuando me pensé realizar una Maestría, una de mis apuestas era salir diferente, esperaba que la misma impactara mi subjetividad y mi ejercicio profesional. Es así que quiero describirles los siguientes aprendizajes:

- Del tema que elegí para intervenir, puedo concluir que es complejo, no solo por el tema sino por el proceso que elegí para conocer la problemática, en mi caso la etnografía, el mismo es necesario porque me permitió conocer de cerca las necesidades de la población con la cual voy a intervenir, me ayudó a alejarme un poco del número o estadística, me impulsó a escucharles de manera atenta, a escribir sus tristezas, decepciones, angustias, miedos y preocupaciones, pero también sus alegrías y logros. El ejercicio etnográfico me permitió también objetivar la unidad donde trabajo y construirla como un objeto de estudio en sí mismo. La forma como decidí involucrarme como profesional, me permitió conocer otros detalles del proceso de aprendizaje de un estudiante que ingresó como víctima del conflicto armado, así como la historia de la institución para la que labora y como está engranada desde la práctica y el discurso con las otras unidades que componen el laberinto institucional que compone a la Universidad del Valle.
- Por otro lado, uno de los grandes aportes de mi tesis a nivel conceptual, es conocer un poco la subjetividad de un estudiante víctima del conflicto armado; el conocer esta particularidad, aportó muchísimo en la construcción de la propuesta de intervención psicosocial, porque la misma se realizó de forma contextualizada, es decir, de acuerdo a la singularidad de los y las estudiantes, pero también de la institución en la que laboro. En este mismo sentido, fue posible conocer y ampliar el tema de las pérdidas y los duelos que afrontan los y las estudiantes, porque como conocieron en las historias, no solo se habló sobre la pérdida de un familiar en medio del conflicto, sino también de pérdidas por el territorio o por la muerte de un familiar por una enfermedad o accidente. Todo esto, ayudó a precisar que cuando hablamos

de víctimas y las dificultades que afrontan, no se puede generalizar en mencionar que se habla de alguien sumergido en un profundo dolor por las secuelas del conflicto, como profesionales, la apuesta siempre debe ser la emergencia del sujeto en los procesos de intervención; considero que esto ayuda muchísimo a las personas, porque pueden desarrollar procesos de independencia frente a las soluciones de los problemas que afronten.

- Otro aporte necesario e importante, es el cuidado que el profesional y las instituciones que trabajan con población víctima del conflicto armado deben tener consigo mismo y los profesionales. Dado que estar constantemente escuchando, pensado e incluso sintiendo el sufrimiento de alguien, genera un desgaste físico y emocional, que puede afectar la salud mental, por esta razón, es importante desarrollar estrategias de cuidado personal y grupal frente a los impactos que les genera al equipo psicosocial trabajar con esta población en particular.
- Para mí ha sido muy enriquecedor todo este proceso, podría decir que la escritura de la tesis me permitió lo siguiente: “La teoría tiene que ver con esas pausas, momentos en que nos detenemos para reconocer aquello que estamos produciendo”. (Fernández, 2012, p 68). El proceso me permitió pensar un poco sobre mi vida profesional, para mí fue un espacio para pensarme mi lugar como profesional y la intervención que día a día llevó a cabo. Fue enriquecedor poco a poco, construir una propuesta de intervención que le apuesta a la salud mental, donde se reconoce el sujeto, su entorno, sus recursos y posibilidades, pero también, se reconoce la institucionalidad que nos contrata, su historia, particularidad, sus necesidades y recursos, además se reconoce al interventor como persona que se ve afectado e intervenido por lo que realiza. Estos tres actores son cruciales porque permiten la construcción de una adecuada intervención.

REFERENCIAS

- Alvaro, F. (2019). Introducción y Capítulo I: Planteamiento del problema. En: *Propuesta Curricular para docentes de educación superior hacia la inclusión educativa de Víctimas del Conflicto Armado en Colombia*. (Tesis de especialización). Universidad Cooperativa de Colombia. Colombia.
- Avellaneda, L; Camargo, M; Guevara, M y Morales, E. (2017). Introducción, Problema de investigación y Justificación. En: *El efecto reparador de la educación superior en jóvenes víctimas del conflicto armado: el caso de la Universidad de la Salle*. Tesos de pregrado). Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Baquero, M y Ariza, P. (2014) Educación, paz y posconflicto: oportunidades desde la educación superior. *Revista de la Universidad de la Salle*. 2014 (65), 115- 134.
- Bolaños, T y Flisi, I. (2017). Capítulo 1 Enfoque Diferencial e Interseccional. En: *Enfoque diferencial e Interseccional*. Bogotá.
- Buchely, L. (2019). Laberintos y despojos: análisis del proceso de implementación de la ley de víctimas y restitución de tierras desde una perspectiva multiescalar de las burocracias estatales. En: Jaramillo, I y Buchely, L (Compiladoras). *Etnografías burocráticas: una nueva mirada a la construcción del estado en Colombia*. (pp. 253- 281). Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, Ediciones Uniandes.
- Castillo, C. (2016). Introducción. En: *Universidad del Valle hoy, ¿Y mañana?* (pp. 5 – 9). Cali, Colombia. Inconformes editores S.A.
- Castro – Sardi, X (2020). Capítulo 6 Efectos subjetivos del conflicto armado. En: Castro – Sardi, X. (Editora Académica). *Caso por Caso: Clínica y lazo social*. (pp. 123 -148). Cali, Colombia. Universidad Icesi.

- Castro-Sardi, X y Erazo-Romero, C. (2019). Sufrimiento y agencia política: pesquisa sobre la condición de víctima en Bojayá, Colombia. *Athenea Digital*, 19(1), e2271. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2271>.
- Centro Nacional de Memoria Histórica y University of British Columbia. (2013). Capítulo B La dimensión conceptual del trabajo de memoria. En *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. (pp. 23 – 62). Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Comisión de Seguimiento y Monitoreo a la Implementación de la ley 1448 de 2011 “Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. (2020). Séptimo Informe sobre Implementación de la ley de Víctimas y Restitución de tierras al Congreso de la Republica 2019 – 2020.
- Congreso de la república de Colombia (2011). *Ley de víctimas 1448 Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. Bogotá D.C.: Congreso de la república de Colombia.
- Congreso de la república de Colombia. (1992). Ley 30 de 1992 Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá. D.C: Congreso de la república de Colombia.
- Desviat, M. (2016). Conflicto, trauma, reparación y memoria: ¿Qué puede hacer la psiquiatría, la psicología, los oficios de la salud mental para ayudar a las víctimas? Conferencia dada en una Jornada Académica de la Universidad del Bosque Bogotá, Colombia.
- Desviat, M. (2016). La acción terapéutica: de lo singular a lo social. En: *Cohabitar la diferencia*. (Pp. 61 – 90). Madrid: Editorial Grupo 5.
- Fernández, A. (2012). Capítulo II Para aprender, poner en juego en saber. En: *Poder en juego el saber, Psicopedagogía Clínica: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión. (Pp. 59-74). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Freud, S. (1917). Duelo y melancolía. En: *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Gil de Fernández, A. (1993 – 2014). Historia. Sección de Desarrollo Humano y Promoción Socioeconómica.
- Greco, M; Pérez, V.; y Toscano, A. (2008). Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares. En: Baquero, R.; Pérez, V.; & Toscano, A. (comps.) *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (2003). Literatura, experiencia y formación (Entrevista por Alfredo J. da Viego Neto). En: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica. (Pp. 25 – 54). México, D.F.
- Larrosa, J. (2009). Capítulo 1 Experiencia y alteridad en Educación. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (Compiladores). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens. (Pp. 13 – 44) Buenos Aires.
- Moreno, M y Diaz, M. (2016). Posturas en la atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia. *AGO.USB*, 16(1), 193 – 213.
- Moreno, M. (2013). Psicoanálisis e intervención social. *CS*, (11), 115 – 142.
- Ospina, A. (2014). Capítulo 1 El duelo por muerte. En: Cuando muere un ser amado: Cómo comprender y afrontar el duelo por muerte. (pp. 17 – 55). Cali, Programa Editorial Universidad del Valle.
- Ospina, A. (2002). El paciente terminal, la familia, el proceso de duelo y la acción profesional. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Universidad del Valle.
- Restrepo, E. (2016). Introducción, (pp. 11 – 14); 1. Labor etnográfica (pp. 15 – 34). En: *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá, Envió editores.
- Rojas, Y. (2013). Introducción. En: *La educación superior en Colombia en vigencia de la Ley 1448 de 2011 – 2013. ¿Una medida de asistencia con impacto reparador?* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Unidad para las víctimas. (2021).
<https://cifras.unidadvictimas.gov.co/Cifras/#!/infografia>

Universidad del Valle. (2018). Por el cual se actualiza y unifica el Capítulo Cuarto - Condiciones de Excepción, de la Resolución No. 045 de 2013 del Consejo Académico. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

Universidad del Valle. (1993). Por el cual se crea la División de Promoción y Desarrollo Social. Acuerdo No 008 de Julio 28 de 1993 del Consejo superior. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

Vásquez, J y Molina, N. (2018). Los usos tautológicos de lo psicosocial en los procesos de intervención en Colombia. *REVISTA DIVERSITAS – PERSPECTIVAS EN PSICOLOGÍA*, 14(2), 309 – 320.

Vergara, A. (2014). «Cuerpos Y Territorios Vaciados ¿En Qué Consiste El Paradigma De La Diferencia? ¿Cómo Pensamos La Diferencia?». *Revista CS*, n.º 13 (junio), 338-60. <https://doi.org/10.18046/recs.i13.1830>.

Villa, J. (2012). La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos sociales: ¿Podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica? *AGO. USB*, 12(2), 349 – 365.

Villalobos, M. E. (2014). La clínica psicológica: adentrándonos en la comprensión del sujeto. En: *Construcción psicológica y desarrollo temprano del sujeto: Una perspectiva clínico psicológica de su ontogénesis*. (Pp. 23 – 35). Cali: Universidad del Valle.