

AMBIENTES EDUCATIVOS DE ESCUELAS EN ZONAS DE CONFLICTO
ARMADO

MAURICIO LIZARRALDE JARAMILLO

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

2015

AMBIENTES EDUCATIVOS DE ESCUELAS EN ZONAS DE CONFLICTO
ARMADO

MAURICIO LIZARRALDE JARAMILLO

Directora

BARBARA YADIRA GARCIA SANCHEZ

Tesis presentada para obtener el título de Doctor en Educación

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

2015

Dedicatoria

A Astrid mi amada infinita, a Iara y Nahuel, a Sergio, Paloma y Violeta, y a mi madre.

Agradecimientos

En primera instancia a los maestros, niños y niñas, directivos y líderes de las comunidades que me acogieron y confiaron en mi para compartir su experiencia.

A Juana Moya que facilitó el contacto con las escuelas del Putumayo. A Olga Palacio amiga y compañera de investigación, artífice del vínculo afectivo con las comunidades. A Julie Trujillo, Marinella Lozano, Harold Bustos y Camila Cifuentes quienes como asistentes de investigación en campo enriquecieron los pasos de este viaje. A Tierra de Hombres Alemania, al Centro de Investigaciones y al IPAZUD de la Universidad Distrital que financiaron el trabajo de campo.

A la paciente y profunda dirección realizada por la Dra. Barbara Garcia; a la acogida y los aportes del Dr. Nelson Molina en la Universidad del Valle, así como al Dr. Juan Ansión en la Pontificia Universidad Católica del Perú; y también en el Perú a la Dra. Gloria Helfer exministra de Educación, y a Rosa Mujica del IPEDEHP

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	10
1. SOBRE EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO	37
1.1 Conflicto armado, terrorismo, guerra irregular o guerra de baja intensidad	37
1.2 Colombia, Enquistamiento o Naturalización de la violencia.....	51
1.3 Conflicto armado en El Putumayo.....	77
2. CONTEXTO EDUCATIVO EN EL PUTUMAYO.....	98
2.1 La administración: la Comunidad, la Secretaría o el Ministerio.....	98
2.2 Invisibles y temporales: El problema del contrato, el trabajo al debe y la crisis financiera de la educación departamental	103
2.3 Los maestros, entre el arraigo y la desesperanza	113
2.4 La tensión entre los requerimientos de cobertura y la deserción	117
2.5 El PEI o el documento que nadie lee	118
2.6 El peso de la tradición.....	121
2.7 La normatividad: el manual de convivencia, negociación o violencia	126
2.8 Entre la esterilidad de la memorización de las cartillas y la fecundidad de los proyectos de aula.....	130
2.9 El futuro incierto, después de la escuela ¿qué?.....	133
3. LAS ESCUELAS EN MEDIO DEL CONFLICTO ARMADO	136
3.1 Marco histórico y aproximaciones al tema	136
3.1.1 Escuela territorio de paz	148
3.1.2 Escuela y maestros como objetivo: Coptación, Amenazas y Asesinato	155
3.1.3 La escuela testigo: conflicto y violencias	165
3.1.4 Abusos del espacio: Campamentos y Reuniones.....	171
3.1.5 Los vecinos peligrosos: Las Bases Militares	174

3.1.6 Entre dos fuegos: Combates y trinchera	178
3.1.7 Propaganda y Reclutamiento	183
3.1.8 Sin algoritmo posible:.....	190
3.2 Presencia del conflicto armado en la vida cotidiana de la escuela.....	205
3.2.1 Formas de afrontamiento	210
3.2.2 Patrones de deshumanización	229
4. AMBIENTE EDUCATIVO EN ZONAS DE CONFLICTO ARMADO	237
4.1 Ambiente Educativo y territorio de enunciación	244
4.2 Los actores del tejido intersubjetivo en el Ambiente Educativo.....	258
4.3 Ambiente Educativo y territorio.	265
4.4 Las múltiples cotidianidades de las escuelas	272
5. CONCLUSIONES.....	278
6. RECOMENDACIONES.....	293
BIBLIOGRAFÍA	298
ANEXOS	324
ANEXO 1	324
LA DOÑA	324
LOS PROFES	331
El profe Prometeo	331
La profe Pentesilea	337
La profe Dafne.....	343
LOS NIÑOS DE LA ESCUELA DE LOS “GALLINOS”.....	349
ANEXO 2	352
ANEXO 3	354
ANEXO 4	359

ANEXO 5 360

INDICE DE FIGURAS, CUADROS, MAPAS Y FOTOGRAFÍAS

Figuras

Triangulo de Galtung – Conflicto	48
Triangulo de Galtung – Violencia	49

Cuadros

Masacres en Colombia 1983-2012.....	59
Número de personas desplazadas 1997-2011.....	56
Cultivos de coca en municipios del Putumayo por hectáreas.....	76
Bajo Putumayo: correlación superficie cultivada en coca- homicidios.....	77
Medio Putumayo: correlación superficie cultivada en coca- homicidios.....	77
Matrícula por nivel de participación.....	120
Instituciones de Educación Superior con oferta en el departamento.....	120

Mapas

Departamento del Putumayo: Municipios y regiones	67
Escuelas de entrenamiento AUC.....	79

Fotografías

Atentado y voladura del oleoducto.....	70
Efectos de las fumigaciones en 2007.....	75
Graffiti paramilitares en El Placer.....	81
Escritos de los Soldados en la pared de una escuela.....	158
Pancarta en una escuela.....	159
Putumayo, impacto de bala.....	165
“la casa de los finados” Escuela Bajo Putumayo.....	249

INTRODUCCIÓN

I

Esta investigación se centró en la cotidianidad de las interacciones en las escuelas que se encuentran en zonas de conflicto armado, tomando como caso específico tres instituciones educativas ubicadas en el Bajo Putumayo, en el propósito de indagar sobre la forma cómo las diferentes interacciones que caracterizan estos contextos sociales inciden y determinan los ambientes educativos que allí se configuran; el trabajo de campo se realizó entre el año 2010 y el 2012, se escogieron los estudiantes de quinto de primaria para recoger con ellos su memoria en la escuela desde el 2005, pero con los maestros el corte temporal fue más amplio y sus relatos llegan a abarcar hasta las marchas cocaleras de 1996.

No se pretende hacer una generalización replicable de manera mecánica a todas las escuelas del país dado que uno de los principios orientadores, tanto en la aproximación cómo en el análisis, es el reconocimiento del carácter histórico de cada experiencia, también es importante anotar que hay elementos comunes a la escuela que se puede encontrar usualmente en cualquier sitio del país.

De igual forma las manifestaciones de las violencias y el conflicto armado se han dado en muchas otras regiones del territorio nacional, de muchas formas y aunque se pueden definir elementos comunes, cada una tiene sus particularidades.

La justificación de la investigación cruza por dos lugares de la misma forma que frente al conocimiento hay intereses teóricos y extrateóricos, asumiéndolos como no excluyentes y fuertemente entretreídos.

Por una parte el lugar de lo vivencial, con su imbricación emocional, ética y política, cuyo origen está en el contacto con maestros rurales a finales de los años 90 en donde se confrontó la imagen que se tenía de ellos, construida como lugar teórico desde la distancia que da la perspectiva académica desde la ciudad; en una

investigación que se desarrolló entre 1998 y 1999 (Lizarralde, 2001) se indagó con maestros del Magdalena Medio, San José del Guaviare, Urabá y Norte del Cauca sobre la identidad y los mecanismos de adaptación y sobrevivencia de maestros en zonas de conflicto armado.

Posteriormente, entre 1999 y 2001 se desarrolló la investigación “El ambiente educativo como estrategia en la búsqueda de ambientes de convivencia no violentos en la escuela”, donde se abordó la caracterización del ambiente educativo como dispositivo de reproducción cultural que puede perpetuar o transformar las interacciones sociales violentas, y donde uno de los casos descritos fue el de las escuelas afectadas por la guerra en el Magdalena Medio (Segura, Lizarralde, & Gómez, 2007, p.49).

De esta manera se llegó entonces a la pregunta sobre las dinámicas y significados que determinan las interacciones en el ambiente educativo de las escuelas en zonas de conflicto armado, y ya para este caso, específicamente en el departamento del Putumayo.

II

El objetivo general que se planteó en esta investigación fue analizar las complejas interacciones y significados que se dan en la vida cotidiana mediada por conflicto armado, y desde allí entrar a interpretar los procesos de constitución de los ambientes educativos de 13 escuelas rurales en el departamento del Putumayo, distribuidas en 3 instituciones educativas ubicadas en municipios del Bajo Putumayo.

Los objetivos específicos que guiaron la investigación se pueden observar así:

- Abordar una perspectiva histórica sobre el conflicto armado Colombiano en general, para posibilitar la comprensión compleja de sus manifestaciones en el departamento del Putumayo.
- Ubicar y caracterizar el contexto de la educación en el departamento del Putumayo, dando cuenta tanto de las dinámicas de las administraciones municipales,

departamental y nacional, como de la situación de los maestros y las instituciones educativas.

- Indagar la memoria y la percepción que tienen los distintos sujetos de la comunidad educativa sobre la violencia, el conflicto armado con la complejidad de los distintos actores e intereses enfrentados en guerra, para interpretar la forma como esto entra a mediar la cotidianidad de la escuela.
- Identificar e interpretar las prácticas de interacción pedagógica y social que caracterizan los ambientes educativos de las escuelas seleccionadas en el Putumayo para resistir, reproducir o transformar los significados determinados por las violencias armadas de diferente naturaleza.
- Plantear algunas conclusiones y recomendaciones útiles para maestros, directivos y diseñadores de políticas educativas.

Se escogió el departamento del Putumayo tomando en consideración la reunión de diferentes aspectos, por una parte el que en su territorio confluyen todas las condiciones y todos los actores del conflicto armado, por otra, el contacto inicial que se había tenido durante un trabajo desarrollado en el 2001 con maestros dentro del proyecto Pedagogía y Protección de los Niños PPN implementado por ACNUR, y finalmente la posibilidad de establecer contacto directo con maestros, directivos y comunidad.

Inicialmente se tomaron cuatro instituciones educativas, tres en bajo Putumayo, y otra en la zona del alto Putumayo, aunque esta última se descartó luego por la dificultad que planteaba tanto la distancia geográfica con las otras escuelas, como la imposibilidad logística para cumplir los requerimientos de la comunidad para permitir las visitas a su territorio; esta se reemplazó por una institución cercana a Puerto Asís.

La muestra la constituyen entonces una institución educativa de Puerto Asís que está conformada por 7 escuelas ubicadas en distintas veredas, otra institución educativa en el Valle del Guamuéz (Hormiga) también con 5 sedes, y finalmente la sede principal de una institución en Orito. En el desarrollo del texto, debido a las difíciles condiciones

de seguridad de la zona, para proteger su identidad no se precisan los datos de las instituciones y las veredas, ni los nombres de niños, maestros, directivos y líderes de la comunidad¹, información que se encuentra en nuestra base de datos para garantizar la fidelidad de la información.

Durante el desarrollo de la investigación, los directores de las tres instituciones fueron cambiados, en el primer caso luego de haber generado durante varios años un proceso de apropiación de las escuelas por parte de las comunidades de las veredas pidió el traslado al estar ya cercana su jubilación, en el segundo caso luego de muchos años y de haber liderado procesos y proyectos en las escuelas y la comunidad, renunció al magisterio poco antes de cumplir el tiempo para su jubilación y se fue del departamento, aunque se rumoraron amenazas no fue posible comprobarlo; el tercer caso con varios años de estar generando procesos pedagógicos y comunitarios en la institución y gestionando recursos para desarrollar los proyectos, y luego de tener que solicitar varias veces traslado y protección por la amenazas recibidas, finalmente consigue ser enviada a otro departamento y sigue en el magisterio aunque se encuentra tramitando su exilio a Europa como amenazada por la guerrilla, los paramilitares (BACRIM) y el mismo ejército.

Se contó para las entrevistas con 26 maestros de distintas condiciones, en lo laboral determinado por el tipo de contrato de manera que había unos pocos de planta, la mayoría son docentes ocasionales cuyos contratos y nombramientos no se hacían sino hasta bien entrado el año lectivo después de semana santa, algunos con nombramiento temporal como remplazos y cuyos contratos debían ser renovados cada quince días; en cuanto a la formación se encontraron normalistas, licenciados y también profesionales sin formación pedagógica como agrónomos, ingenieros y administradores que habían pasado el concurso docente; frente a la forma de articulación con la comunidad estaban tanto aquellos que impulsaban procesos educativos, productivos y organizativos, como los que se aislaban minimizando el

¹ Ver anexo N° 4

contacto y evitando cualquier participación; en lo pedagógico, todos los matices posibles entre la innovación desde una pedagogía humanista y libertaria, pasando por la escuela usual (tradicional), hasta las practicas totalmente autoritarias. Con ellos se implementaron entrevistas no estructuradas, indagando por una parte las concepciones que orientan su práctica pedagógica, y por otra la memoria de su vivencia frente al conflicto armado.

Para el abordaje de las comunidades, en algunas se realizaron conversaciones con 11 líderes comunitarios, y también se logró en dos de las escuelas de Puerto Asís y en una de La Hormiga realizar entrevistas grupales con líderes (por las características que planteaba el contexto no se aplicaron en sentido estricto como grupos de discusión) donde la gente construía colectivamente un relato sobre la memoria de lo vivido en la zona y la escuela, entretejiendo así los recuerdos individuales; la cotidianidad del conflicto armado se vivió de manera directa durante la realización de una de estas conversaciones, pues la dinámica que ya estaba tensa por la cercanía del sonido de explosiones y disparos desde los helicópteros, se vio interrumpida por la llegada intempestiva del ejército durante un operativo de erradicación de cultivos de coca.

Para abordar la recolección de los relatos de los niños se tomó como muestra a los de grado quinto, estableciendo así con ellos un corte temporal de cinco años tomando en consideración su vivencia en la escuela durante este tiempo; como estrategia para generar la evocación y el dialogo con ellos se utilizó “El reloj de la memoria”, un instrumento² que fue diseñado en el Perú por el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz IPEDEHP y sobre el que se realizó una adaptación adecuando las preguntas al contexto; la conversación que se estableció con los niños a partir del juego no solo permitió visibilizar su experiencia y la lectura que hacen de ella, sino que se evidenciaron hechos y situaciones que los adultos habían omitido, e incluso que algunos habían negado.

² Ver anexo N° 3

La información que se recopiló en las observaciones, así como en los relatos que recogen las distintas voces, se codificaron inicialmente en cuatro grandes categorías: violencias, formas de afrontamiento, patrones de deshumanización, presencia del conflicto armado, ambiente educativo. Planteadas deductivamente desde los referentes teóricos y el acervo experiencial previo al diseño de la investigación, estas categorías se complejizaron posteriormente con la emergencia inductiva de categorías a partir de los datos mismos³; este proceso fue clave para el análisis pues no se buscaba la correspondencia mecánica del dato como ejemplo de la teoría, sino el marco de referencia cultural de las interacciones observadas, escrutando siempre además, el significado que les dan los actores mismos pues el análisis se abordó desde la postura EMIC que demanda el paradigma interpretativista.

Una vez organizada la información de acuerdo a esta categorización y para proceder al análisis acorde a la postura EMIC, son los mismos relatos los que permiten ir dando cuenta de los significados presentes en las interacciones, en un proceso que al no haberse hecho solamente al final sino que se fue adelantando desde la primera visita, en los posteriores encuentros se pudieron contrastar y validar la mayor parte de los resultados del análisis. De hecho la preocupación por mantener la voz de los actores hace que a lo largo del texto se apele permanentemente a la cita textual.

III

La inmersión en el trabajo de campo planteó la necesidad de una reflexión permanente sobre la forma como se desarrollaba la observación, no solamente en lo procedimental de la recolección de información, sino del rol y la dinámica que se tiene como observador; esto implica el reconocimiento de distintos aspectos determinantes del observador, así, el interés que orienta la mirada hace visible o invisible lo que se considera como “la realidad observada”; un ejemplo de cómo el interés puede invisibilizar aquello que queda por fuera del “objeto de estudio” se encuentra en el artículo de Orin Starn “Missing the revolution: Anthropologist and the war in Perú”,

³ Ver anexo N° 2

citado por Feixa y Ferrandiz (2002), dado que los antropólogos peruanos centrados en miradas nostálgicas sobre las comunidades quechuas, procedían coherentemente con esa postura y su bagaje teórico-metodológico a hacer investigaciones de corte Andeanista, una visión nostálgica e idealizada de las comunidades quechuas anclada al pasado prehispánico y desvinculado de las dinámicas de la sociedad actual, de forma que las dinámicas sociales del presente no se concebían como fenómeno y por tanto invisibilizaban “los procesos de organización política clandestina de consecuencias masivas y dramáticas como el que se estaba gestando” (p.164).

Es precisamente, al ver el ejemplo anterior que en referencia a la investigación, adquiere pleno sentido la frase de Von Foerster “no se puede ver, que no se ve lo que no se ve” citada por Luhmann (2000, p.60), de manera que los antropólogos del Perú no ignoraron deliberadamente los procesos que se estaban dando desde la actividad política de Sendero Luminoso en las comunidades, sino que en ese momento ignoraban que no los estaban viendo ya que para la mirada orientada por sus intereses era algo que no se podía percibir.

Ahora bien, se puede decir que el primer nivel en la reflexión gira alrededor de la pregunta por el qué es lo que se quiere ver, y la respuesta se cruza por los intereses teóricos y extra teóricos que llevaron a la decisión inicial de realizar la investigación, en esta medida en el panorama aparecen tanto los referentes que se han ido consolidando y las búsquedas teóricas que se han realizado alrededor de la educación, la escuela, las violencias y el conflicto armado, como las motivaciones emocionales, éticas y políticas que llevan a asumir posturas frente al conflicto armado, y la necesidad de asumir que la escuela sea un dispositivo de transformación cultural y social, e incluso reconocer el propósito y función política de la investigación. Por tanto, desde la elección misma de las escuelas y las personas con las cuales se iba a hablar, ya hay definida una determinada identificación en la medida en que de manera intencionada se obviaron los relatos de los victimarios.

Un segundo nivel tiene que ver sobre cómo se interpreta la forma en que “los otros” (maestros, niños, comunidad) construyen una imagen de uno en tanto extraño, desde cuyo significado establecen un tipo de interacción particular. Esta consideración tiene que ver con el hecho de que el investigador, incluso pretendiendo tener una actitud participante y a pesar de ser presentado e ir acompañado por un “baquiano social” que le facilita el acceso a las comunidades, siempre será externo al “nosotros”, y aunque logre algunos niveles de proximidad y aceptación no puede despojarse de la impronta de la experiencia previa que lo ubica siempre en una exterioridad insalvable.

En el contexto del conflicto armado, donde los significados de las interacciones están mediados por la presencia del miedo, el investigador ubicado en la ambigüedad que genera esa exterioridad “...entra, entonces, como el signo de todas las dudas, puede perfectamente hacer parte de algún grupo armado [...] Y ese es un primer momento de estigmatización.” (Castillejo, 2000, p.21), haciendo que los primeros contactos que se establecen estén siempre caracterizados por la desconfianza a pesar de ser presentados a las comunidades en dos de los municipios por alguien que gozaba de mucha confianza por parte de los maestros, y en el otro municipio se contaba con el aval de entrada de la ONG europea que apoyaba desde hacía varios años los proyectos de la escuela y la comunidad; la mirada elusiva, los silencios, y la negación a que alguna vez allí algo hubiera pasado, fueron las primeras respuestas, lo que evidenciaba la tensión que dificultaba los diálogos.

Acogiendo el planteamiento de Nicolás Buenaventura (1995, p.56)

el discurso popular reproduce o recrea esta doble dimensión de la cotidianidad humana. No es unívoco. No es simplemente vertical, como el discurso oficial. Es biunívoco. Es vertical, es constructivo y es a la vez horizontal, a lo ancho, es pura comunicación humana. He allí la importancia de platicar, de garlar, de la conversa, del palique, de hablar por hablar.

Se dan así, conversaciones que permiten crear vínculos desde los significados que emergen en la comunicación cotidiana, donde lo humano se hace visible al ser despojados de los roles de investigador y de informante, y así al lograr generar una cercanía afectiva “ellos” construyen alteridad donde “nosotros” no significamos la ambigüedad del peligro, y por tanto se dan cambios en las formas de actuar y de hablar, los silencios cambian de significado y las alusiones a lo vivido ya no son en tercera persona como se ve en uno de los relatos sobre la masacre del Tigre “...una profesora amiga, que viajaba siempre, vio en la carretera...” donde luego en otro momento de la conversación la primera persona tomó el protagonismo del testimonio “...a pesar de los años recuerdo todavía el olor de la sangre humana que se sentía en el puente y en la carretera”⁴, también lo que se da en el aula ya no es una clase modelo para mostrar como si se tratara de la visita de un supervisor, y la comunidad de igual forma ya no actúa para mostrar lo que creen de antemano uno espera ver, pero esto no quiere decir que la presencia del agente externo ahora pase desapercibida sino que “la persona orienta su actuar dentro del espacio social en función de las representaciones de alteridad que se establecen en ese espacio.” (Castillejo, 2000, pág. 22)

IV

Apelar a los relatos de los niños, los maestros y la comunidad con el propósito de que desde la reconstrucción de la memoria se pueda hacer una aproximación a la forma como se han ido naturalizando la experiencia de socialización en medio del conflicto armado, implica enfrentar las dificultades de la memoria como fenómeno social que permite significar el pasado reciente.

Ahora bien, la posibilidad que tenemos de acceder al significado de la experiencia está en llevarla del terreno del recuerdo individual al de la memoria colectiva, de la que nosotros también formamos parte en la medida en que como colombianos compartimos de alguna manera elementos presentes en lo narrado, pues como afirma Halbwachs (2002) “Recurrimos a los testimonios, para fortalecer o para invalidar, pero también

⁴ Entrevista maestra 1, escuela2, Bajo Putumayo 1

para completar lo que sabemos acerca de un acontecimiento del que estamos informados de algún modo, cuando, sin embargo, no conocemos bien muchas de las circunstancias que lo rodean”; es con los relatos de la experiencia de los otros que se puede hacer la complementación necesaria para dotar de sentido la experiencia del pasado.

La tensión que se da entre la historia como representación del pasado que no está más y la memoria como vínculo que vivifica los significados del pasado en un presente continuo, ya había sido planteada por Michel De Certeau (1993), al afirmar que la historia se mueve en el rompimiento permanente entre el pasado objeto de su trabajo y un presente donde se da su práctica, siendo necesario entonces el buscar una articulación entre ese pasado que es lo vivido y que se constituye en experiencia, y el presente que siempre es pasado reciente y futuro esperado, y es buscando esta articulación que Koselleck (1993) plantea dos categorías históricas a las que define como "Espacio de experiencia" y "Horizonte de Expectativa”.

Estos dos elementos, la expectativa y la experiencia son constitutivos de la historia reciente y por tanto del conocimiento social que determina la acción en el presente, pues la experiencia es un pasado-presente, donde los acontecimientos que han sido incorporados en el recuerdo se constituyen en la experiencia previa desde donde se percibe, se interactúa, se asignan significados y se interpreta el presente.

Así, en la indagación de las memorias, las percepciones y las interacciones de los sujetos, tanto en lo observado como en las entrevistas, a partir de lo narrado sobre la violencia no se tiene una representación estática o externa de la realidad, sino la manifestación de su realidad significativa, por tanto se convierte para ellos en la “realidad misma” donde se entrecruzan su pasado y la expectativa de futuro determinando así los significados y las interacciones que caracterizan cada ambiente educativo.

Sobre esto Koselleck (1993) afirma que en la experiencia se fusionan tanto la razón como aspectos inconscientes que entran a determinar la expectativa y por tanto

la acción, en un proceso que se puede configurar o transmitir por generaciones en una mixtura entre experiencia propia y experiencia ajena. En la medida en que desde la emoción, en términos de Maturana (2001), se define la forma como percibimos, el recuerdo del pasado reciente está mediado por la actitud sensible (emoción) que se genera a partir de la experiencia previa, de tal suerte que tanto la forma como se lee ese pasado y la forma como se asume la expectativa del futuro, hacen que el horizonte de expectativa se concrete en un presente en el que las acciones se actualizan como futuro en la búsqueda de lo que todavía no es, de lo que está por descubrir para que se convierta en experiencia. El drama está, tal como lo muestra Koselleck, en el hecho de que actualmente hay una brecha creciente entre ese futuro deseado y las necesidades del presente, bien sea en lo que ante un posible posconflicto se espera en lo social y económico, o lo que se espera de la educación y la escuela frente al deseo de lograr una cultura de paz.

El recuerdo se da sobre la experiencia, siempre en la expectativa de la esperanza sobre un futuro deseado, es allí donde se configura esa relación estrecha entre el pasado reciente y el futuro, configurando un conocimiento que incluye tanto aspectos afectivos como aspectos cognitivos, que orientan la conducta y la comunicación de los individuos en el mundo social, en este caso el ambiente educativo de la escuela que a fuerza de repetirse pareciera ser inalterable; de manera que con el paso del tiempo, la experiencia va repitiendo y alimentando con nuevos recuerdos esa memoria histórica, y así la expectativa cada vez se vincula más a la experiencia de la violencia en el Putumayo como algo que, al estar desde la actualización del pasado como un presente continuo, se proyecta como ineludible en cualquier futuro.

Pero el pasado es algo que los distintos actores buscan cooptar para institucionalizar su memoria, lo que hace que se configure como un espacio de pugnas donde se juega el testimoniar y el sobrevivir; esto va más allá del simplemente circular los relatos de las memorias, pues hay una diferencia significativa si lo que finalmente se institucionaliza es una historia de grupos ilegales que se enfrentan violentamente durante más de cuarenta años y donde el Estado es víctima del terrorismo, o en cambio,

la historia de un conflicto político cimentado en las tensiones que se generan por los intereses de distintos monopolios y la violencia estructural de la inequidad, la exclusión y la pobreza.

Pero ante esta pugna por la definición del pasado la pregunta es sobre el cómo se va a resolver, reconociendo su importancia en la definición del significado que se asigna al pasado y que es allí desde donde se da su articulación al futuro como posibilidad. “...el futuro como posibilidad no está adelante, por decirlo así, sino en el lenguaje que en el presente se hace del pasado. El futuro está atrás.” (Castillejo, 2000, p.36)

Molina (2010) citando a Vázquez plantea la inquietud sobre la “posibilidad de transformar el pasado y recordar el futuro”, la posibilidad de recordar el futuro depende del cómo se ubica el presente en la línea del tiempo, y en esa medida se puede asumir un futuro-pasado como el ayer desde donde se vislumbraba el futuro, y así se da una memoria del futuro, pero es del futuro que se esperaba, se trata de la memoria de lo que pudo haber sido y que es mediadora del Horizonte de Expectativa del futuro-presente; así como en el Putumayo se encuentra la nostalgia por aquello que se había planeado tener bien fuera en la época de control de la guerrilla y que se perdió con la entrada de los paramilitares, o en la bonanza cocalera que se esfuma con las fumigaciones y la erradicación de cultivos, o la de la dinámica económica que en la región se generó a partir de las ganancias que generaba la empresa captadora de dinero DMG y que se frustra con la intervención y cierre de la empresa por parte del gobierno y la posterior detención y extradición de David Murcia.

El pasado, su significado no lo hechos, se puede transformar en la medida en que se establecen diálogos entre las distintas memorias, pero este diálogo en contextos como los generados por el conflicto armado se torna difícil pues como afirma Jelin (2002, p.6) lo que se da en realidad es una oposición entre distintas memorias rivales, cada una con sus propios intereses, olvidos y silencios dependiendo de su afinidad con la guerrilla o con los paramilitares, o con la cercanía que se ha tenido o no frente a las

distintas situaciones de violencia, en una lucha por imponer su versión del pasado y según Todorov (2000) "El pasado es fructífero no cuando alimenta el resentimiento o el triunfalismo, sino cuando nos induce amargamente a buscar nuestra propia transformación"

En la búsqueda de las distintas memorias históricas sobre la violencia que entran a determinar las acciones dirigidas a la expectativa, es necesario cruzar los propios recuerdos con los de los otros, pues como afirma Halbwachs (2002)

la memoria individual no está totalmente aislada y cerrada. Muchas veces, para evocar su propio pasado, un hombre necesita recurrir a los recuerdos de los demás. Se remite a puntos de referencia que existen fuera de él, fijados por la sociedad.

Además para Ricoeur (1999), la memoria colectiva es un proceso por el cual el individuo no recuerda solo, sino con la ayuda de los recuerdos de otros.

Esto quiere decir entonces, que aquello que consideramos nuestros recuerdos comunes es el resultado de una construcción hecha a partir de relatos que otros han contado y con los que de una u otra forma nos identificamos; la memoria colectiva así constituida se refuerza bien sea por conmemoraciones o por la difusión que se hace en los medios de comunicación.

Cuando se encuentran tensiones o divergencias entre los relatos que aportan los sujetos o las comunidades, y la información publicada, incluso por la academia, y difundida por los medios de comunicación expositores de una "historia oficial", hay que considerar que se está ante una pugna entre dos mecanismos de atribución de sentido al pasado, uno que es producido en la vida cotidiana desde el dialogo de diversas memorias individuales y posibilita asignar significado a los acontecimientos configurando así una memoria colectiva, dado que la memoria individual es siempre compartida pues los maestros y los niños recuerdan no como experiencias solipsistas sino como miembros de un grupo (Halbwachs, 2002, p. 54), y otro, la representación pública que se llega a establecer como memoria dominante que en tanto versión oficial

se fija a la historia. Esto lleva a plantear, siguiendo a Martín Baró (1990) que es necesario trabajar en la recuperación de la memoria histórica tanto en la comunidad como en la escuela misma, pues en las difíciles condiciones de la cotidianidad, los distintos actores se ven obligados a vivir permanentemente en la inmediatez de un presente continuo, un aquí y ahora sin un antes ni después, acorde a un discurso que impone una realidad naturalizada y ahistórica, que debe ser así aceptada.

Así, el proceso intencionado para vencer e imponer una lectura oficializada del pasado, implica una producción y manipulación de la información que busca convencer sobre la realidad que se muestra alterando de esta manera los sistemas de simbolización de las experiencias del pasado y de las interacciones cotidianas, generando dependencia, individualización, pasividad e indiferencia social; sobre la pasividad Martín Baró (1998) afirma que esta le permite al régimen político el control y el ejercicio de la fuerza y la represión sin que peligre su autoridad pues "...La pasividad del súbdito es garantía de permanencia para el amo..."(p.68)

Según el planteamiento de Jesús Ibañez (1985, pág. 2) la pasividad se da en el desvanecimiento del Convencido por la identificación con su vencedor, dado que no es conciente de su condición de vencido-dominado al darle a éste la razón legitimando así la posición a que es sometido, y por el contrario dado que es conciente de la dominación que sobre él se ejerce, el imperativo del Vencido es que siempre está en posibilidad de revolverse contra el vencedor.

Correspondientemente, se encontraron en las comunidades educativas que se visitaron en el Putumayo memorias Convencidas que asumen como verdad oficial e incuestionable lo que dicen los medios de comunicación e interpretando desde allí el pasado y el presente, aceptando la justificación de las muertes como por ejemplo en el caso de dos maestros asesinados en La Hormiga y que según los noticieros fue un crimen pasional, o lo que se dijo aceptando las razones para la represión violenta de la policía a las marchas cocaleras que según informaron los medios estaba promovida e infiltrada por la guerrilla, o las afirmaciones donde la violencia ya quedó en el pasado

porque ahora todo el departamento está seguro y en calma pues ya no salen noticias tan malas como antes; pero también se encontraron las Vencidas, es decir en rebelión permanentemente frente a esas imágenes impuestas, y recuperando la memoria de los dos maestros como los organizadores de trabajo en las comunidades de las veredas a pesar de las amenazas, la memoria de las marchas cocaleras como una reivindicación que les permitió organizarse y negociar con el gobierno para que éste se comprometiera a suspender las fumigaciones y desarrollara programas de sustitución de cultivos, o la memoria de una violencia presente y permanentemente actualizada con combates, amenazas, asesinatos, desalojos, nuevas fumigaciones e intensos operativos de erradicación manual.

La memoria dominante siempre deberá ser desafiada, y en ello de acuerdo a Vázquez citado por Molina (2010, p. 70)

...la memoria a través de historias de vida constituye una forma de resistirse a la unificación social a través de sus leyes, de sus procedimientos, dado que se centra en la recuperación de experiencias subjetivas en un marco simbólico específico, y no sólo de acontecimientos tipificados en lógicas de discurso institucionalizadas.

El papel que pueden jugar las interpretaciones hechas desde los recuerdos particulares en los relatos de maestros y niños de las escuelas del Putumayo evidencia la conformación de diversas memorias colectivas en esas comunidades, y aunque metodológicamente habría la necesidad de aplicar un principio de simetría que posibilite la contrastación de las memorias de los distintos actores con la consiguiente necesidad de indagar también los relatos de los “otros”, los ofensores; sin embargo, en la identificación ética con los ofendidos, se toma la decisión metodológica de solo acoger los relatos de los actores de las escuelas; esta distinción frente a la propia postura se hace necesaria pues la indagación de la memoria demanda como investigador el mismo tipo de reflexividad de segundo orden que la autoobservación, pues

La discusión sobre la memoria raras veces puede ser hecha desde afuera, sin comprender a quien lo hace, sin incorporar la subjetividad del/a investigador/a, su propia experiencia, sus creencias y emociones. Incorpora también sus compromisos políticos y cívicos (Jelin, 2002, p.3).

Lo que se hace evidente en dicha confrontación es que no solo hay diferencias en la interpretación de los hechos, de manera que se le altera a las personas el significado de su experiencia, sino que al amparo de la impunidad y el silencio de los medios de comunicación hay olvidos explícitos que se imponen tal como lo plantea Ricoeur (1999), olvidos evasivos, en “la mala fe, que consiste en una estrategia de evitación motivada por la oscura voluntad de no informarse, de no investigar el mal cometido en el entorno del ciudadano” (p. 572) como en el caso de “los falsos positivos del ejército” de los que se oye hablar, pero la mayoría se niega a documentarse sobre ello y prefiere ignorarlo olvidándolo; de igual forma se encuentran olvidos activos e intencionales en la forma como se archiva y oficializa la historia.

Ricoeur plantea que el olvido es una acción involuntaria regida por la economía emocional del Yo Ideal, de forma que se olvida algo porque eso ya no es necesario para la construcción de la identidad o se olvida algo desde un régimen de economía moral o política; en última instancia, siguiendo a Nietzsche es un problema de “utilidad o inconveniencia de la historia”, más que de fidelidad o de verdad; pues en la medida en que un recuerdo no es adecuado a la economía de la imagen ideal del grupo cohesionado en un propósito común, este recuerdo es relegado al olvido intencionado como opción para lograr bien sea la conclusión de un duelo, o la coherencia con el sentido esperado.

La dificultad para la coherencia se da en la medida en que existen recuerdos que implican culpa o vergüenza, y que muchas veces se manifiestan en aquellos silencios que se corresponden a lo que Passerini (2000) en los estudios sobre la memoria del fascismo en Italia, ha denominado “silencios colectivos” en un proceso de autocensura colectiva frente al recuerdo de una acción o una época sancionada socialmente como

vergonzante, y por tanto el imperativo de la imagen ideal requiere de su trámite, bien sea que se trate de haber dado información o colaborado con un actor armado, no haber ayudado a un herido, tener un cultivo de coca, un laboratorio o ser raspachín⁵; las tensiones que generan estos recuerdos afectan tanto a los sujetos como a la comunidad porque tienen un efecto disgregador al generar por una parte a la exclusión de aquellos que son así señalados y por otra hacer visible la debilidad de la imagen ideal.

También se encuentran aquellos olvidos estipulados “legalmente” como en el bando de Creonte en la *Antígona* de Sófocles, o en el edicto de Nantes promulgado por Enrique IV y que en su primer artículo demanda la extinción de la memoria

Que la memoria de todos los acontecimientos ocurridos entre unos y otros tras el comienzo del mes de marzo de 1585 y durante los convulsos precedentes de los mismos, hasta nuestro advenimiento a la corona, queden disipados y asumidos como cosa no sucedida. No será posible ni estará permitido a nuestros procuradores generales, ni a ninguna otra persona pública o privada, en ningún tiempo, ni lugar, ni ocasión, sea esta la que sea, el hacer mención de ello... (Lira, 2010)

Son olvidos activos e intencionales en los que además los medios de comunicación y la academia misma buscan incidir en la forma como se archiva y oficializa la historia; así, el proceso de recordar o de archivar está compuesto por articulaciones de la experiencia donde se conectan la vivencia, la existencia, y lo sensorial, en “una serie de operaciones conceptuales y políticas por medio de las cuales se autoriza, se domicializa –en coordenadas espaciales y temporales-, se consigna, se codifica y se nombra el pasado en cuanto tal.” (Castillejo, 2000, p. 41), y por tanto se establece una relación estrecha entre el pasado como vivencia y la identidad que desde allí se configura, de tal suerte que cuando a alguien se le despoja de aquello que reconoce como su pasado, también se le niega su identidad.

⁵ Se denomina raspachin a aquellos que trabajan en la cosecha de la hoja de coca

Jelin (2002) al abordar la dinámica de la acción intencionada por borrar una memoria afirma

Hay un primer tipo de olvido profundo, llamémoslo <definitivo>, que corresponde a la borradura de hechos y procesos del pasado, producidos en el propio devenir histórico. La paradoja es que si esta supresión total es exitosa, su mismo éxito impide su comprobación. A menudo, sin embargo pasados que parecían olvidados <definitivamente> reaparecen y cobran nueva vigencia. (p.29)

Es así como en el Putumayo a pesar del olvido impuesto por el miedo, las memorias comienzan a encontrar válvulas de escape y emergen las historias de las masacres, las fosas comunes y las escuelas de descuartizamiento. En un proceso de tensión permanente la memoria y el olvido forman una pareja indisoluble según Augé (1998) "...lo que queda es el producto de una erosión provocada por el olvido. Los recuerdos son moldeados por el olvido como el mar moldea los contornos de la orilla". (p. 27)

Siguiendo a Le Breton (2007), el silencio carece por sí mismo de significación, y se dota de ésta según las políticas de su uso: de consentimiento y complicidad, mutismo con la intención de ocultar, de indiferencia, como acción de oposición, o como manifestación de censura. Así, en los relatos por ejemplo, los silencios no tienen un único significado, encontrándose asociados a la experiencia singular en el momento del que se habla, como cuando se pregunta por lo vivido durante los combates y guardan silencio

- 1) unos por lo doloroso del recuerdo, tal como el maestro 2 de la escuela 1 en Bajo Putumayo 2, que finalmente nunca hablo e incluso negó haber visto algo, cuando por la información que recibimos de otros maestros y miembros de la comunidad el sobrevivió un asalto de los paramilitares que no lo mataron pero lo dejaron amarrado a la cerca de la escuela.

- 2) otros porque no lo han vivido, tal como se dio en las conversaciones con maestros recién llegados a la región.
- 3) no le dan importancia, que puede ser manifestación de una actitud mimética como indiferencia evasiva, o por la naturalización de los hechos.
- 4) cuando se siente como un momento opresivo antes de evocar el caso del niño que murió ametrallado en la escuela.
- 5) cuando se sospecha al “sapo”, siendo un silencio preventivo que responde al miedo que va fracturando el tejido social y esclerotizando la comunicación.
- 6) al hablar de “ellos” o de “los otros” sin nombrarlos como guerrilla o paramilitares igual que no se nombra al diablo para que no aparezca, pues la palabra tiene el poder de convocarlos y deja señalado a quién los llama.
- 7) simplemente porque uno no es considerado interlocutor válido para que lo escuche.

De igual manera en las referencias al espacio físico, por ejemplo, en el caso de las escuelas y de las veredas, los lugares tienen nombres a los que se asigna un significado sin que este sea necesariamente explícito, pero que al encontrarse articulado a las experiencias vividas y relatadas, tanto las palabras como los silencios muestran las características, uso y memoria de las interacciones que allí se dan, como en el caso de la comunidad en una escuela de Puerto Asís donde los niños hacen referencia a la casa de habitación del maestro dentro de la escuela, aludiendo a los soldados que allí murieron en un combate, hecho del que no nos enteramos sino luego de seis meses de estar visitando la comunidad y del que el nuevo maestro posesionado ese año no tenía conocimiento, o cuando en una comunidad se evita hablar de “la cumbre” y lo que allí pasó, por ser el sitio donde “los otros” emboscaron y mataron a muchos soldados (EL TIEMPO, 2005), lo que luego provocó las acciones de respuesta del ejército, entre las que tiempo después está el bombardeo y destrucción de la escuela, hecho que fue narrado por la directora y una maestra pero luego omitido por la comunidad cuando se realizó el grupo focal con líderes en la escuela 6 de bajo Putumayo 2.

A fin de cuentas la memoria, como un acto de decisión implica el asumir las consecuencias de recordar u olvidar, es decir que de acuerdo al significado que se

asigna, se decide que contenidos olvidar y cuales recordar “En esta elección es donde se inscribe la ética de la memoria y sus consecuencias políticas” (Bello Reguera, 2005, p. 61), y de esta manera se encuentran los relatos de los niños, los maestros y las comunidades de las escuelas en el Putumayo con aquello que deciden y se permiten recordar; con la noción de olvido se encuentran también los silencios que como acto voluntario determinado, bien sea por economía moral, preservación de imagen o bien una economía emocional para evitar el sufrimiento, o las resignificaciones que buscan en la trivialización del recuerdo un mecanismo de defensa emocional, como la maestra 1 de la escuela 3 de bajo Putumayo 2, que al hablar del niño que murió ametrallado durante un combate afirmaba que “menos mal no era de los aplicados”.

Sin embargo no basta solamente con recordar, pues el recuerdo por sí solo no trasciende el culto a los hechos en sí mismos, “...Nada se puede hacer con un hecho. Nada, salvo dotarlo de sentido...” (González, 2005, p. 307), aunque la memoria como acción intencionada para dotar de sentido aquello que se recuerda plantea otro problema metodológico, y es que la trama de las acciones y las conductas humanas, así como su interpretación se centra mayoritariamente en juicios morales,

...lo cual compromete la objetividad o verdad objetiva del discurso histórico. Éste nunca es imparcial, el discurso de nadie, sino discurso de alguien en particular o en singular: discurso de una parte implicada emocionalmente, valorativamente en la construcción de su significado, cuya trama incluye la valoración moral mediante un juicio explícito o implícito. (Bello Reguera, 2005, p. 58).

Sobre lo vivido en el Putumayo en general y en las escuelas en particular, no se puede pretender un solo análisis así como no hay una sola memoria, ya Jelin (2002) nos recordaba que “la memoria contra el olvido o contra el silencio esconde lo que en realidad es una oposición entre distintas memorias rivales, cada una de ellas con sus propios olvidos”

Finalmente, es tanto el tiempo que en el país se ha vivido en medio de la violencia armada, que se puede llegar a afirmar que casi todas las personas son portadoras de un relato de algo que han vivido, o bien les han transmitido oralmente en sus núcleos sociales y familiares, lo que se refuerza con conmemoraciones como las del asesinato de Gaitán y el Bogotazo en 1948, o aniversarios como el de la masacre de las bananeras de 1928, la toma del Palacio de Justicia en 1985, masacres como la de Machuca 1998, El Salado 2000, Trujillo 1988 a 1994, o la del Tigre en 1999, o en sus representaciones estetizadas desde la literatura, la plástica, el teatro, el cine y la música.

La violencia así interiorizada se manifiesta de múltiples formas, incluso en lo que algunos autores han denominado una “adicción a una forma tropelera de hacer política” (Guerra & Plata, 2005, p. 89), en la convicción arraigada de que la única forma de resolver cualquier conflicto es eliminando física o simbólicamente al otro, en la desconfianza generalizada y casi paranoide que se manifiesta como argumento en el lenguaje coloquial bajo la expresión de “no dar papaya”; manifestaciones todas estas que se encuentran en ambientes educativos caracterizados por la desconfianza con lo que ello implica en la naturalización y aceptación del control, el autoritarismo, y de las violencias presentes en la escuela (Segura, Lizarralde & Gómez, 2007. p.34).

Se puede afirmar entonces que la socialización mediada por una memoria histórica signada por la violencia, genera en los sujetos lo que Martín Baró (1990) denomina patrones de deshumanización y que llevan al enquistamiento de significados violentos en la cultura, alterando de esta manera la posible articulación entre la experiencia y la expectativa pues aunque el futuro deseable es opuesto a la violencia, lo que se manifiesta en los relatos, y contrariamente a la idea de que no es una sola violencia continua a lo largo de la historia sino violencias distintas y multicausales que se yuxtaponen en el tiempo, llega a generar una apabullante sensación de continuidad desde donde se termina asumiendo la presencia de la violencia como algo que siempre ha estado allí, lo que la hace inevitable así no se esté de acuerdo con ella.

V

En el primer capítulo se aborda el conflicto armado en Colombia en general, y particularmente en el Putumayo; iniciando con un rastreo sobre los trabajos que se han desarrollado alrededor de la historia y análisis de la guerra y las violencias, llevando a la discusión y necesaria definición sobre conceptos que implican no solamente formas distintas de interpretarlo, sino la justificación de las políticas que frente a ello se implementan, contemplando entonces la noción y teorías desarrolladas alrededor de la guerra desde planteamientos clásicos como los de Clausewitz (2002), pasando por los de guerra contrainsurgente, hasta los de guerra de baja intensidad, los acuerdos del Derecho Internacional Humanitario y las características que definen el conflicto armado; luego se entra a ver cómo las violencias asociadas a la guerra van generando el enquistamiento de significados en el entramado de la cultura, llevando a que incluso se pueda entrar a hablar de una cultura de la violencia. Finalmente se aborda la historia y las características del conflicto armado en el departamento del Putumayo.

Un segundo capítulo da cuenta del contexto educativo en el departamento del Putumayo, abordando por una parte las características de las políticas y la administración, donde la falta de planeación, el mal ejercicio en la ejecución y la corrupción, llevaron a que la Secretaría de Educación fuera intervenida por el Ministerio de Educación entre el 2007 y el 2013, sin que ello lograra resolver las demandas de las comunidades, lo que había generado varios paros, unos convocados por los padres de familia y otros por el magisterio; se analizan las consecuencias de la crisis financiera de la educación en el departamento, que se refleja en las condiciones laborales de los maestros, las dificultades para la contratación, y el incumplimiento de la administración tanto en los pagos como en la financiación del funcionamiento de las instituciones. Se ve también cómo las prácticas de los maestros entran a ser mediadas por la posibilidad de pertenencia o no con las comunidades donde se encuentran, las exigencias que se les hacen desde la administración y que determinan tanto la posibilidad de continuidad de sus contratos como el que se abran o no los grupos o las escuelas.

Así mismo, se abordan factores que son claves para comprender la cotidianidad de las escuelas, las prácticas pedagógicas y las características que definen los ambientes educativos que allí se configuran; se ve entonces el papel que tiene el Proyecto Educativo Institucional y la forma como es asumido por los maestros, el peso mismo de la tradición, las concepciones frente a la norma y el ejercicio de la autoridad, así como las concepciones de conocimiento y actividad escolar; finalmente se cuestiona el sentido mismo y la pertinencia de la escuela frente a la posibilidad de proyectos de vida de los estudiantes.

El tercer capítulo desarrolla por una parte, el análisis de las situaciones que se viven en las escuelas en medio del conflicto armado, ya sea en las declaraciones de la escuela como territorio de paz o en las consecuencias mismas del ser considerada como objetivo militar; el que se le utilice con fines de propaganda o de apoyo a acciones y actividades de tipo militar por parte de los actores armados, el ser afectada por los combates y por la vecindad de instalaciones militares, el reclutamiento de estudiantes y la amenaza y asesinato de maestros. También se hace un análisis de propuestas y proyectos que se han implementado en las escuelas tanto por instancias gubernamentales como por ONG.

Lo que genera la vivencia de la socialización en medio de la presencia permanente de violencias y guerra, se aborda en primera instancia desde la perspectiva de la forma como se asumen distintas formas de afrontamiento tanto individuales como colectivas, y en segundo lugar la forma como se dan cambios cognoscitivos y comportamentales que acarrear la formación de patrones de deshumanización (Samayoa, 1990) que no solamente dan lugar a un marcado deterioro de la convivencia social, sino que se generan significados que al enquistarse en la cultura naturalizan las relaciones desde dónde se legitiman las violencias y la guerra.

En el capítulo cuatro se da cuenta en primera instancia de la conceptualización sobre ambiente educativo y la forma como éste, en sí mismo se constituye en un territorio de enunciación desde donde se configuran nociones de realidad como

construcción intersubjetiva de los distintos actores presentes en las dinámicas cotidianas de la escuela.

Luego se caracterizan los ambientes educativos encontrados en las escuelas y se analiza la relación existente entre estos y el contexto social y de conflicto armado, tomando en consideración que el tipo de mediación que se establece es distinto en cada caso, pues no en todas las escuelas se interactúa de la misma manera, ya que el significado de lo vivido y de las respuestas frente a ello está mediado tanto por las condiciones singulares como por el carácter histórico de los sujetos, las escuelas y las comunidades.

Se cierra el capítulo abordando la forma como los ambientes educativos que allí se configuran entran a ser espacios de reproducción de la cultura de la violencia, o si por el contrario se constituyen en espacios propiciadores de propuestas de transformación cultural, de manera que estas últimas se pueden considerar como apuestas pedagógicas que tienden hacia una “educación para la paz”, que tomando en cuenta el contexto actual del país son las únicas que aportarían hacia el posconflicto.

Finalmente se presentan primero las conclusiones, que recogen y dan cuenta de aquello que se ha ido exponiendo a lo largo del texto, sobre la mediación que los distintos actores del conflicto armado han tenido y mantienen aún sobre las escuelas, bien sea con acciones directas como combates, minado de terreno, uso del espacio e incluso reclutamiento, o con acciones indirectas como los paros armados y las amenazas entre otros; el papel de la memoria en la asignación de significados a lo vivido y la presencia permanente y transversal del miedo como mediador de las interacciones. El papel de las políticas que bien pueden visibilizar la problemática y aportar a la generación de transformaciones que apunten a una educación para la paz con miras hacia el posconflicto, o invisibilizarla manteniéndose solamente en propuestas de cobertura sin pensar los ambientes educativos y su articulación con las comunidades y asumiendo que la intervención con los maestros se limita a acciones aisladas y coyunturales de capacitación.

Se presentan algunas recomendaciones dirigidas a la posibilidad de intervención política, pedagógica y sicosocial en las escuelas y comunidades afectadas por el conflicto armado, reconociendo la necesidad de generar innovaciones situadas que propicien transformaciones en la escuela, de manera que éstas no se impongan verticalmente desde la Administración, sino que se correspondan con el reconocimiento y potenciamiento de las experiencias que van surgiendo de los mismos maestros y comunidades que han asumido como compromiso de vida el pensar una educación para la paz evitando la formación de una nueva generación que dé continuidad a las violencias y la guerra.

En el anexo N° 1, con el propósito de acercar la vivencia real y las percepciones de quienes han vivido la cotidianidad del conflicto armado, se presentan cinco relatos que recuperan el carácter vital de la voz y los testimonios de los distintos actores entrevistados, aplicando para la construcción de esta narración la estrategia metodológica propuesta por Alfredo Molano (1998), donde se buscan los elementos comunes en los múltiples relatos, y a partir de allí se reconstruyen unos personajes que encarnan en esa existencia recreada la polifonía de las voces que los constituyen. Así, acorde a la reflexión que hace Tobón (2010) sobre la realidad o la ficción del testimonio, el rol que se asume es el de testimonialista; sin embargo es necesario tener siempre en cuenta que si bien, hay respeto e identificación solidaria con los informantes en la medida en que hay apego a la textualidad de sus palabras, la narración resultante es una mediación en la que es el investigador quien escoge y sintetiza finalmente las historias. Por esta razón al conjugar en un personaje la existencia de varios, es que se encuentran en el relato del personaje recreado expresiones que a lo largo del documento anterior pueden aparecer citadas y referenciadas en distintas escuelas.

En la primera narración entra a hablar el personaje de una mujer líder comunitaria cuyo testimonio original en las entrevistas estructura mayoritariamente el relato recreado, y allí en la caracterización de “La doña” se articulan las voces de las mujeres con las que se habló en las distintas comunidades.

Los múltiples maestros toman cuerpo en tres relatos, un hombre y dos mujeres, que muestran tanto formas distintas de actuar en la escuela, como contextos de matices distintos.

El maestro recoge la esencia de los maestros entrevistados que han vivido la historia del conflicto en la zona, se han mantenido y articulado a sus comunidades y su compromiso de vida con sus estudiantes los ha llevado a reflexionar permanentemente sobre su práctica pedagógica proponiendo alternativas a pesar de que en muchos casos eso los pone en riesgo, por ello se recreó bajo el nombre de Prometeo.

La experiencia vista en los relatos de las maestras mostró dos ejes posibles, el primero centrado en aquellas cuyas narraciones dan cuenta de la vivencia del conflicto armado y cómo se han adaptado o resistido; al personaje se le dio el nombre de Penteseila, la amazona que luchó en Troya.

Las narraciones donde la experiencia vital estaba centrada en las dinámicas del cultivo de coca, las marchas cocaleras, las fumigaciones y la erradicación, dieron lugar a la maestra Dafne, la ninfa que se convirtió en árbol.

Para abordar los testimonios de los niños se planteó no crear un nuevo personaje, sino recrear un diálogo en el que participan algunos de niños y niñas que aportaron sus relatos en las conversaciones generadas con ellos luego de la aplicación del instrumento del “Reloj de la memoria”, esas charlas espontáneas mostraban mucho más la percepción de los niños, que las mismas respuestas a las preguntas del instrumento; para ello se tomaron textualmente algunas de las conversaciones individuales recogidas en las escuelas de “Bajo Putumayo 2” y se ordenaron como una conversación colectiva en la escuela 1, a la que se nomina “la escuela de los gallinos” tomando la frase de una de las niñas.

El anexo N°2 muestra las categorías que orientaron el trabajo de campo y el análisis de la información.

En el anexo N°3 se encuentra el instrumento “Reloj de la Memoria” utilizado para recoger la voz y memoria de los niños.

El anexo N°4 presenta la codificación con la que se identifican las escuelas y las entrevistas realizadas

El anexo N°5 trae como ejemplo, la transcripción de dos de las entrevistas realizadas a una de las maestras y a una líder.

1. SOBRE EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

En este capítulo se hace un recuento inicial sobre el conflicto armado en Colombia, que si bien es extenso no pretende ser exhaustivo, y tiene como propósito por una parte aproximar a una definición misma del conflicto, así como a ver en la continuidad de sucesivas violencias armadas los mecanismos que han ido consolidando la naturalización de formas violentas de interacción social; esto como contexto con miras a la comprensión de la complejidad de las violencias presentes en el conflicto armado que se ha vivido en el departamento del Putumayo.

1.1 Conflicto armado, terrorismo, guerra irregular o guerra de baja intensidad

En el abordaje sobre el conflicto armado actual en Colombia, con frecuencia se encuentran simplificaciones en el común de la gente, los políticos y los medios de comunicación, cuando se adjudican los actos de violencia a razones por fuera de la sociedad y la cultura al patologizarlos como “acciones demenciales” (Jimeno, 2001), o la reducción mágica al asumir que se debe a la acción aislada de “fuerzas oscuras” como en su momento afirmaba el ministro de gobierno Humberto de la Calle (FECODE, 1991) cuando se le entrevistó indagando la postura del gobierno frente al asesinato de treinta y siete maestros en un solo año, o en posturas igualmente reduccionistas que lo asumen solo como la acción de grupos al margen de la ley que pueden ser tratados como un problema de orden público; todas estas posturas son insuficientes para comprender y abordar el proceso complejo del conflicto armado dado que tanto sus motivaciones como su perpetuación van mucho más allá de los combates y las acciones de los actores armados.

Tampoco frente al contexto se puede asumir una postura de lectura homogeneizante desde la cual se pretenda asimilar el caso colombiano con las experiencias de otros lugares del mundo, pues si bien puede llegar a haber similitudes en algunos de los procesos, las características históricas y culturales, así como la complejidad de intereses de los distintos actores armados, políticos y económicos, hacen que el diseño de estrategias para su posible resolución pase por la comprensión de las características particulares; sobre ello se puede ver el recuento que hace Fisas (2007) con relación a los procesos de paz que se han intentado adelantado en Colombia y otros países.

Los estudios sobre la violencia y el conflicto armado en Colombia han sido un tema ya recurrente en el campo académico en los últimos cincuenta años; así entre los trabajos sobre el conflicto armado actual en Colombia, está el trabajo de Guzmán Campos, Fals Borda y Umaña Luna (1962) sobre la “Violencia” de los años 50; el trabajo que Francisco Posada (1968) hace en una aproximación desde la sociología marxista a la relación entre la violencia, el movimiento social-agrario en el siglo XX y las condiciones del desarrollo económico y social; el libro del entonces general Fernando Landazabal Reyes (1975) donde afirma que la pobreza y la ausencia del Estado son los factores que han sido generadores de violencia, y hace una diferenciación entre violencia y subversión pues a esta segunda le asigna orígenes exclusivamente políticos, tesis que sostuvo y reiteró en su artículo “Factores de violencia versus causas de subversión” (Landazabal, 1989); Paul Oquist (1978, p.325) al abordar la relación entre política y violencia en la historia de Colombia afirmaba que “la violencia es un proceso estructurador importante y a veces decisivo en la historia colombiana...”.

Para el año (1983) aparece el trabajo de Gonzalo Sánchez y Donny Meertens sobre La Violencia de los años 50, analizando el problema agrario y social como articulador de la violencia política y el carácter que tuvieron los bandoleros; es precisamente Sánchez quien coordina luego en 1987 la Comisión de estudios sobre la violencia y participa desde los inicios del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones

Internacionales IEPRI de la Universidad Nacional de Colombia, donde se generan muchos de los estudios de los que inicialmente fueron llamados “los violentólogos”, y el informe de esta comisión “*Colombia, violencia y democracia*” (Comisión de estudios sobre la violencia, 1987) no solo es un referente obligado para los estudios sobre el tema, sino que marca un punto de quiebre al plantear la pluralidad y multivariación de las violencias haciendo visibles la violencia socioeconómica y toda una serie de violencias socioculturales, rompiendo así con el discurso imperante centrado solamente en el carácter político de la violencia, y ésta restringida a su manifestación de agresión física y muerte.

Posterior al estado del arte sobre los trabajos alrededor del conflicto armado, que desde el IEPRI elaboran Guerra y Plata (2005), se encuentra el trabajo de Gustavo Duncan (2006) sobre las relaciones que se establecen entre el poder militar y el control económico y territorial, analizando en particular el caso de los grupos paramilitares, también el libro de Camilo Echandia (2006) da cuenta de los procesos de expansión territorial de los grupos armados asociados a intereses económicos, apoyándose, y en esto es un aporte, en un seguimiento cartográfico de dichos procesos, sus últimos capítulos dan información sobre fuentes bibliográficas académicas sobre violencia y conflicto armado en Colombia, así como un listado de centros y programas de investigación relacionados con el tema. El trabajo de María Victoria Uribe (2004) da cuenta de un estudio comparativo entre las características de las masacres de la década de los 50, que ya había abordado anteriormente en su libro “Matar, rematar y contramatar” (1990), y las masacres que se dan en el conflicto armado actual tomando para ello como referencia mil doscientas treinta masacres que se dieron entre 1980 y 1992, trabajo que se enmarca en la misma línea de análisis que el de Elsa Blair (2005) que indagan por el significado mismo de las acciones de terror.

A lo largo de este recorrido han aparecido también trabajos de carácter testimonial y autobiográfico que permiten vislumbrar como los sentidos y significados determinados por el contexto, entran a naturalizar y legitimar en un momento dado la opción por la violencia como forma de acción política. Cabe destacar entre ellos el de

Franco Izaza (1959) con su experiencia de cuatro años en las guerrillas liberales, el de María Eugenia Vásquez (2000) con las memorias de su militancia en el M-19, el de León Valencia (2008) sobre su paso por el ELN y posterior desmovilización de la Corriente de Renovación Socialista, o el de Mauricio Aranguren (2000) sobre Carlos Castaño y su historia como jefe paramilitar, entre otros.

Ahora bien, para comprender tanto las dinámicas como la manera en que el conflicto armado, como manifestación de la violencia, se ha desarrollado enquistándose profundamente en nuestra cultura, es necesario que se entre a hablar de la definición de la guerra misma; en esta medida hay que tener en cuenta que los conceptos conflicto armado, guerra, violencia, cultura de guerra y cultura de la violencia están asociados a formas violentas de interacción social que conllevan formas violentas de afrontar los conflictos, es decir que al descartar el diálogo y cualquier posibilidad de acuerdo, implican una postura ética que supone la negación del otro como un otro igualmente válido; así, el ejercicio de la violencia trae consigo la cosificación de ese otro, de la misma manera que la guerra demanda su deshumanización para validar su muerte.

Una aproximación a la definición de la guerra que ha sido acogida muy extensamente, es la del general austriaco Carl Von Clausewitz, quien a comienzos del siglo XIX planteó que “la guerra es la continuación de la política por otros medios”, pero plantea también que solo es necesaria cuando lo que busca un actor político genera un conflicto que no se resuelve por medio de acciones políticas, económicas o psicológicas y que “La guerra constituye, por tanto, un acto de fuerza que se lleva a cabo para obligar al adversario a acatar nuestra voluntad” (2002, p.7), sin embargo esta mirada nos coloca ante la validación de la eliminación del contrario como única solución posible frente a los conflictos y a estos como el resultado del no sometimiento del otro a los propios intereses al fallar la “política”.

De hecho, el objetivo de rendir la resistencia del oponente y la destrucción o neutralización de sus medios para hacer la guerra, se constituyen así igualmente en el

objetivo de la política, y la acción militar es por tanto un mecanismo más para lograrlo, pero esta acción debe estar apoyada en tres ejes: el objetivo político que le da un marco de legalidad, la pasión popular que la hace legítima para el pueblo y por último los instrumentos operacionales que la hacen viable (Guerrero A. , 2001).

Las afirmaciones de Clausewitz han sido desarrolladas por posteriores teóricos de la guerra entre los que cabe destacar los trabajos de Quincy Wright (1942) y Trinquier (1964), y es así como retomando el planteamiento de los tres ejes, desarrollan estrategias para el control de los conflictos armados, bien sean estos de carácter ofensivo, defensivo o contrainsurgente (Rangel Suarez, 1998).

Siguiendo a Kaldor (2006), esta concepción de guerra se encontraba anclada en una mirada idealizada donde ejércitos uniformados se confrontaban en el escenario decisivo de las batallas, y las acciones se regulaban buscando minimizar el daño, tal como por ejemplo acordaron Bolívar y Morillo durante la guerra de independencia, o como ya en el siglo XX se estipuló en las Convenciones de Ginebra y de La Haya; sin embargo, es difusa la frontera entre estas “viejas guerras” y las “nuevas guerras”, aunque en éstas últimas, una de las características es la ausencia de batallas y la violación intencionada de las convenciones de las viejas guerras, lo cual hace que la mayor parte de las acciones de guerra se dirijan contra la población civil.

Lo que llama la atención de estos desarrollos, es la forma como se ve la necesidad, sobre todo en las últimas décadas, de combinar distintas formas de acción (Hammes, 2006) ya en acciones de tipo psicológico desde la propaganda, la educación y los medios masivos de comunicación, en la ocupación y represión, o bien en la acción militar directa, pero lo que determina las decisiones sobre su uso es la relación entre el costo político o económico que representa y el logro de los objetivos que se tienen (Kreibohn, 2003), lo que lleva a que lo esencial sea el fin perseguido independientemente de los medios, es decir que lo principal en la toma de decisiones sobre las acciones de guerra no es en ningún momento el respeto a los Derechos Humanos por un principio ético, sino, en una aplicación política de la teoría de juegos,

por la conveniencia de acuerdo al costo económico y político que represente su violación o su cumplimiento.

Cuando se asumen estas posturas teóricas para analizar una guerra, fácilmente se pueden llegar a justificar las acciones desarrolladas, pues lo que prima entonces son los objetivos, la política de cada bando, el interés de los Estados, dejando de lado la prioridad por el respeto a la vida; cuando en este tema aparecen las reflexiones que cuestionan la guerra misma, se plantea entonces la "Humanización", y el DIH aparece como una regla de juego para los guerreros, pero cabría preguntar si un homicidio es menos homicidio, o es legítimo por el hecho de estar legalizado por un pacto internacional tanto en el motivo ("defensa", prevención, castigo, control) como en el tipo de armas a utilizar (se prohíbe el napalm pero ningún acuerdo internacional prohíbe específicamente las bombas de fosforo).

La discusión alrededor de la necesidad de acoger el DIH en el contexto del conflicto armado colombiano fue planteada inicialmente por el ex-presidente Alfonso López Michelsen (Valencia Villa, 1989) y acogido por las organizaciones guerrilleras, tal como lo manifestó el ELN en la carta que le dirigió el 16 de febrero de 1989 en la que argumentaba la forma como la organización cumplía con todas las características de control territorial y mando sobre sus fuerzas que demanda el reconocimiento del estatus de beligerancia en un conflicto armado interno (Arce Rojas, 1998); también durante los años 1980 el EPL pidió la aplicación del DIH buscando incidir en el reconocimiento de un "estatus de beligerancia" que favoreciera su la lucha (de Currea Lugo, 1999); mientras tanto, la postura de la Fuerza Pública fue de rechazo al DIH bajo el argumento de que dificultaría la lucha eficaz contra la guerrilla al restringir la posibilidad de acción de las tropas en combate.

La definición que se hace desde el derecho internacional, como en el caso de los protocolos de Ginebra, tiene también distintas posturas que van desde varias

clasificaciones de guerra civil y de conflicto armado⁶, hasta la discusión sobre la condición legal de los actores bien sea que se les considere como terrorista o como insurgente, que a su vez está cruzada por la posibilidad del reconocimiento del carácter de beligerancia de los alzados en armas. Sin embargo el uso que se hace de éstas definiciones está asociado a intereses políticos; a pesar de diferencias en la forma de enunciarlo, hasta el gobierno de Andrés Pastrana se hacía referencia directa al conflicto armado, lo que possibilitaba planteamientos como los que sustentaron la propuesta de la zona de distensión y la mesa de negociación con las FARC⁷; aunque durante su campaña como candidato en el 2001 Álvaro Uribe se refirió a estas negociaciones de paz como “un proceso... de mentiras en medio de una guerra civil creciente” (Posada, 2001, p.12) (el subrayado es mío), durante su gobierno se dio un cambio de postura pues fue explícita la negación manifiesta en comunicados cómo

Conflicto armado interno es el término contemporáneo que se utiliza para designar una situación de guerra civil. No es el caso de Colombia. Aquí no podemos hablar de enfrentamiento de dos sectores de la población que dirimen sus diferencias por las armas [...] De allí la premisa central que invoca este gobierno: en Colombia no hay un conflicto armado interno sino una amenaza terrorista [...] Lo que no podemos hacer es reconocer a los terroristas derecho para atacar a nuestros policías y soldados como se deriva del hecho de considerarlos “parte del conflicto”. (Restrepo, 2005)

Esta negación del conflicto armado y la asunción del discurso sobre “la amenaza terrorista” no se puede ver como un hecho aislado en el contexto internacional, sino que se corresponde con el giro de la “guerra contra el terrorismo” impulsada por los Estados Unidos luego de los atentados del 11 de septiembre de 2001, y que ha servido para la justificación de acciones como los ataques preventivos, las acciones militares

⁶La universidad de Uppsala en Suecia, define la guerra civil como un conflicto armado con más de 1000 combatientes muertos anualmente, dentro de un territorio definido, entre dos o más adversarios organizados, uno de los cuales ha de ser un Estado reconocido. Un conflicto armado interno es uno con más de mil o más muertos en combate, pero menos de mil cada año [...] Durante los tres primeros años del gobierno de Uribe, se registró la muerte de 8685 combatientes, un promedio de 2895 por año” (Maya, 2010, p.203)

⁷Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia.

punitivas desconociendo fronteras internacionales y soberanías, la restricción de libertades civiles en los mismos Estados Unidos y más crudamente en los países atacados o intervenidos.

Sin embargo, luego de la negación del gobierno de Uribe 2002-2010, en el de Santos 2010-2014 se reconoció nuevamente su existencia, dado que era imposible negarlo política y legalmente, de hecho, en el marco de la ley se encontraban vigentes las manifestaciones que lo reconocen. En la exposición de motivos de la ley 599 de 2000, se dice: “En la situación de conflicto armado interno que padece Colombia, muchas de las conductas vulneratorias o amenazadoras de derechos humanos constituyen a la vez infracciones al DIH”, y este espíritu se mantuvo incluso en los planteamientos del Ministerio del Interior y de Justicia cuando expuso los motivos para el proyecto de ley que modifica el artículo 340 del Código Penal y adiciona el artículo 69 de la ley 975 de 2005, que faculta al gobierno para negociar y hacer acuerdos con “grupos armados al margen de la ley” para así “obtener soluciones al conflicto armado”; es significativo en ese texto, el hecho de que se entra a definir a los grupos armados al margen de la ley afirmando que “por grupo armado al margen de la ley, aquel que, bajo la dirección de un mando responsable, ejerza sobre una parte del territorio un control tal que le permita realizar operaciones militares sostenidas y concertadas”, correspondiéndose ésta definición con una de las condiciones requeridas por el protocolo de Ginebra para reconocer un conflicto armado.

Son dos posturas aparentemente contradictorias en la forma como los gobiernos han asumido la existencia o no del conflicto armado, pero cada una tiene una intencionalidad bien definida dentro de la estrategia de guerra; al negar el conflicto y referirlo solamente como amenaza terrorista, el propósito es impedir que las guerrillas lleguen a tener el reconocimiento político que en un momento dado se quiso dar a los paramilitares pero que fue objetado por la Corte Constitucional, y de igual manera no solo limitar la aplicación de DIH, sino también llevar a la población civil a una posición en la que la única opción es alinearse contra la “amenaza terrorista” aumentando así la polarización del país.

La otra postura es la que se genera con la aceptación ya explícita de la existencia del conflicto, y que al parecer con las declaraciones frecuentes del presidente Santos, ésta ahora está dirigida a lograr el apoyo a las políticas de desarrollo principalmente en el sector minero y los tratados de libre comercio, para lo cual se cambia el discurso de la “seguridad ciudadana” como garantía de la inversión extranjera, pasando al de las negociaciones de paz que se están desarrollando inicialmente con la guerrilla de las FARC, pero sin que esto implique ir en contra del incremento del gasto militar; de igual manera esta postura va de la mano con las propuestas de reforma de ley para ampliar el fuero militar, en la misma línea política que ya desde los periodos de gobierno de Alvaro Uribe busca los beneficios para los desmovilizados de las AUC.

Ahora bien, el uso que se hace del lenguaje en una u otra postura no se reduce a un problema semántico, ya que por una parte determina la forma como se representa la realidad al incidir en la manera en que los medios de comunicación de manera intencionada llevan a que los ciudadanos perciban y comprendan la situación que se vive en el país (Uprimny, 2005), y por otra, la nominación que se le dé determina no solamente la forma como se aplica el derecho internacional, sino el papel y el tipo de intervención que puede tener la comunidad internacional (Pizarro, 2004)

Así por ejemplo, tanto en la época en que se negó el conflicto, como ahora que se le reconoce nuevamente se habla de unas víctimas y se invisibilizan otras, como en el caso de los maestros de los que no se hablaba al considerarlos como casos aislados, pero que ahora al verlos en el conjunto de los asesinatos a sindicalistas según los datos de la Federación Internacional de Sindicatos, más de 3.000 sindicalistas han sido asesinados en Colombia desde 1986 y de ellos casi 1.000 han sido maestros, en 2010 de 51 sindicalistas asesinados 29 eran maestros y en 2011 de 26 sindicalistas asesinados, 14 eran maestros (Navarro, 2012).

Tras el asumir que la salida al conflicto armado era la “política de seguridad” del gobierno Uribe que planteaba como única alternativa la derrota militar de la guerrilla, el gobierno de Santos a pesar del mantenimiento de los operativos militares, inicia un

proceso de dialogo con las FARC en la Habana donde los puntos en discusión son la política de desarrollo rural, el segundo el de la participación política luego de un eventual desarme, el tercero la sustitución de cultivos y la lucha antidrogas, y finalmente la reparación a las victimas tanto por el gobierno como por las FARC.

Sin embargo simultáneamente la respuesta del gobierno a las movilizaciones sociales de los indígenas, caficultores, campesinos, entre otras, ha sido de fuerte represión así finalmente haya tenido que ceder en algunas negociaciones, pero sin que ello implicara cambio alguno en las políticas públicas contra las que estas movilizaciones se manifestaron.

La paz que se espera con las negociaciones de la Habana, no se puede limitar simplemente a la dejación de las armas y debe ser coherente con la política social, pues al tomar en cuenta las experiencias de posconflicto en América Latina donde con la represión se buscó garantizar la estabilidad necesaria para recuperar la confianza de los inversionistas y lograr así los niveles esperados de desarrollo económico, el resultado ha sido que lo que se da en lo social y lo político es una “democracia insuficiente” según la definición de Wielandt (2005), quien además afirma que en esas condiciones de democracia insuficiente, los conflictos armados se perpetúan o reproducen:

Las instituciones de la democracia para imponer el orden y la seguridad, proceden en forma que ponen en cuestión la línea divisoria entre democracia y autoritarismo. Así, la eficacia de los sistemas es medida por su capacidad para reprimir a los ciudadanos, independiente de qué tan democráticos o antidemocráticos sean los procedimientos. Por lo tanto, lo que otorga legitimidad al sistema es más la eficiencia de la represión y no el valor político-moral del procedimiento. En otras palabras, la contradicción está en que los procedimientos para garantizar la seguridad, generan violencia. (Wielandt 2005 p. 8)

Sobre los factores de falta de voluntad política de esta democracia insuficiente que inciden, no solamente en el afianzamiento de la inequidad sino, en el aumento de la brecha, Yopez dice:

... sus prioridades son el desarrollo de una costosísima e incierta estrategia de guerra, que compromete una buena proporción de los recursos del Estado, y la puesta en práctica de una estrategia para incrementar el endeudamiento externo e interno del Estado, que se da al tiempo con un severo recorte en el gasto social, con el fin de cubrir el servicio deliberadamente creciente de dicha deuda. Este recorte de los gastos sociales del Estado conlleva a su vez una retirada del mismo en áreas en las cuales tradicionalmente tiene responsabilidades en la satisfacción de necesidades básicas y derechos sociales de la población, librando a la lógica del mercado la prestación de tales derechos [...] la democracia, como acuerdo de élite, no significa una transformación de las condiciones causantes de los conflictos, sino que su continuidad es la reproducción del problema social histórico a través de otras formas de violencia. De este modo, la deslegitimación de la democracia, producto de la inseguridad de los ciudadanos, obedece a la tendencia histórica dada por las condiciones tradicionales de injusticia... (2003, p.59)

Estas condiciones tradicionales de injusticia económica y social manifestadas en una violencia estructural con altos índices de pobreza y miseria, exclusión regional y cultural, y la fuerte concentración de tierras y capitales en pocas manos, sumado a las políticas que ya de vieja data han entregado el país a los intereses del capital extranjero como el caso de las bananeras, o las empresas mineras y petroleras o en el del sector financiero, han sido el caldo de cultivo permanente para la generación de la violencia y el conflicto armado, a lo que además se ha sumado la presencia del narcotráfico.

Pero no son solamente los factores internos los que arraigan y dinamizan el conflicto armado, también juegan un papel importante en su desarrollo factores externos como la implementación de las políticas de “apoyo” de los Estados Unidos que han ido cambiando en la medida en que se va modificando el diagnóstico que desde allí se hace sobre el conflicto en Colombia y así como en los años setenta y ochenta diferenciaban entre la guerrilla como amenaza comunista y el narcotráfico, aunque al final de esa década surgió la denominación de narcoguerrilla, en la actualidad se “ha ido desdibujando la tajante distinción entre lucha antinarcóticos y lucha

contrainsurgente” (Rojas 2006, p.41) y además en los reportes se le denomina de maneras distintas guerra asimétrica, guerra irregular, guerra ambigua, guerra narcoterrorista, guerra de baja intensidad.

Sin embargo, sobre esta última denominación tal como lo anota Pizarro (2004, p.56), el conflicto armado colombiano se ubica en algún punto intermedio entre conflicto de baja intensidad y conflicto de escala intermedia, y es desde la administración Reagan, cuando se genera el plan y los documentos de la GBI Guerra de Baja Intensidad, donde por ejemplo en el Informe final del Low Intensity Conflict Team se sostiene que:

El Conflicto de Baja Intensidad es una lucha político-militar limitada para alcanzar objetivos políticos, sociales, económicos o psicológicos. Es muchas veces prolongado y varía de presiones diplomáticas, económicas y psico-sociales hasta el terrorismo y la contrainsurgencia. El conflicto de baja intensidad generalmente se limita a un área geográfica y muchas veces se caracteriza por constreñimientos en las armas, tácticas y nivel de violencia. (Kreibohn, 2003, p. 6)

Esta doctrina ha tenido distintas formas de implementación, para nuestro caso, se ha correspondido con el propósito de contrainsurgencia, es decir acciones desplegadas para ayudar al gobierno que enfrenta tanto oposición política y social como amenazas insurgentes, y pueden ser tanto acciones preventivas como acciones reactivas, y su propósito, más que la derrota militar del enemigo, es llegar a “ganar las mentes y los corazones de las naciones amigas en riesgo” (Kreibohn, 2003, p.8); para ello se implementan planes políticos, militares y económicos que buscan generar como efecto la pérdida de apoyo popular y base social a los grupos insurgentes, de manera tal que se frustren sus opciones estratégicas concretas, bien sea que éstas tengan un carácter legal como sectores de oposición democrática o que se trate de insurgencia armada, se recogen así en la estrategia de implementación de esta doctrina, los planteamientos de lucha contrainsurgente de Trinquier (1964) quien, a partir de su experiencia en Argelia e Indochina, sostiene que la única forma de romper la situación que la insurgencia crea

con su accionar, es quebrando la relación de apoyo que puede recibir de parte de la población. Para ello, se debe accionar en dos frentes de manera simultánea; uno con acciones militares y de control que generen sensación de seguridad, y el otro, atacando la causa del apoyo civil a la insurgencia y manipulando y movilizand o la opinión pública contra ellos.

De esta manera el rol de los EEUU se ha limitado a prestar apoyo económico y asesoramiento técnico y militar, evitando los costos políticos de una intervención directa. Se trata de mostrarse en un rol auxiliar, de bajo perfil, de respaldo al ejército en la planeación y desarrollo de la guerra contrainsurgente: tareas de inteligencia y coordinación de apoyo a los operativos antiguerrilla con intervenciones llevadas a cabo por unidades militares como los aviones radar, y por “contratistas civiles”, eufemismo bajo el que se invisibiliza el trabajo de exmilitares que actúan como mercenarios; acciones cívico-militares como la escuela construida conjuntamente entre el ejército de Colombia y los Marines de Estados Unidos en la bahía de Juan Chaco en 1993, y operativos psicológicos tendientes a mejorar la imagen del gobierno y desacreditar a los grupos insurgentes y a la oposición como se demostró en las acciones desarrolladas por el DAS (Departamento Administrativo de Seguridad) durante el gobierno de Alvaro Uribe, acciones en las que los medios de comunicación juegan un papel clave al polarizar en la opinión pública la imagen del “héroe” benefactor y en el otro extremo la de los “traidores” o “pérfidos terroristas vestidos de civil”.

Al ver las características del conflicto armado en Colombia, se encuentran claramente tipificadas las acciones que componen la guerra misma. De hecho de acuerdo a lo planteado por Rozitchner (1990, p.118), se considera que hay tres formas distintas de acciones de guerra, diferenciadas por el nivel de inserción y daño que pueden ejercer sobre el aparato psíquico del sujeto:

Acción persuasiva: actúa sobre las opiniones, y acude a apelaciones racionales, no tiene gran eficacia, salvo para aquellos que ya están dominados y tiene su acción más efectiva en los medios de comunicación y los mecanismos sociales de instrucción,

razón por la cual en este nivel la escuela y los maestros dentro de las zonas de conflicto son un objetivo estratégico de control.

Acción sugestiva: se plantea para actuar sobre las emociones y los sentimientos, a partir de imágenes previas ya existentes en la memoria del sujeto y a las que se enlaza afectivamente la segunda imagen; un ejemplo de esto está nuevamente en los medios de comunicación, específicamente en el manejo de noticias, pues el orden en que se den y la forma de presentarlas mueven una respuesta afectiva en el espectador; su propósito central está en la generación y manipulación de una corriente de opinión pública; no es gratuito el que los noticieros minimicen o invisibilicen las informaciones sobre las acciones de los militares, o que luego de mostrarlas se hable de las de la guerrilla, ya que la imagen residual en el espectador es que todo el horror se debe a estos últimos, además están también las estrategias que glorifican la imagen del militar, desde la moda, los juegos y juguetes, las propagandas y las películas, pasando por programas seriados en televisión y hasta en programas de concurso.

Acción compulsiva: Esta apela al instinto, disuelve los elementos estructurantes en la identidad de los sujetos, pues todo lo que se había constituido coherentemente desde una certeza de proyecto y condiciones de vida amparados por leyes colectivas, es violentamente destruido dando paso a la indefensión y el terror impune. Es en este tipo de acción donde se encuentra lo que ha pasado a conocerse como “guerra sucia”, desapariciones forzadas, masacres, asesinatos selectivos, ejecuciones extra judiciales (falsos positivos), desplazamiento forzado, y que ha sido el vehículo por excelencia, tanto estatal como de los demás actores armados dentro del conflicto colombiano para lograr, a través del ejercicio del terror y la implantación del miedo, la inmovilidad y el control de las comunidades sobre las que ejercen su influencia.

Estas acciones diferenciadas de la guerra se han ido refinando con el tiempo y la práctica en distintos escenarios, pero no se puede asumir que son iguales las condiciones de la guerra actual con las que se daban en las guerras del siglo XIX hasta la de los Mil Días, o incluso las acciones desarrolladas durante la Violencia de los años

50 o las del conflicto armado actual, dado que si bien en todas ellas se han dado los tres tipos de acción, han cambiado las dinámicas económicas y de poblamiento, sumado a que los medios de comunicación con la información inmediata pero superficial han banalizado el horror, de manera tal que a pesar de que las acciones están ampliamente documentadas y se han llegado a transmitir directamente las imágenes de combates, al trivializarse en la inmediatez sin análisis, ya no generan estupor en los espectadores ni se registran en su memoria; de hecho la memoria depende de cómo se dé el contenido de la información y de la velocidad con que se presenta, de tal suerte que entre mayor sea la velocidad y cantidad de información, menor es la capacidad de análisis del receptor, esto es conocido como el “fenómeno CNN” y de hecho se asume toda esta información sobre la guerra y la violencia como algo si no “natural”, si por lo menos distante, quedando la afectación limitada a los habitantes de la región, y a algunos pocos que por distintas razones, éticas, políticas o religiosas, se identifiquen solidariamente con ellos.

1.2 Colombia, Enquistamiento o Naturalización de la violencia

Una dificultad al hablar de la violencia en Colombia, es que aunque se ha escrito mucho y desde distintas disciplinas, no se han logrado acuerdos sobre su conceptualización pues al limitar el abordaje a su manifestación como fenómeno y a la búsqueda de explicaciones, solo se ha llegado a nominar como La Violencia al fenómeno social y político de la década de los 50 del siglo XX, separándola de las “guerras civiles” nominación que queda restringida al siglo XIX, y de la violencia reciente (ya con minúsculas) a la que además se le pone “apellido”, violencia política, social, escolar, intrafamiliar, sexual, de género. (Blair Trujillo, 2009).

Tal como afirma Blair (2009, p.10) citando a Sémelin, “...no existe una teoría capaz de explicar todas las formas de violencia. Ella tiene numerosas caras, fruto de

procesos distintos...” lo que lleva a que dependiendo de la concepción asumida en cada estudio se visibilicen o no distintas facetas y acciones bien sea que se hable de la violencia del conflicto armado, de la guerra abierta, de la delincuencia sea individual u organizada, violencias públicas, o violencias difusas (Blair Trujillo, 2005a, p.15).

Se pueden establecer distintas taxonomías en el propósito de analizar la violencia; por ejemplo Feixa & Ferrándiz (2002) asumen cuatro modalidades de la violencia: La violencia política que incluye formas de agresión física y terror, la violencia estructural planteada por Galtung que hace referencia a las condiciones impuestas por la organización de la sociedad y que conllevan dolor físico y/o emocional, la violencia simbólica planteada por Bourdieu como las humillaciones internalizadas y las legitimaciones de desigualdad y jerarquía, y finalmente la violencia cotidiana centrada en la experiencia individual en el trámite de los conflictos y las interacciones de familiares, de crianza, comunitarios y en el devenir diario con los otros donde se “normaliza las pequeñas brutalidades... y crea un sentido común o ethos de la violencia” (Feixa & Ferrándiz, 2002, p.14). Pero estas cuatro no son dimensiones excluyentes, están fuertemente imbricadas de manera que por ejemplo según el planteamiento de conservación de la violencia de Bourdieu (2000, p.58) “...la violencia estructural que ejercen los mercados financieros, en forma de despidos, precariedad laboral, etc., tiene su contrapartida, más pronto o más tarde, en forma de suicidios, delincuencia, crímenes, droga, alcoholismo, y pequeñas o grandes violencias cotidianas.”

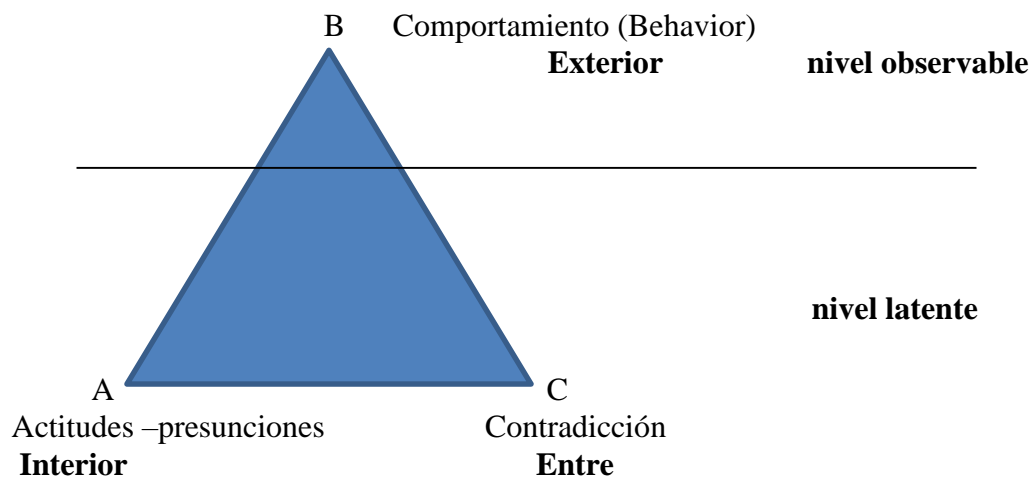
En la propuesta de Galtung hay dos aspectos, uno en la teoría del conflicto (1985) y otro en la de la violencia (1998), pero para comprender los elementos que subyacen a la violencia es necesario ver la dinámica misma del conflicto, si bien plantea que el conflicto es connatural a las relaciones humanas, no todo conflicto implica violencia pues pueden ser tramitados de formas no violentas y de hecho el conflicto tiene un valor positivo en tanto supone cambio, siendo entonces el problema el que se permita que su trámite llegue a la crisis que se manifiesta en la violencia.

Galtung (2003 p.108) ubica el conflicto en la tensión entre tres dimensiones:

Interior, que tiene que ver con las actitudes frente al cómo las partes sienten, piensan el conflicto y perciben al otro.

Exterior, que es el aspecto objetivable en tanto acción visible (comportamiento).

Entre, tiene que ver con la condición de interacción de las relaciones humanas y es allí donde se manifiesta la contradicción que genera el conflicto, pudiendo diferir las partes en la forma como se le percibe.

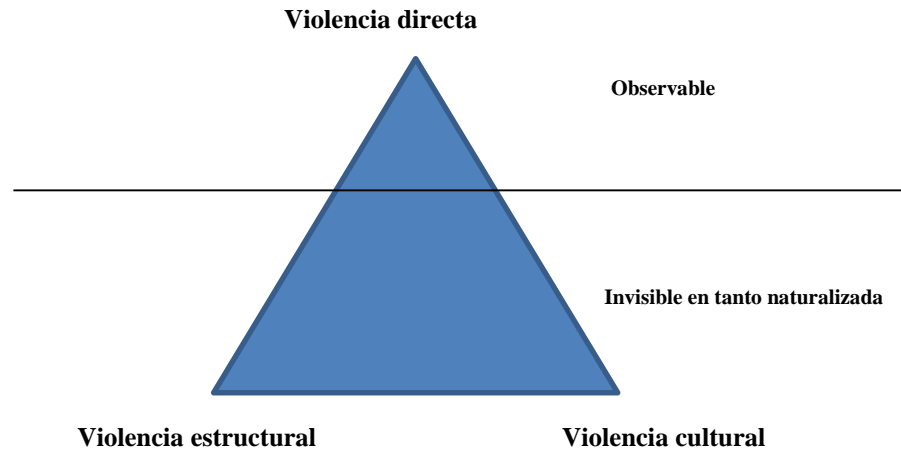


Triángulo de Galtung – Conflicto (Fuente: Galtung 1998)

Según la teoría de Galtung no se puede prescindir de ninguna de estas dimensiones si se pretende analizar el conflicto; de hecho son esenciales para comprender como la violencia y sus dinámicas son un fenómeno social aprendido y cuyos significados se enquistan en la cultura.

También en un esquema piramidal Galtung (1998) plantea que la violencia tiene una manifestación observable que consiste en los comportamientos y las acciones que

caracterizan la violencia directa, y una parte invisible y que constituye el origen profundo en la violencia estructural y la violencia cultural.



Triángulo de Galtung – Violencia (Fuente: Galtung 1998)

La violencia estructural es intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos en la medida en que por imposición, inequidad o exclusión afectan el desarrollo pleno de la capacidad de agencia de los individuos o comunidades e impiden la satisfacción de sus necesidades básicas.

La relación entre la violencia directa y la violencia estructural, aplicando la analogía de Galtung, es directamente proporcional a la parte del iceberg que se encuentra sumergida, es decir a mayor violencia estructural mayor violencia directa.

La violencia cultural viene a ser la más invisible en la medida en que se internaliza y se incorpora como hábitos, alimentando así no solo la propia reproducción de una cultura de la violencia, sino sirviendo de argumento justificatorio para la violencia estructural y las manifestaciones de la violencia directa. (Galtung. 1998 p.14)

Javier Guerrero y Bárbara García (2012 p.16) hacen una complementación del esquema de Galtung incorporando las violencias macrosociales y las violencias microsociales.

Las violencias microsociales (Salazar 2002 p.109) son aquellas asociadas a acciones individuales o a pequeños grupos, se encuentran en el ámbito de lo público cercano como en las riñas, la confrontación entre grupos, el vandalismo y la delincuencia no organizada; pero también se encuentran en el ámbito que rodea lo privado como en el caso de la violencia intrafamiliar o en escenarios de lo escolar y lo comunitario, violencias conocidas también como difusas (Guerrero y García 2012).

Estas violencias microsociales se encuentran mediadas por aquellos esquemas y significados que hemos incorporado en las interacciones de la vida social, de manera que al confirmar su justeza se legitiman las acciones y en su naturalización se enquistan en la cultura.

Las violencias macrosociales además de estar caracterizadas por un mayor nivel de organización "...tienen que ver con estructuras complejas de la sociedad y muchas de ellas, se nutren de dinámicas de grandes estructuras, incluso de carácter global." (Guerrero & García. 2012 p.18) Allí encontramos las distintas manifestaciones de la delincuencia organizada, las organizaciones armadas insurgentes, los paramilitares, las fuerzas armadas y en general los organismos de represión estatal.

Reguillo (2005, p.71) plantea que entre las macro y las microviolencias lo común es el que se hace evidente el debilitamiento de los mecanismos institucionales, lo que da lugar al surgimiento de una para-legalidad que propicia la individualización de las formas de respuesta, y que no se trata de ver las violencias como manifestaciones por fuera del marco de la ley pues el problema es que se construyan formas paralelas de "legalidad" al naturalizarlas.

Las distintas manifestaciones y tipos de violencia se corresponden con las características culturales, sociales, económicas y políticas de los sujetos que se hallan como actores bien sea que se trate de quien la genera constituyéndose en victimario, o quien la padece convertido en víctima; "Por ello las acciones humanas, y las acciones violentas entre ellas, sólo pueden entenderse en relación con un contexto social particular" (Jimeno, 2001, p.8).

Ahora bien, la polarización que genera la violencia, implica el no reconocimiento del otro como un otro igualmente válido, es decir solo es válido el “nosotros”, endogrupo portador de la virtud civilizadora, mientras que se niega totalmente la validez de “los otros”, exogrupo encarnación de la barbarie, el mal y la deficiencia, afectándose así la base y posibilidad para la interacción cotidiana pues se niega la viabilidad del acuerdo y “los valores dejan de tener vigencia colectiva y se pierde incluso la posibilidad de apelar a un “sentido común”, ya que son los mismos presupuestos de la convivencia los que se encuentran sometidos a juicio” (Martín Baró, 1990, p.29); de esta forma, la imposibilidad de pensar en la idea de un espacio común fortalece la primacía de las relaciones de diferencia y exclusión social y política, lo que en un bucle permanente retroalimenta los significados violentos enquistados en la cultura.

El rastreo del enquistamiento de esos significados violentos demanda la indagación por la cultura, aunque el concepto de cultura de la violencia ha encontrado una fuerte resistencia en el contexto de los investigadores sociales en Colombia, pero sin embargo y siguiendo a Martín-Barbero en el prólogo del libro de Rojas (2001, p.9) se hace necesario investigar la trama cultural de las violencias colombianas para superar “el “malentendido antropológico” que durante años impedía hablar de cultura de la violencia –como si ese concepto hablara de una natural predisposición de los colombianos a la violencia cuando de lo que habla la cultura es siempre de historia...”; para ello se hace necesaria una conceptualización de cultura desde donde se entre a dialogar con los significados asociados al fenómeno de la(s) violencias(s) pues “La violencia es un comportamiento adquirido; ella no es, pues, ni inevitable ni instintiva. Es imposible encontrar una causa única a todas las formas de violencia; nos encontramos, en efecto, frente a un fenómeno multidimensional”. (Blair Trujillo, 2005, p.15)

El país se ha debatido en medio de múltiples violencias y sucesivas guerras, unas declaradas y otras no; para entrar a ver que tanto o de qué manera se ha enquistado la violencia en la cultura es necesario entretejer dos perspectivas, una que hace

inicialmente referencia al devenir de los conflictos armados, y otra, la forma como las interacciones sociales en Colombia se han configurado como violentas desde la época de la colonia y posteriormente en el espíritu “civilizador” de occidente encarnado en la naciente república, ratificando las ya establecidas exclusiones y negaciones violentas del “otro”; no un otro que se ve como igualmente valido en la alteridad, sino el otro en tanto diferente a un “nosotros”, en un antagonismo que niega la posibilidad de cualquier espacio común, razón por la cual ese otro debe ser excluido o suprimido, y en un fuerte arraigo de violencia de la representación se le rotula y demoniza como godo o liberal, bolchevique, indio, negro, calentano, provinciano, chusmero, chulavita, basilisco, paraco, guerrillo, o sapo, en fin, alguien que al encarnar el señalamiento no es asimilable al ideal de humano y por lo tanto se convierte en un “algo” que debe ser sometido, cuando no eliminado.

Para construir un panorama de lo que culturalmente ha significado esta sucesión de conflictos armados, se toma como hito de referencia la Guerra de los Mil Días, no solamente por su magnitud, sino por el significado que ha tenido el hecho de que el siglo XX hubiera iniciado y terminado en medio de la guerra, pero es importante anotar que anteriores a ella se encuentran entre otros, la guerra de los supremos entre 1839 y 1842 contra la ley que promovía la educación laica, la guerra del medio siglo en 1851 que se dio contra la abolición de la esclavitud, la guerra artesano militar en 1854, la revuelta armada de los conservadores en Antioquia en 1864, los fusilamientos masivos ordenados por Tomás Cipriano de Mosquera, la guerra de las escuelas en 1876-77, las guerras de 1885, y los levantamientos liberales de 1895; en fin, se trata de un panorama en el que lo extraño era el que hubiese una concepción de paz en tanto convivencia, pues la paz en aquel entonces e incluso hasta hoy, se sigue concibiendo como la PAX romana, es decir la no existencia del contrario, la tierra pacificada con el arrasamiento, donde cada bando acostumbraba a someter al despojo y la vejación a sus contrarios, bien fuera con impuestos, expropiaciones, discriminación para trabajar o contratar, y en muchos casos con asesinatos, violaciones y desplazamientos, sobre todo en los sectores rurales que en ese momento eran la mayoría del país.

Es así como en 1895 los liberales impulsaron un levantamiento en armas que terminó en su derrota por parte del ejército oficial; sin embargo esta victoria militar del gobierno no trajo la paz que se esperaba pues al no mediar ningún diálogo entre las partes y por el contrario, arreciar las medidas opresivas por parte del gobierno conservador, llevó a que los resentimientos existentes permitieran que el sector guerrillista de los liberales ganara respaldo y se pudiera impulsar un nuevo levantamiento armado en octubre de 1899 dando inicio a lo que posteriormente se conocería como la Guerra de los Mil Días que tras la derrota liberal termina en 1902 con los tratados firmados en el buque de guerra USS Wisconsin y en la hacienda bananera Neerlandia. (Martinez, 1999)

Durante las primeras décadas del siglo XX, se forjó un movimiento agrarista con formas de resistencia campesina organizada frente a las difíciles condiciones de trabajo impuestas a los jornaleros, así como a los conflictos por la propiedad de la tierra generados entre los colonos y los terratenientes; este fenómeno de resistencias campesinas se manifestó principalmente en las zonas rurales del sur del Tolima y en zonas de Cundinamarca como Viotá, Tequendama y Sumapaz, con líderes como Erasmo Valencia, Juan de Dios Romero y Juan de la Cruz Varela (Londoño, 2011).

El que éstas formas de resistencia se asumieran desde el gobierno como conflictos de orden público a resolver por medio del empleo de la fuerza, llevó a que se conformaran ya en la década de los cuarenta las dinámicas armadas de autodefensa campesina como las guerrillas liberales de Sumapaz que luego se desmovilizaron y entregaron sus armas en la población de Cabrera en octubre de 1953, o como las guerrillas comunistas de autodefensa campesina que luego de agosto de 1952 tras la "Primera Conferencia Nacional del Movimiento Popular de Liberación Nacional" se encontraban organizadas en el Frente Democrático de Liberación Nacional FDLN (Pizarro E., Reyes A. 1988) y que el ejército atacó en la "Operación tenaza", incluso con bombardeos de Napalm, a partir de abril de 1955 hasta 1958 en lo que se conoció como la Guerra de Villa Rica (Aprile-Gnisset 1991), y que desplazó las comunidades campesinas que allí se habían asentado hacia Marquetalia y Rio Chiquito.

Marquetalia fue atacada en 1961 bajo el gobierno de Lleras Camargo y nuevamente bombardeada en 1964 luego de la declaratoria de Guillermo León Valencia anunciando la destrucción de las repúblicas independientes antes de fin de año; pero no fue solamente Marquetalia, ya que una vez que está fue reducida, el gobierno procedió a aniquilar sin mucha dificultad las otras zonas donde los dirigentes campesinos habían dominado por muchos años, Rio Chiquito, Guayabero, y luego en 1965 el ejército tomó por asalto el municipio de El Pato. Es en estos operativos del ejército y los desplazamientos que se generaron cuando los campesinos y sus familias escaparon en una marcha de varios meses por el cañón del río Duda, que se encuentra el mito fundacional de las FARC.

El movimiento agrarista había sufrido un revés con la aprobación de la ley 100 de 1944 que garantizaba los derechos de los propietarios y que los defendía de las pretensiones y reclamaciones de los colonos, los arrendatarios y los peones, fue una lucha que encontró una fuerte represión y acciones violentas hacia estas comunidades, sus organizaciones y sus dirigentes; pero ya desde antes se encontraba larvado un violento enfrentamiento partidista en el campo, heredado desde las guerras del siglo XIX y renovado en una parte por la memoria de la persecución liberal a los campesinos conservadores durante el gobierno de Olaya Herrera (Sanchez & Pardo, 2011) y por otra por la persecución conservadora sobre los campesinos liberales con hechos de violencia impulsados por la iglesia con actos como “la bendición de los puñales” con los que se mataba a los “impíos rojos” (Tello, 1934).

Este clima de violencia permanente llega a verse como natural en el paso de las generaciones así como muestra Molano (1985) en uno de los relatos de “Los años del Tropel”

Las cosas van pasando de unos a otros, de los taitas a los hijos y eso no para. Uno ve que un día matan a uno y nadie sabe por qué. Pero uno que ya ha vivido sabe que ese fulano tenía rencillas con zutano, que este mató a un hermano de aquel hace veinte años, y esas venganzas quedan allí y de

pronto salen. Por eso digo yo que la guerra no se ha acabado, es un animal que está vivo. (p.125)

En la continuidad de la experiencia de violencia que se ve reforzada por la impunidad se afianzan los sentimientos de odio y venganza, de manera que estos sentimientos afectan la forma como se establecen los significados en todas las interacciones sociales; sobre la forma como se articulan estos sentimientos en la cotidianidad, afirma Orozco que

No es fácil cuantificar el odio. No es fácil saber cuántos son los que odian, ni cuál es su intensidad, ni de qué manera se retroalimentan el odio y la guerra. Asumo, sin embargo, y en general, que mientras mayor sea el número de víctimas dejado por la guerra, y mientras mayor sea la injusticia asociada a los procesos de victimización, mayor será el acumulado de odio en la sociedad (2002, p.81)

Es precisamente este acumulado de odio, asociado a la injusticia social lo que ha posibilitado que de manera permanente desde el siglo XIX cada victoria militar o cada acuerdo de paz haya dado paso en breve tiempo a una nueva guerra. Sobre los acuerdos con los que se ha dado final a “los conflictos” continuamente ha habido tanto la esperanza de la paz como un manto de duda, en la medida en que siempre fueron sellados ritualmente con amnistías a los rebeldes derrotados, pero estos al poco tiempo casi siempre morían asesinados (Uribe Alarcón, 2004), como en los casos emblemáticos de Rafael Uribe Uribe en 1914, Guadalupe Salcedo Unda en 1957, o Carlos Pizarro en 1990; incluso en el imaginario colectivo se recuerda la traición de los españoles y el asesinato de José Antonio Galán en 1782 luego del levantamiento Comunero.

Esto posibilita ver no solamente la continuidad de una tradición guerrerista, sino la forma como ésta ha incidido dentro de nuestra cultura en el afianzamiento de una forma violenta de dirimir los conflictos, así como en las dinámicas de la población civil no solo modificando las características económicas y de poblamiento, sino alterando

también las formas de interacción de los sujetos con los otros y consigo mismos, lo que configura un entramado de significados violentos enquistados en la cultura y que se deben abordar y transformar si se quiere llegar a pensar en alternativas de paz realmente sostenibles; de lo contrario, el simple armisticio nos colocaría en la antesala de un nuevo conflicto, tal como ha ocurrido luego de los tratados de Neerlandia y el Wisconsin en 1902, los de La Herrera en 1953 con las guerrillas liberales de Sumapaz, el del M-19 en 1990, además de los del Ejército Popular de Liberación EPL y el Movimiento Armado Quintín Lame en 1991, y el de la Corriente de Renovación Socialista, disidencia del ELN, luego del acuerdo de Flor del Monte en 1994; incluso a pesar de las expectativas, es lo que puede suceder luego de que se logre un acuerdo final en la Habana en la Mesa de negociación de con las FARC.

Cuando se establece así una cronología de los conflictos armados, se ve una sucesión casi ininterrumpida de manera que se puede llegar a afirmar que siempre en algún lugar del país, durante más de un siglo, nos hemos estado matando. Pero no se trata de asumir que ha habido una sola violencia continua e interminable, sino que lo que se ha dado es una sucesión de violencias como manifestación de causas siempre heterogéneas, sin que sea posible considerarlas solamente como resultado de las relaciones de fuerza que invaden lo social, o resultado de un conflicto continuo del que derivan, pues es una yuxtaposición de violencias irreductibles (Pecaut, 2001).

Es decir, que si bien se ha abordado el estudio histórico de la violencia, ya sea como periodo (La Violencia) en los años 50, como un continuo desde el siglo XIX, o como las nuevas violencias, se hace necesario el buscar también la perspectiva de los estudios culturales que permitan pensar las violencias desde la cultura; en ello un hito importante es el trabajo de Cristina Rojas (2001) que muestra como a lo largo de la historia de Colombia se ha configurado una violencia de la representación que a su vez ha nutrido la exclusión y polarización que caracteriza a la violencia como mecanismo de resolución de los conflictos entre actores sociales y políticos.

Al entrar a considerar lo que habitualmente se denomina como el conflicto armado y del que se establecen distintos cortes temporales al hablar de su duración, su origen se ubica dependiendo de la postura de quien establece el corte de manera que, sobre todo para los medios de comunicación, comienza con la aparición de las FARC en los años 60, pero para quienes vivieron las guerrillas liberales de los 50 allí está el inicio. Igualmente se tiende a pensar que comenzó con la muerte de Gaitán y los hechos del Bogotazo en 1948, pero según Oquist (1978) ya en 1947 se habían registrado 14.000 asesinatos; desde la perspectiva de los conservadores todo inicia con la persecución de los liberales cuando subieron al poder entre 1930 y 1935, pero ya desde 1920 las regiones donde se manifestaron los conflictos agrarios reportaban asesinatos y desplazamientos, y también están quienes van más allá y ubican el origen en las guerras del siglo XIX “como si “otra historia”, inmóvil y repetitiva, estuviera destinada a surgir en cada nueva ocasión” ((Pecaut, 2001, p.554).

En este punto es necesario anotar que, a pesar de las críticas que hace Pecaut, no se puede ignorar el hecho de que más que un mito, la continuidad del conflicto armado a lo largo de generaciones que se transmiten esa memoria histórica y que se han socializado siempre en medio de la violencia, ha generado el arraigo de una forma de ver y comprender las relaciones sociales, enquistando además significados violentos en todos los espacios de interacción.

(...) mucha gente está convencida –y a veces los mismos investigadores– de que Colombia ha tenido siempre una historia de violencia. De esta manera, lo que está ocurriendo ahora sería lo mismo de hace cuarenta años, lo mismo de los años treinta, lo mismo de la Guerra de los Mil Días, lo mismo del siglo XIX. Éste es el gran mito colombiano. (...) Este mito me parece profundamente opuesto a la idea de construcción de una ciudadanía democrática. No habrá construcción de una ciudadanía democrática en este país mientras tanta gente esté convencida de que en el fondo de los acontecimientos colombianos sólo existe el principio de una violencia repetitiva. (Pecaut, 2003, pág. 89)

Uno de los impactos más notorios de la guerra en Colombia ha sido su terrible costo no solo económico, sino principalmente en vidas humanas. Entre 1885 y 1902 se produjeron 170.000 muertos (Posada F. , 1968, pág. 30), de los cuales 80.000 fueron en la Guerra de los Mil Días; no hay cuantificaciones totales de víctimas durante la hegemonía conservadora hasta el año 1930, pero allí encontramos hechos como la masacre de las Bananeras, así como la persecución a la lucha indígena de Manuel Quintín Lame, al naciente Partido Socialista Revolucionario PSR, a los movimientos obreros y campesinos con la consiguiente resistencia que se refleja en las huelgas y las movilizaciones agraristas de los años 20 y 30 (Uribe, 1994), tampoco hay totales de las causadas por el revanchismo liberal hasta el año 1946 cuando pierde el poder, pero de 1947 a 1958 se da muerte a 180.385 personas.

Sin embargo allí no para la masacre pues la década de 1960 estuvo caracterizada por una intensa actividad armada de los nuevos grupos guerrilleros y luego, desde 1977 cuando se da la primera desaparición forzada registrada, la de la bacterióloga Omaira Montoya Henao militante de ELN detenida en Barranquilla por el F2 de la policía (ASFADDES, 2003), hasta el 2007 se han dado 50.000 casos de desaparición forzada según las cifras presentadas por el Fiscal General de la Nación en la Universidad Javeriana el 27 de junio de 2008 en el marco del Seminario Internacional sobre Desaparición Forzada, aludiendo a los casos registrados por la fiscalía y reconociendo que para que se tipifique la desaparición forzada, deben participar activamente agentes del Estado como autores, facilitadores o encubridores.

Según una investigación referenciada por REDEPAZ (2008, p.10) desde 1964, fecha de corte para la aplicación de la Ley de Justicia y Paz, hasta marzo de 2007 se habían cometido en Colombia 620.502 homicidios asociados a la violencia política (sin contar los muertos por delincuencia común o por rencillas) y durante el mismo periodo en combates murieron 90.000 personas entre soldados, policías, guerrilleros y paramilitares.

Las cifras del Grupo de Memoria Histórica (2013, p.32) difieren de las presentadas por REDEPAZ pues en el informe Basta Ya se da cuenta solamente de 220.000 muertos entre 1958 y 2012, dato que incluye a 40.787 combatientes.

“La mayor cantidad de masacres fueron cometidas durante la época de auge paramilitar entre 1999 y 2003, haciendo que este actor armado sea responsable del 58% de estos casos” (VerdadAbierta, 2012); a partir de los topes presentados en 2000 y 2001 con 230 y 226 masacres respectivamente, se presentó una disminución, pero por el contrario han aumentado las muertes “gota a gota”: 502 indígenas asesinados entre 2002 y 2005, entre 2002 y 2011 fueron asesinados 767 sindicalistas (19 de ellos en Putumayo), en los siete primeros meses del 2012 fueron asesinados 29 líderes de organizaciones de víctimas y 29 defensores de Derechos Humanos (VerdadAbierta, 2012), así como de testigos de los procesos judiciales que se llevan a los paramilitares

Gómez, de 70 años, había declarado en varios procesos que la Fiscalía adelanta por los vínculos entre políticos y paramilitares del bloque 'Elmer Cárdenas' de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC)[...] Según fuentes de la Fiscalía se trata del segundo testigo asesinado dentro de este proceso en menos de una semana y el cuarto en los últimos ocho meses. (EL TIEMPO, 2011)



Masacres en Colombia 1983-2012 (Fuente: base de datos Grupo de Memoria Histórica)

La degradación de las acciones en esta guerra encuentra otra manifestación en las más de 4.700 ejecuciones extrajudiciales eufemísticamente llamadas “falsos positivos”, nombre tras el que se encierra el horror de asesinar civiles y hacerlos pasar por guerrilleros dados de baja en combate para así responder a la presión del gobierno para mostrar resultados a través del conteo de cuerpos y obtener premios que van desde licencia de varios días a soldados y oficiales, hasta pago en efectivo como recompensa, situación apenas visibilizada por los medios de comunicación y trivializada por el gobierno con el espectáculo de la destitución de algunos oficiales (Gutierrez Torres, 2009), razón por la cual en el informe de Naciones Unidas sobre Derechos Humanos en Colombia se explicita que “La Fiscalía General ha acumulado denuncias, entre ellas las relativas a 4.716 víctimas de homicidios presuntamente cometidos por miembros de las fuerzas de seguridad, muchos de los cuales corresponden al tipo de ejecuciones conocidas como falsos positivos” y que frente a estos hechos la justicia ha sido poco eficaz (Naciones Unidas, 2013); las cifras oficiales de 2007 y 2008 mostraban una disminución en el desplazamiento forzado pero, tal como lo denuncia CODHES (2011, p.30)

...esta disminución obedeció a una lógica de control territorial por parte de la Fuerza Pública y los grupos al margen de la ley, incluidos los post-desmovilizados [...] CODHES concluyó que la reducción se tradujo en el confinamiento de poblaciones convertidas en verdaderos rehenes de los actores del conflicto



Número de personas desplazadas 1997-2011 (Fuente: CODHES)

Las dinámicas de muerte del conflicto armado han tenido tal magnitud que en 1990 se daban 74 homicidios por cada 100.000 habitantes y en 1995 hubo 92 por cada 100.000 habitantes (González, 2004), la cifra más alta del planeta superando en 30 veces el promedio mundial de 2,5 por cada 100.000 habitantes, de forma que llegamos a ser considerados como el país más violento del mundo, con una impunidad casi total y además con episodios de combate directo y masacres que se han dado en prácticamente todo el territorio; lo anterior, sumado a los altos índices de injusticia social manifestados como violencia estructural en el aumento de la pobreza, el desempleo y la exclusión, han hecho que el Estado pierda gobernabilidad, y es por su ausencia y su falta de legitimidad que los distintos actores armados pueden entrar a

llenar estos espacios, reforzando así aquellos procesos de “incivilidad” a los que alude Keane (2000, p.59) en su estudio sobre la violencia.

Una sociedad civil puede contener, y contiene, tendencias violentas, y sus pautas de incivilidad o conducta proclive a la violencia amenazan con acumularse de un modo sinérgico, hasta el punto de que la violencia ocasional de unos cuantos contra unos cuantos [...] degenera en la violencia constante de todos contra todos [...] La civilización se esfuma, y en su lugar aparece el campo de batalla [...] En condiciones extremas, una sociedad incivil puede desangrarse hasta la muerte; es entonces cuando la guerra incivil amenaza con tomar el relevo

Vivir la experiencia de la violencia como algo cotidiano y siempre presente en la sociedad, sumado al señalamiento de estar entre los países más violentos, incide en la forma como se configura un panorama aparentemente desesperanzador que se refleja en posturas escépticas frente a la posibilidad de encontrar salidas negociadas al conflicto armado, reforzadas por los medios de comunicación cuando se da protagonismo a estas posturas

Y no obstante el proceso de paz que se adelanta en La Habana (Cuba), el alto oficial considera que el conflicto interno "está lejos de terminarse" y que "un acuerdo en la mesa de negociación no está garantizado. (Gómez Maseri, 2013)

De la misma manera, a pesar del sensacionalismo mediático que se dio sobre la desmovilización de los paramilitares entre 2003 y 2006 y la “captura” y posterior extradición de sus comandantes, donde se proclamó el fin del paramilitarismo, estos grupos continúan con su control político y territorial, pues sus estructuras operativas siguen activas y se visibilizan ahora bajo el nombre de “Águilas negras” o se las nombra como “bandas emergentes” o “bandas criminales” BACRIM, es claro que no hay “nuevos” paras sino que son los mismos con las mismas armas y hasta los mismos uniformes.

Esto ha llevado a que en las víctimas a pesar de la expectativa que generó la Ley de Víctimas y el plan de restitución de tierras, cada día aumente la sensación de indefensión ante la impunidad pues la Ley de Justicia y Paz que con la extradición de los jefes paramilitares se vio interrumpida la posibilidad de saber la verdad sobre lo ocurrido con sus familiares; además cuando ven que la guerrilla, aunque el gobierno y los medios de comunicación la presentan como arrinconada y debilitada por el éxito de los operativos militares contra algunos de sus comandantes, aparece repuesta de su repliegue mitad obligado y mitad decidido por ellos mismos, efectuando operativos y hostigamientos importantes contra el Ejército, actuando incluso en zonas que bajo la política de seguridad ciudadana y la acción de las AUC ya se consideraban como “pacificadas” tal como ha ocurrido en la zona de Montes de María

Las FARC, luego del golpe dado por las fuerzas militares al Frente 37, en Octubre de 2007, concentró sus acciones en el sur del departamento de Bolívar; allí hace presencia actualmente el Frente 37, mientras los Frentes 20 y 24 tienen como área de operación los municipios de Cantagallo, Santa Rosa del sur, San Pablo, Simití, Monte Cristo y San Jacinto del Cauca. (De los Ríos, Becerra, & Oyaga, 2012, p.25)

Naturalización de la violencia

Sin embargo, es necesario mirar cómo en la memoria colectiva las condiciones de la guerra, la violencia política y la injusticia social tienen una presencia continua a lo largo del tiempo ya que en muchos casos hay familias o regiones enteras que por sucesivas generaciones han visto como éstas condiciones se constituyen en un hecho cotidiano donde la violencia se reconoce como el único mecanismo válido para dirimir los conflictos o para reclamar los derechos, y donde la impunidad genera el arraigo de una memoria ejemplar (Todorov, 2000, p.32) que “al no permitir tramitar el pasado hace que se asuma como insuperable acontecimiento, lo que lleva a que el presente quede siempre sometido al pasado” renovando permanentemente el odio y la venganza.

En fin, un estado de violencia y de terror que a fuerza de la costumbre, o como efecto de respuesta al trauma generado, se considera desde una indiferencia que llega incluso a plantearlo como normal o como manifestación de actos aislados y descontextualizados, pero asumir estas concepciones reductivas de la violencia hace que "...escape del escrutinio crítico de las corrientes socioculturales más profundas de la sociedad en que ocurre. [...] lo que no permite contextualizarla" (Jimeno, 2001, p.8)

Se trata de una mirada reduccionista y descontextualizada que se encuentra con frecuencia entre académicos, políticos y gente del común donde se la ve como "actos demenciales" de individuos o grupos sociales aislados, de tal manera que esta postura lleva a que las violencias (tanto las macro como las micro) sean consideradas como resultantes de la encarnación del mal y responsabilidad exclusiva de unos que son "esencialmente malos", generándose así una polarización donde se legitiman las acciones de los "buenos" (nosotros) para defenderse y controlar o eliminar a los "malos" (los otros). "La violencia remite, ante todo, a aquello que, en lo social, aparece en cada momento constituido como "exterior". La antigua figura de la "barbarie" o de lo inasimilable subsiste todavía" (Pécaut, 2001, p.25).

Así, afirma Reguillo (2005, p.70), la experiencia frente a las violencias, tanto las vividas como de las que somos espectadores en los medios de comunicación, se constituye en un "dispositivo de reencantamiento del mundo por su potencia para ratificar que seguimos siendo víctimas de un "más allá de la institucionalidad" ", de manera que aquellas fuerzas ingobernables y esenciales de la incivilidad siguen activas a pesar del discurso de la superación de la barbarie por la civilización.

De hecho, aunque desde la pretensión racional de la civilización la incivilidad correspondiente a la barbarie es un asunto resuelto, sus manifestaciones se siguen dando, bien sea que se trate de actos de Estado o contra el Estado (violencias macro) o sea en interacciones de la vida privada (violencias micro)

Este tipo de aproximación maniquea lleva a ver al otro como el bárbaro, es decir otro que no tiene las características que se espera tenga para ser aceptado como

igualmente válido, por tanto al ser susceptible de ser enemigo del que hay que desconfiar, hace que quienes así se encuentran enfrentados tiendan a percibirse mutuamente de manera negativa, sobre ello ya se había anotado el planteamiento de Martín Baró (1990) quien dice que tanto de un lado como del otro las personas atribuyen a sí mismas y a su grupo las características formales positivas, mientras que los rasgos negativos se asignan a todos los demás y con mayor énfasis a aquellos que han identificado como enemigos.

La polarización que así se establece determinando las interacciones sociales conlleva la imposibilidad de establecer acuerdos, por tanto a esos “otros” la única posibilidad que se les asigna y permite es la de obedecer ante los intereses del “nosotros”, y en consecuencia se naturaliza un ethos centrado en el desconocimiento del otro como un otro igualmente válido y en la acción violenta como mecanismo para resolver los conflictos, tanto en las dinámicas de las microviolencias como en las macro, pues aunque cambia el nivel de organización y la intencionalidad, el sustrato inicial es el mismo, la significación negativa del otro.

Si bien no se puede afirmar que las violencias tengan un mismo origen pues sería desconocer su carácter histórico y complejo, su ejercicio demanda en los actores la deshumanización del otro, bien sea porque se le despoja de su condición humana (perro, sapo) para banalizar su muerte, o se le instrumentaliza como mensaje a los otros, tal como en las acciones que buscan generar terror (masacres, asesinatos selectivos, desapariciones) en la misma función que también tienen los castigos punitivos bien sea que se trate de la comunidad, la escuela o la familia.

Es precisamente desde el desconocimiento y la imposición sobre ese otro, que debe ser controlado para la seguridad y afianzamiento del “nosotros”, que se legitiman los autoritarismos, las violencias “preventivas” y la aplicación de justicia por propia mano; estas violencias micro y macro se van naturalizando por la costumbre de manera que se establecen a su alrededor argumentos justificatorios, donde los significados contruidos en esas dinámicas de interacción funcionan como legitimadores de

posturas de privilegio desde donde se interpreta lo diferente, bien sea que se trate de regiones, culturas, etnias, estratos socioeconómicos, comunidades, instituciones (entre ellas la escuela) o roles familiares, desde donde se le asigna al otro un significado que determina el tipo de interacción excluyente que con él se establece; así “La construcción monológica de la realidad se aplica a la forma como el Otro se define como diferente y a la manera como su diferencia es construida discursivamente para legitimar el ejercicio de la violencia y la dominación” (Rojas, 2001, p.23), haciendo de esta manera que en la sociedad colombiana se arraigue el enquistamiento de una cultura signada por la violencia.

“Al hacer de la relación amigo-enemigo el fundamento de lo político, crea las condiciones para que la misma relación invada lo social y circule allí sin barreras” (Pecaut, 2001, p.36), caracterizándose un clima de violencia que a fuerza de ser cotidiano, va dejando enquistada la semilla del dolor, la venganza, la frustración y la incertidumbre.

Reguillo (2005, p.70) plantea la necesidad de abordar las violencias “desde un adentro” trascendiendo la manifestación del fenómeno evitando así lo que ella denomina una “epidemiología de las violencias” centrada en la casuística del dato, donde además la mirada estadística hace que todas las víctimas sean iguales desvaneciéndose su identidad (Segura, 2000, p.39) y donde el abordaje desde casos emblemáticos lleva a que se conviertan en casos aislados perdiéndose la posibilidad de reconocer la sistematicidad de los hechos.

Indudablemente el tema demanda una complejidad que va más allá de la documentación del dato, sin embargo es necesario evitar las explicaciones que asignan a los portadores de una determinada cultura, etnia, grupo social o político un a priori violento, pues en esto se apoya la producción de categorías desde donde se analizan las violencias llevando siempre a asumir que desde un “nosotros” correcto, los violentos son los “otros”, salvajes, primitivos, anómalos, portadores de una identidad deteriorada” (Reguillo, 2005, p.71).

Sin embargo, al pretender analizar las dinámicas que se dan en las interacciones mediadas por la violencia, es importante mantener una actitud reflexiva sobre la propia postura para evitar los estereotipos, es decir, no caer en el prejuicio que lleva a asumir lecturas esencialistas de las personas, las comunidades o las situaciones; además “los estereotipos favorecen una percepción selectiva. Es decir, las personas somos más proclives a percibir los hechos que pueden confirmar el estereotipo” (Beristain, 1999, p.177), y por tanto solo ver afectaciones, manifestaciones de violencia, marginalidad y pasividad, que son precisamente los elementos de la mirada miserabilista y lastimera con que se les muestra en los medios de comunicación, justificando así tanto las ayudas de control (militarización para la seguridad, cámaras de seguridad en las escuelas) como las paternalistas (subsidios como el de Familias en Acción) como la única salida posible a los contextos de violencia.

Por ello no se pueden plantear alternativas sin entrar a asumir la necesaria transformación de las condiciones culturales, políticas y sociales que alimentan las violencias; la pobreza, la exclusión y la consiguiente carencia de integración social, la incapacidad de organización generada por los patrones de deshumanización y la ruptura de tejidos sociales, conforman un ambiente propicio para la formación de nuevos grupos armados tanto insurgentes como paramilitares y delincuenciales, pues la ausencia de confianza social y la inexistencia de espacios de encuentro público dentro de una democracia real, llevan a que la situación de “democracia insuficiente” (Wielandt, 2005) genere un potenciamiento de aquellas dinámicas que fijan la significación violenta de las interacciones sociales.

Naturalización en la familia y la escuela

Los significados violentos enquistados en la cultura encuentran refuerzo en su anclaje dentro las dinámicas que, bien sea como espacios de socialización primaria y secundaria o como estructuras de acogida, se dan en los espacios de lo familiar y lo escolar; allí se establecen valoraciones diferentes para la violencia y se da de esta manera una distinción entre violencias legítimas e ilegítimas, siendo las primeras

asociadas a un uso instrumental de tipo formativo donde la acción se da “por su propio bien” y lo que se pretende es “educar” con la aplicación de una “pedagogía negra” al corregir o prevenir un comportamiento indeseable⁸, aplicando para ello el castigo punitivo, que por su carácter ejemplarizante instaura la amenaza permanente del mismo, reforzando una regulación heterónoma a partir de la interiorización de la culpa y el miedo; las segundas son aquellas generadas por extraños o las generadas por los propios con la intención de hacer daño (maltrato), si bien hay una relación ambivalente en el segundo caso pues,

...las personas encuentran explicaciones para el comportamiento de sus padres y cónyuges [...] quienes juzgaron su experiencia como dolorosa e injusta, carente de motivo inmediato, pero, no obstante, pensaban que sus padres o maridos las amaban. (Jimeno, 2001, p.11).

Así, la imagen y la relación que se establece con la autoridad tiene la misma ambivalencia en la medida en que se le teme pero a la vez es considerada necesaria para mantener el orden, se teme la posibilidad del dolor, el castigo y el exceso al aplicarlo, pero se le considera indispensable para que nadie se salga de control; se manifiesta en las prácticas de crianza en la convicción de los padres sobre el castigo por amor para mantener la autoridad, en la escuela donde los ambientes educativos se centran en las normas y las tradiciones de imposición de disciplina que se corresponden con la idea de la obediencia como garantía del orden, y en su proyección a lo social en la afirmación de que lo que se necesita para restablecer “el control” y acabar con los violentos es una autoridad fuerte y un gobierno de mano dura.

Jimeno (2004) hace referencia al planteamiento de Wittgenstein sobre la relación entre el dolor y el lenguaje, a que al dolor comúnmente se le considera un “objeto privado” y que las palabras se conocen es desde la propia experiencia, sin embargo el concepto de dolor solo es posible de ser aprendido cuando se aprende el lenguaje, y la

⁸ Las implicaciones que tienen, tanto en la formación de los individuos como de los colectivos sociales, la educación centrada en el autoritarismo y la imposición naturalizada de la violencia, en lo que Alice Miller denomina pedagogías negras, es analizado en su libro “Por tu propio Bien”(1998).

expresión sobre el dolor busca es la comprensión de los otros sobre la experiencia del que enuncia, “En todo caso, “tengo dolor” no apunta a un objeto interno sino a interpelar a otros”. (Jimeno, 2007)

Esto lleva entonces a que la noción y la actitud ante el dolor estén mediados por los contextos de aprendizaje y sean de esta manera igualmente variados, y allí en la interacción con los otros niños y los adultos referentes aprende el trato frente al dolor tanto el suyo como el de los demás, pudiendo ser la solidaridad con aquellos que reconoce como válidos, o la indiferencia frente al de los otros que se excluyen, bien sea que se trate de animales o de personas a las que se les asigna la categoría de desconocidos o enemigos, lo que hace que se asuma que el dolor que en dado caso se les infrinje es natural y encuentra justificación en la condición que se les asigna; “de manera que aprender la conducta del dolor es “aprender toda una forma de vida” y una forma muy central de cualquier cultura” (Jimeno,2004, p.38)

Asociada a la naturalización de la violencia se encuentra una visión fatalista que lleva a considerarla como algo que es imposible de superar porque no es solo por el hecho de ser colombianos con una larga historia de violencias, sino porque la guerra es inherente a la historia del ser humano, postura que incluso tiende a ser validada desde el psicoanálisis cuando se afirma que la violencia es un elemento característico, esencial e inherente a toda sociedad humana, pues es la violencia sobre el deseo individual lo que ejerce una función normalizadora de las relaciones y las instituciones (Zuluaga, 1993).

Estos pesimismos ontológicos se convierten en argumentación para las apologías a la perpetuación de la violencia y no son útiles para abordar problemas como la incivildad y sus manifestaciones en las violencias; al justificar y naturalizar la violencia tienen como propósito, así no sea explícito, persuadir a los individuos y las comunidades de que la amenaza y el consiguiente miedo están siempre presentes, donde además cualquier solución es externa a ellos y por lo tanto su esperanza se reduce a dos alternativas posibles: recurrir a fortalecer el monopolio de la violencia de las

autoridades (aumentar el gasto militar, más leyes y cárceles, reglamentos y manuales de convivencia más extensos, más vigilancia), o por el contrario a buscar soluciones individuales, bien sea que se trate de equipos de seguridad, vigilancia privada, grupos de autodefensa u organizaciones paramilitares (Keane, 2000).

Reguillo (2006) referenciando a Hume, plantea la relación permanente que se da entre el miedo y la esperanza en tanto posibilidades opuestas, es decir que frente a lo que se teme se está en la deriva entre el miedo a que ocurra y la esperanza de que no se produzca, pero la incertidumbre no depende tanto de la probabilidad de que ocurra o no sino de las creencias que sobre ello tienen los sujetos, lo que lleva a reconocer que

La “creencia” está indudablemente atada a los territorios de la cultura: se puede estar completamente a salvo y no obstante experimentar un miedo profundo ante la sola imaginación de un mal (aunque éste sea poco probable) y esta imaginación es parte fundamental del acervo de experiencias que un colectivo comparte. El miedo es por tanto una experiencia individual que requiere, no obstante, la confirmación o negación de una comunidad de sentido. (p.50)

La reflexión sobre el carácter intersubjetivo del sentido que se le da al miedo lleva a Reguillo a afirmar que “Los miedos son individualmente experimentados, socialmente construidos y culturalmente compartidos” (p.50) considerando que el individuo, la sociedad y el tejido simbólico constituyen el *socius*; de esta manera, por una parte reconocer al sujeto individual lleva a dar valor al testimonio como “enunciación situada e histórica”, por otra, el carácter intersubjetivo de la construcción simbólica aproxima a las dinámicas culturales y los mecanismos con que se busca reproducirlas “...lo que depende en buena medida del modo en que “socializa”, es decir, interviene en la modelización de sus miembros”. (p.51).

Lechner (2002) plantea que la violencia no genera un significado único asignado por el individuo, sino que al ser los miedos y la seguridad un producto social se encuentran relacionados con las experiencias que en los espacios educativos y de socialización han modelado un orden determinado, de tal suerte que “Cualquier evento

puede transformarse en una amenaza vital cuando no nos sentimos acogidos y protegidos por un orden sólido y amigable”. (p.139).

Ahora bien, el miedo instaurado en el entramado del tejido simbólico es un factor erosionador de la identidad y del vínculo social, que se manifiesta en lo que Lechner denomina una “sociedad desconfiada” (p.141), de manera que las inseguridades asociadas al miedo terminan por generar “patologías sociales”, correspondiéndose esta mirada con la de Samayoa (1990) que ubica la socialización en medio de la experiencia de la violencia y el miedo subsecuente como generador de “Patrones de deshumanización” entre los que se encuentra la desconfianza vista como defensividad paranoide .

Cuando las violencias se naturalizan y el miedo es una mediación permanente en todas las interacciones, se ve afectada la posibilidad de asignar sentido a la cotidianidad y a la vida misma, pues se torna imposible el no sufrir o ejercer violencia pues si bien puede no ser legal si se considera legítimo y es aceptado en tanto siempre ha sido así. nuevos temores añadidos es el miedo a ser incapaces de impedir o conjurar el hecho mismo de tener miedo.”, y que se corresponde con la afirmación de Lechner (2002) sobre la incertidumbre que genera y es generada por el miedo “el más difuso de los temores es el temor al sinsentido” (p.149), que lleva a los sujetos y a las comunidades ante la aparente inevitabilidad del miedo y la falta de categorías para significar el espacio de incertidumbre, a asumir como propia la conducta defensiva de los demás.

El fatalismo asociado a la concepción de inevitabilidad de las violencias está asociado a su perpetuación a largo plazo en la medida en que los significados que allí de generan se incorporan a la cultura, de manera que la defensa cotidiana ante las amenazas, bien sean estas reales o imaginarias, se convierte en un negocio que entra a minar el fuerte pero precario monopolio estatal de la violencia, propiciando de esta manera la aparición de nuevos señores de la guerra, “hombres fuertes” que al mando de una organización armada cumplen funciones de Estado en un territorio, logrando la

perpetuación del conflicto armado en sus distintas manifestaciones.(Duncan,2006, p.35)

De esta manera siguiendo las argumentaciones que se apoyan en las concepciones naturalizadoras, se puede llegar a plantear un argumento perverso, y es que al asumir la violencia como condición natural e inevitable de las relaciones sociales, lo que hay que hacer es optimizar su aplicación para que el beneficio obtenido sea mayor que los costos políticos, económicos, en vidas, y a los resentimientos que genera.

1.3 Conflicto armado en El Putumayo



Departamento del Putumayo: Municipios y regiones (Fuente: Vicepresidencia de la República 2000)

El departamento del Putumayo se encuentra ubicado al suroccidente del país limitando con los departamentos de Cauca, Caquetá y Nariño, y con frontera internacional con Ecuador y Perú sobre los ríos San Miguel y Putumayo.

El departamento se divide en tres regiones: el alto Putumayo que comprende la zona que se encuentra en la cordillera, allí se ubica el valle de Sibundoy; el medio Putumayo o piedemonte amazónico que se puede considerar la entrada al departamento por la carretera a Pitalito, y allí se encuentra la capital Mocoa; el bajo Putumayo se corresponde con la llanura amazónica, donde se encuentran los municipios de; Puerto Caicedo, Puerto Asís, Orito, Valle del Guamuéz, San Miguel y Puerto Leguízamo,

La zona comprendida por el departamento del Putumayo ha sido históricamente asumida en una dinámica de explotación extractiva tal como sucedió con todo el proceso de la quina en el siglo XIX, la del caucho a comienzos del XX y, luego con la bonanza petrolera y también con la bonanza cocalera, de manera tal que aunque la región ha generado y genera todavía grandes ganancias es poco lo que allí queda; según los datos del DANE, tiene una población aproximada de 345.204 habitantes⁹, en su gran mayoría indígenas y campesinos; las necesidades básicas insatisfechas se acercan al 80%, situación que se enmarca en un contexto físico en el que hay poca infraestructura vial, solo dos carreteras lo comunican con el centro del país, incidiendo en la dificultad para comercializar la producción agrícola y la opción por los cultivos de coca como única alternativa; poca cobertura de acceso a servicios básicos para los pobladores, así como hay un difícil acceso a la salud sumado a una escasa oferta educativa.

Los cultivos ilícitos están asociados a la presencia del narcotráfico en la zona, y con ellos todos los actores armados que se disputan el control territorial. Se tiene además el hecho de que las políticas de erradicación del gobierno, principalmente con fumigaciones aéreas, han afectado fuertemente a la población al destruir no solamente las plantaciones de coca, sino también los pastizales y los cultivos de pancoger, lo que conlleva una crisis alimentaria en las comunidades generando oleadas de

⁹ Según el Departamento Nacional de Estadística DANE, en el censo 2005 había 310.132 habitantes y en las proyecciones nacionales y departamentales de población se calculan 345.204 para el 2015.

desplazamientos internos, pero estos desplazados se ven además doblemente afectados pues al tener que salir como efecto de las fumigaciones, la ley 387¹⁰ no los reconoce como desplazados forzados y les niega cualquier posibilidad de apoyo; si a esto se suma la continuidad que ha tenido el conflicto armado, se ha generado un desplazamiento de más de 30.000 personas, que se han ubicado en las zonas marginales de los principales cascos urbanos del departamento, con graves problemas de vivienda y saneamiento básico. (MOE, 2007, p.12)

En términos generales, el Putumayo, tiene problemas sociales y económicos estructurales, agravados por el conflicto armado y por las fumigaciones a los cultivos de coca y pan coger que afectaron la economía campesina e indígena, y cuyas consecuencias se evidencian hoy en la difícil situación de seguridad alimentaria en las comunidades rurales.

Elementos históricos del departamento

Durante la época de la colonia el territorio putumayense formó parte de la provincia de Popayán; durante la Gran Colombia, perteneció al departamento de Asuay, el cual comprendía parte de la actual Amazonía ecuatoriana y peruana; en el año 1831, pasó nuevamente a ser parte de la provincia de Popayán, y del territorio del Caquetá; en 1857 dependió del estado federal del Cauca; en 1886, al departamento del Cauca; en 1905, el general Rafael Reyes ordenó la creación de la intendencia del Putumayo; en 1909, formó parte de la intendencia del Caquetá y del departamento de Nariño; en 1912, fue creada la comisaría especial del Putumayo, la que en 1953 fue anexada al departamento de Nariño y en 1957, desanexada para

¹⁰ La ley 387 del 18 de julio de 1997 “Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socio-económica de los desplazados internos por la violencia en la república de Colombia”. A diferencia de muchos países que enfrentan la tragedia del desplazamiento forzado, Colombia cuenta con la ley 387, considerada como un logro significativo en el propósito de garantizar los derechos de la población en situación de desplazamiento y en este sentido, sin embargo, el cumplimiento de la ley no ha sido realmente efectivo lo que llevó a que en el año 2004 la Corte Constitucional declarara por medio de la sentencia T-025 que el gobierno está obligado a cambiar “el Estado de cosas inconstitucionales” en materia de política pública sobre la garantía de los Derechos económicos, sociales y culturales DESC de la población en situación de desplazamiento, y para ello fijo plazos perentorios a las instituciones del Estado.

volver a su condición independiente; en 1968, la ley 72, creó la intendencia del Putumayo con capital en la ciudad de Mocoa, siendo inaugurada en 1969; y finalmente, el 4 de julio de 1991, la Asamblea Nacional Constituyente creó el departamento del Putumayo, conservando a Mocoa como la capital de la nueva división político administrativa. (Gobernación del Putumayo)

Durante las décadas de los años 40 y 50 se generaron como consecuencia de la violencia, una serie de desplazamientos y migraciones que llevaron a colonizar zonas selváticas del sur del país hasta llegar al bajo Putumayo, pasando por toda la zona media del departamento.

Fue una colonización que además de producir una modificación en la estructura de tenencia de la tierra en la frontera agrícola, contribuyó a sentar las bases de un modelo terrateniente para el campo colombiano, donde además, el Estado se mostró ineficaz para definir políticas y acciones que regulara esta colonización y apoyara los nuevos asentamientos, dejándolos a su suerte y sin posibilidades de desarrollo.

El proceso que allí se daba seguía un patrón común, los campesinos tumbaban monte y luego de una cuantas cosechas cada vez menos rentables, convertían el terreno en pastizales para la ganadería extensiva, del que terminaban apropiándose los nuevos terratenientes, mientras ellos continúan, aún hoy, selva adentro repitiendo el proceso.

En 1963 con la entrada de Texas Petroleum Company se da otra migración asociada a la bonanza petrolera, inicialmente en Puerto Asís, pero luego en Orito, Valle del Guamuéz, y San Miguel; “en 1979 se revirtieron los campos de explotación petrolera al Estado colombiano y Ecopetrol inició sus planes de explotación reemplazando a la Texas”. (Ramirez, Moreno & Medina,2012, p.27)



ATENTADO Y VOLADURA DEL OLEODUCTO (2008 Valle del Guamuéz cerca a la escuela) Foto: Profesor Luis Olmedo

La construcción del oleoducto ha traído asociado por una parte la acción de la guerrilla al dinamitarlo, y por otra, el que la presencia del ejército sea principalmente para protegerlo. A pesar de la actividad petrolera, las comunidades no encuentran allí una fuente estable de trabajo, pues solo hay empleos temporales a los que se accede por turnos según las listas que elaboran las juntas de acción comunal, pero tanto a esto como al arreglo de vías o el auxilio en materiales para las escuelas solamente tienen acceso las comunidades que quedan en la zona de influencia del oleoducto.

... las lógicas de presencia del Estado en esta región del país, que ha priorizado el componente militar sobre la garantía de los derechos sociales, económicos y políticos de la población, desatendiendo por ejemplo, el acceso a la salud, la educación, el saneamiento básico o la generación de condiciones para el desarrollo regional. En el Bajo Putumayo, el Estado se ha limitado al cuidado de las inversiones petroleras, a la ejecución de acciones de control territorial y ha omitido su responsabilidad de proteger a la población civil. (Bello & Cancimance, 2011, p.11)

A comienzos de la década de los 70 se dio una fuerte movilización social en el Putumayo cuyo punto culminante fueron los paros cívicos de Puerto Asís en 1974,

donde se protestaba por la falta de servicios públicos y vías de acceso, pero que fue violentamente reprimido por el alcalde militar

...el coronel Rojas, siguiendo instrucciones de la Intendencia, le dio a la protesta un tratamiento de insurrección y, de acuerdo a versiones suministradas por participantes en esa jornada, fueron asesinados cinco habitantes del municipio... (Comisión Andina de Juristas, 1993, p.25)

Las características de los suelos, sobre todo en el bajo Putumayo, determinan por su acidez unas difíciles condiciones para la agricultura, lo que sumado a las escasas vías para sacar y comercializar los productos, la falta de voluntad política del gobierno central y la corrupción departamental, no solamente han dificultado el desarrollo agrícola de la región, sino que han afianzado las condiciones que favorecen la economía centrada en los cultivos ilícitos asociados a la presencia del narcotráfico en la zona, y con ellos todos los actores armados que se disputan el control territorial. Es en este panorama de abandono del Estado y pobreza crónica, que encuentra un nicho propicio la acción de los grupos de narcotraficantes que establecieron los cultivos de coca que se han constituido en una alternativa de subsistencia para los empobrecidos campesinos de la región.

De esta manera los cultivos de coca llegan a constituirse para los campesinos en una opción frente a los problemas de la productividad de la tierra, así como al problema económico y de desempleo luego de la bonanza petrolera, afianzándose así una crisis estructural, económica y social en la región. Esta crisis generada e incrementada por la ausencia del Estado, fue el caldo de cultivo para que los colonos pobres entraran en una dinámica parecida a la del “endeudamiento” de la época de las caucheras y comenzaran a sembrar coca con la semilla e insumos que a crédito les entregaban, al mismo tiempo que se establecían las grandes haciendas de los narcotraficantes, como El Azul en el municipio de Puerto Asís, donde Rodríguez Gacha establece además una base paramilitar (Comisión Andina de Juristas, 1993, p.68)

El narcotráfico se instala fuertemente cuando Gonzalo Rodríguez Gacha, a mediados de la década de los 80, entra a la región buscando nuevas zonas para producción y salida de droga como consecuencia de la persecución que el gobierno estaba haciendo contra el Cartel de Medellín (Bello & Cancimance, 2011, p.18)

La guerrilla inicia su presencia cuando el M-19 abre frentes de guerra en Putumayo, Caquetá y Chocó con los combatientes entrenados en Cuba, y el 11 de marzo de 1981 se toma la ciudad de Mocoa en una acción dirigida por Jaime Bateman (EL TIEMPO, 1981); la ausencia de una base social que respaldara a la guerrilla en la zona facilitó la acción del ejército que reaccionó logrando afectar la inicial capacidad operativa de la guerrilla “algunos días después, el ejército intercepta un camión con armas sofisticadas en Nariño, y luego en el mismo departamento descubre 80 guerrilleros del M-19 que habían llegado poco antes, por mar, al país...” (Pecaut, 2006, p.295); los reveses militares y la falta de trabajo político llevaron a que mientras estuvo en la zona hasta 1982 su presencia fuera poco significativa a pesar de que “no solamente operó en Mocoa y Villa Garzón, sino que se movilizó por las riveras del río Caquetá hasta la localidad de Curillo y también por la zona selvática de Puerto Asís”. (Ramirez, Moreno & Medina, 2012, p.31)

El Ejército Popular de Liberación entró a la zona con la conformación del frente Aldemar Londoño y fue muy activo militarmente desde 1983 aunque su trabajo político venía desde 1980, manteniendo su accionar hasta el 91 cuando se desmoviliza.

A mediados del 80 se empiezan a destacar dirigentes obreros del partido en el sector petrolero [...] inicialmente en mayo de 1980, arrancó el paro cívico de Puerto Asís, que duró 8 días. Prácticamente hubo una pequeña toma del poder [...] en esa región con mayor razón, porque había un movimiento guerrillero que enfrentaba al ejército, a la policía y a cualquiera que se metiera y, además, metido en la defensa de los cultivos, eso daba una buena relación con los campesinos... (Villarraga & Plazas, 1994, p.435)

Las FARC entran por la misma época con la creación del frente 32 y se convierten en autoridad en la cotidianidad de las comunidades en sus zonas de influencia, y de hecho en muchas de las entrevistas realizadas las referencias daban muestra de ello; es en esta tónica que entran a ser reguladoras del mercado de la coca, estableciendo los precios para la hoja que se pagaba a los raspachines y cobrando impuesto de gramaje al comercio de base procesada. Precisamente por esta razón, Gonzalo Rodríguez Gacha, alias “el mexicano” para defender su negocio entra a organizar y financiar los primeros grupos paramilitares que hacen presencia en la zona, Los Masetos y Los Combos que vienen a ser la primera generación de paramilitares y que inicialmente tuvieron su centro de operaciones en inmediaciones del río San Miguel en una hacienda de Rodríguez Gacha denominada “El Azul”.

No tuvieron su origen en Movimientos de Autodefensa Campesina sino que nacieron específicamente como aparatos armados con el fin de controlar zonas de laboratorios de cocaína, ejecutar campañas de limpieza social contra marginados sociales, ajustes de cuentas entre narcotraficantes, control armado de su zona de influencia dentro de la cual estaba su enfrentamiento con otros carteles de la droga y con las organizaciones guerrilleras y para realizar labores de persecución al movimiento popular y a la oposición política. (Bello & Cancimance, 2011, p.19)

Estos grupos actuaron con especial fuerza en los municipios de Puerto Asís, Orito y Valle del Guamuéz, donde asesinaron líderes campesinos, colonos e integrantes de movimientos políticos de izquierda buscando eliminar de raíz las bases de apoyo de las FARC y del EPL. (Sanchez, 2014)

Según la Comisión Andina de Juristas (1993, p.25) estos grupos, que además se encontraban asociados con las paramilitares del Magdalena Medio, se movieron en el Putumayo con total libertad hasta 1991 pues no hubo ninguna acción oficial para contenerlos y solamente los ataques de la guerrilla a los campamentos de entrenamiento limitó su accionar.

Las relaciones así establecidas, más la presencia de los actores armados han incidido en la desestabilización social, política y económica de la región, abonando las condiciones para la continuidad de la violencia.

Todos estos procesos históricos son determinantes de la situación que actualmente viven las comunidades asentadas en el bajo y medio Putumayo; de hecho ésta zona siempre se ha caracterizado por las complejas y casi siempre violentas relaciones entre los grupos étnicos que allí se encuentran, desde la presencia de las misiones, pasando por las explotaciones de madera, caucho y quina, hasta la presencia de las multinacionales mineras y petroleras, lo que sumado a la ausencia efectiva del Estado confluye en la intensificación de las tensiones en las que encuentran arraigo los actores armados y el narcotráfico.

La última gran bonanza colonizadora, la cocalera, apenas está siendo ubicada en toda su naturaleza histórica. Efectivamente, si bien los procesos regionales han sido analizados hasta principios de la década de los ochenta del siglo pasado, lo acaecido en los últimos 15 años es poco conocido, la región sólo se ha visibilizado a partir de la descripción estereotipada y algunas veces amañada de hechos coyunturales recientes que, por su efecto inmediateista, agotan cualquier alternativa de análisis global ante la opinión pública (Becerra, 2001)

Esta nueva bonanza cocalera absorbió además a los desempleados que había generado la crisis petrolera, así como a una nueva oleada de inmigrantes y colonos, pero no todos eran cultivadores, también estaban los comerciantes que impulsaron el desarrollo de negocios y almacenes, los intermediarios en el comercio de hoja, los “raspachines” que llegaban cada tres meses a las plantaciones para trabajar en el proceso de cosecha de hoja, e incluso a los mismos paramilitares que entraron a controlar gran parte del negocio de la droga en la región compitiendo en ello con la guerrilla de las FARC.

Frente a las violentas políticas de erradicación, que no plantean alternativas a los campesinos, se han dado las “marchas cocaleras” de 1995 y 1996, y las de 2006 (Ramírez, 2001).



EFFECTOS DE LAS FUMIGACIONES 2007 EN POTREROS Y CULTIVOS, VALLE DEL GUAMUEZ Fotos: profesor Luis Olmedo

En las marchas de 1996 durante tres meses se llegaron a movilizar 200.000 campesinos como reacción frente a las difíciles condiciones de vida en que se encontraban, y a las que se sumaban las fumigaciones aéreas; se trataba de pequeños cultivadores en la mayor movilización campesina que se había dado en mucho tiempo en el país, y que logró poner en la agenda política el tema de los campesinos cultivadores de coca no como un problema de delincuencia, sino como un problema social que no puede ser solucionado con medidas represivas.

Las marchas fueron estigmatizadas por los medios de comunicación que las mostraban como marcha de las FARC, y en consecuencia constantemente reprimidas por el ejército; sin embargo la organización campesina logró ser reconocida y llevaron al gobierno central a negociar, en un proceso que dio como resultado los “Pactos de

Orito” en 1996 donde al parecer se avanzaba en la comprensión de la problemática cocalera, los acuerdos contemplaban un plan de desarrollo alternativo para la región y fortalecían los procesos organizativos que habían generado la movilización (Ramírez, 2001).

Estos acuerdos nunca se cumplieron por la falta de voluntad política del Estado, a lo que se sumó la arremetida paramilitar que entre sus objetivos contemplaba la eliminación de todos los dirigentes campesinos y la disolución de la organización a la que señalaban de colaborar con las FARC.

Municipios	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Santiago	0	0	10,86	7,55	0	0	3	6
Mocoa	274,43	510,56	112	122,18	91	27	69	145
Villagarzón	151,49	1.462,69	952,06	410,04	178	169	456	561
Puerto Guzmán	7.986,52	6.153,36	4.184,77	2.494,47	2.297	1.050	1.928	2.118
Puerto Asís	11.340,48	13.018,72	8.679,57	2.898,25	1.527	543	1414	2.509
Puerto Caicedo	3.454,66	4.146,60	2.340,49	708,9	210	141	330	547
Orito	9.734,96	1.0854,98	7.629,19	1.441,73	352	516	523	1.153
Valle del Guamuez	14.031,40	16.523,88	9.269,25	1.552,84	850	471	1.033	1.896
San Miguel	8.700,96	7.983,17	4.041,29	902,56	600	194	661	756
Puerto Leguizamo	2.622,10	5.368,41	3.831,27	3.186,88	1.454	1.275	2.546	2.562
Total	58.297,01	66.022,36	47119,75*	13.725,4	7.559	4.386	8.963	12.253

CULTIVOS DE COCA EN MUNICIPIOS DE PUTUMAYO POR HECTAREAS. (Fuente : Ramírez, Moreno & Medina, 2012, p.29)

En el Bajo Putumayo se concentra casi la totalidad de los cultivos de coca del departamento, 54.555 hectáreas de un total de 56.800, según registros del Observatorio de Derechos Humanos para el año 2000 (Vicepresidencia de la República, 2000), siendo esta cifra más de la mitad de los cultivos de coca del país; en estos municipios se da la mayor concentración de homicidios y la mayor parte de los desplazados proviene de esta región.

BAJO PUTUMAYO - CORRELACIÓN ENTRE PARTICIPACIÓN SUPERFICIE CULTIVADA EN COCA SOBRE TOTAL DEPARTAMENTAL, TASAS DE HOMICIDIO, PRESENCIA DE ORGANIZACIONES ARMADAS AL MARGEN DE LA LEY Y PROPORCIÓN DESPLAZAMIENTOS DE POBLACIÓN SOBRE TOTAL DEPARTAMENTAL

	% Superficie COCA DEPTO. (1)	TASAS POR C/100 MIL HABITANTES SEGÚN POLICÍA (2)				TASAS DEFENSORÍA (3)		% DESPLAZADOS DEP. (4)	FRENTE FARC (5)	PRESIÓN AUTODEFENSA (6)
		1996	1997	1998	1999	1998	1999			
PUERTO CAICEDO	2	0.00	0.00	0.00	0.00	185.40	48.10		32, 48	BAJA
ORITO	21	46.55	53.72	87.95	90.85	63.20	106.90	4	32, 48	MEDIA
VALLE GUAMUEZ	23	133.46	196.12	166.04	245.13	245.10	394.60	34	32, 48	ALTA
SAN MIGUEL	33	25.55	39.72	0.00	98.54	57.90	32.90	7	48	ALTA
PUERTO ASÍS	12	82.13	164.92	279.27	278.22	332.70	335.20	27	32	ALTA
PUERTO LEGUIZAMO	6	21.85	63.69	13.76	33.44	41.20	16.70	2	48	BAJA
REGIÓN	9.6	67.7	116.4	142.61	172.2			73		

(Fuente: Observatorio de DDHH y DIH de la Vicepresidencia de la República)

La región del medio Putumayo es mucho menos crítica que el bajo, pero mucho más que el alto Putumayo. Tiene 2.245 hectáreas de coca cultivada que representan el 3.95 por ciento del total departamental. La confrontación entre paramilitares y las FARC es menos intensa que en el bajo Putumayo.

MEDIO PUTUMAYO - SUPERFICIE CULTIVADA EN COCA SOBRE TOTAL DEPARTAMENTAL, TASAS DE HOMICIDIO, PRESENCIA DE ORGANIZACIONES ARMADAS AL MARGEN DE LA LEY Y PROPORCIÓN DESPLAZAMIENTOS DE POBLACIÓN SOBRE TOTAL DEPARTAMENTAL

	% Superficie COCA DEPTO (1)	TASAS POR C/100 MIL HABITANTES SEGÚN POLICÍA (2)				TASAS DEFENSORÍA (3)		% DESPLAZADOS DEP (4)	FRENTE FARC (5)	PRESIÓN AUTODEFENSA (6)
		1996	1997	1998	1999	1998	1999			
PUERTO GUZMÁN	3	0	0	0	0	23.50	3.26	5	32	BAJA
VILLA GARZÓN	1	41.259	104.2	167.58	60.62	74.04	7.57	0	32	BAJA
MOCOA	0	51.493	60.04	126.46	104	61.61	41.98	22	32	MEDIA
REGIÓN	4	46.845	80.12	145.14	84.32			27	32	MEDIA

(Fuente: Observatorio de DDHH y DIH de la Vicepresidencia de la República)

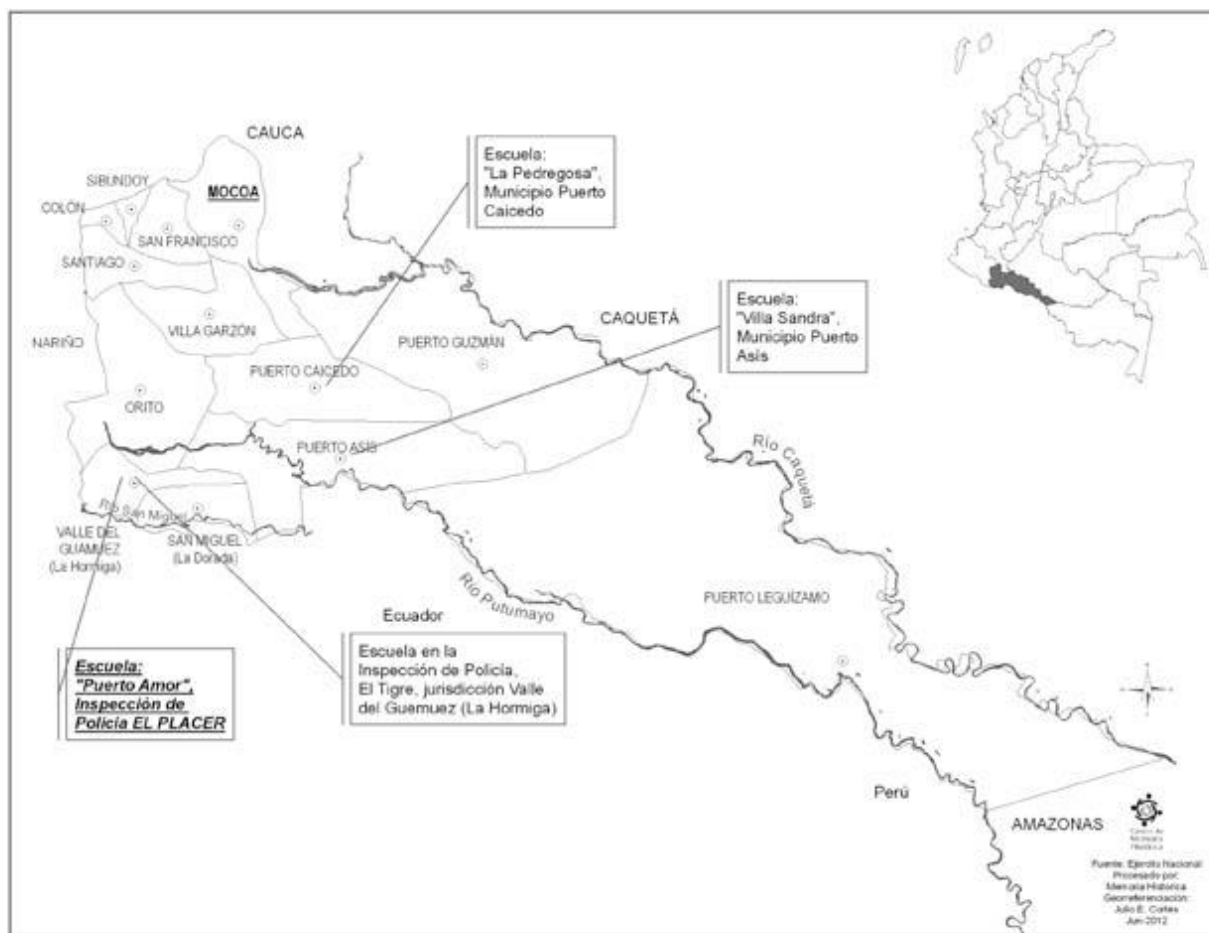
La superficie cultivada con coca, que no ha disminuido a pesar de las fumigaciones y las campañas de erradicación manual, guarda una estrecha relación con la confrontación entre narcotraficantes, paramilitares y guerrilla en el afán de controlar la producción y el mercado; a su vez los cultivos y la pugna por el control, están directamente relacionados con la violencia, de manera que en los municipios donde hay mayores áreas cultivadas es donde los homicidios y en general las violaciones a los derechos humanos registran los niveles más elevados.

En la década de los 90 se consolidó el control de las FARC manifestado tanto en el manejo del impuesto al gramaje a la producción de droga, como en el control social y militar del territorio, lo que además se correspondió con un cambio en la estrategia militar “pasar de una guerra de guerrillas a una guerra de movimientos a escala nacional, o sea, al combate abierto contra el Ejército” (Ramírez, Moreno, & Medina, 2012, p.41) tal como se hizo evidente con la toma a la base militar de Las Delicias en Puerto Leguísimo el 30 de agosto de 1996

Se trataba de aproximadamente 400 hombres de los frentes 48, 49, 15, 14 y 13 de las FARC [...] Un número indeterminado de soldados cayó en el primer momento del ataque. Otros, aproximadamente 60, fueron capturados, amarrados y hechos rehenes. (EL TIEMPO, 1996)

El poder y control militar que mostraban las FARC en el Putumayo y que generó el repliegue de la primera generación de paramilitares, llevó a que la Autodefensas Unidas de Colombia AUC determinaran entrar a disputar el control del negocio del narcotráfico que la guerrilla tenía en el sur del país (Ramírez, Moreno & Medina, 2012, p.42); para ello los hombres que dan inicio a la segunda generación de paramilitares, enviados desde el Magdalena Medio y bajo las ordenes de Rafael Antonio Londoño, alias “Rafa Putumayo” organizaron escuelas de entrenamiento y comenzaron con retenes en las carreteras y asesinatos selectivos; ya para 1998, al amparo de las bases militares junto a las que quedaban sus escuelas de entrenamiento y la cobertura que el ejército daba a sus retenes, lograron la suficiente capacidad para iniciar una ofensiva de terror dirigida a quitar la base social de la guerrilla en los cascos urbanos, y así es como se da primero la masacre de El Tigre el 9 de enero de 1999, y luego el 7 de noviembre las de El Placer y La Dorada.

El 9 de enero de 1999, un grupo de Carlos Castaño incursionó en la región. Se calcula que en el bajo Putumayo habría unos 3.000 muertos de este grupo armado. Se han encontrado 533 cuerpos en fosas... (Bedoya, 2009)



ESCUELAS DE ENTRENAMIENTO AUC. (Fuente: Ramirez, Moreno & Medina, 2012, p.51)

Sobre el origen y articulación orgánica a las Autodefensas Unidas de Colombia de estos nuevos paramilitares que conformaron el Bloque Sur se encuentran dos versiones, en la primera, tal como se anotaba anteriormente, es por orden directa de los hermanos Castaño; en la segunda se afirma “fueron creadas directamente por narcotraficantes, con el objeto de salvaguardar sus intereses en la región, principalmente vinculadas a las redes de alías Macaco, la investigación concluyó que fue una confluencia de ambas situaciones” (Sanchez, 2014, p.8)

Es difícil establecer cuantificaciones precisas sobre los homicidios en el Putumayo, por la discrepancia en las fuentes, pero un dato que puede mostrar la intensidad del hecho se muestra en el informe del MOE Misión de Observación

Electoral (2007) donde en el periodo 1997-2007 ubican “186 muertos civiles en eventos de conflicto y 3.321 homicidios” (p.6), pero precisamente por ejemplo la fuente de estos datos, Policía Nacional, genera un agregado total en los 3.321 sin diferenciar las motivaciones del homicidio, lo que entra a invisibilizar los asesinatos selectivos al equiparar las motivaciones; a esto se suma la dificultad para documentar los casos, por ejemplo como efecto del miedo generado en las comunidades por los actos de terror, muchos de los hallazgos en fosas comunes no habían sido denunciados al momento de su desaparición, tal como lo reporta el Cuerpo Técnico de Investigación (CTI) de la Fiscalía (EL TIEMPO, 2006), donde reconocen además que las mayor cantidad de fosas encontradas corresponden al departamento del Putumayo (EL TIEMPO, 2007).

Según las cifras de la Fiscalía General de la Nación en el Putumayo hay enterradas en fosas comunes que todavía no se han encontrado por lo menos 3.000 personas asesinadas por paramilitares, sin embargo en las declaraciones de versión libre de los paramilitares desmovilizados va apareciendo información que muestra parte de la magnitud del horror en el Putumayo. Volviendo a la discrepancia de la cifras, el problema no es solamente el conteo, sino la tipificación y clasificación, si en el informe del MOE solo hay 186 muertos civiles asociados al conflicto, los 3.000 de las fosas no califican como víctimas del conflicto.

Es así como en su presentación ante fiscales de la Unidad de Justicia y Paz en Medellín el paramilitar John Jairo Rentería Zúñiga, alias 'Betún' declaró que en Puerto Asís en la finca “Villa Sandra”, una de las escuelas de entrenamiento, fueron ejecutadas, descuartizadas y enterradas cerca de 800 personas, y dio también indicios de los sitios de otras fosas “en el cerro San Isidro, ubicado cerca de la inspección de El Placer, municipio de la Hormiga, y en el sitio conocido como El Cilindro, cerca del caserío de La Dorada”, declarando además que se enterraban en esos sitios por recomendación expresa de la Policía para que no se registraran esos muertos en los pueblos. (Verdadabierta, 2009)



GRAFITIS PARAMILITARES EN EL PLACER, foto Jesús Abad. (Fuente: Ramírez, Moreno & Medina, 2012, p.105)

Es en los municipios del bajo Putumayo donde las FARC operan con los frentes 32 y 48, que obtienen mayores ingresos por el impuesto a cultivadores de coca e intermediarios, así como por su propio comercio, y es allí también donde con mayor fuerza han actuado los paramilitares desde 1998 buscando disminuir su poder financiero y tratando de apropiarse del control de la zona que es estratégica para la guerrilla no solo por su rentabilidad económica, sino por la proximidad de frontera que se aprovecha para el tráfico de insumos y armas, así como para la salida de la droga ya elaborada, de hecho el campamento del comandante guerrillero Raúl Reyes bombardeado por el ejército colombiano en territorio del Ecuador quedaba a pocos minutos de la población fronteriza de Teteyé (CAMBIO, 2008)

Durante uno de los paros armados de 2006 CODHES en un comunicado expone un panorama que a la fecha continua siendo vigente:

El año 2005, fue uno de los peores dentro del desarrollo del conflicto armado en el departamento, caracterizado por tener como objetivo a la población civil. Las masacres, los bloqueos, la restricción del tránsito, los

“paros armados”, los asesinatos se dirigen a comunidades y líderes de la región.

El año inicia con una ofensiva de los grupos paramilitares hacia las comunidades rurales, sin precedentes. Desde finales del 2004 y el 2005, las AUC fueron responsables de tres masacres, y múltiples asesinatos, entre ellos el de líder y comerciante José Hurtado (quien movilizó a toda la población para denunciar los asesinatos, secuestros y abusos de los paramilitares en la Dorada), la Fiscal de la Hormiga, Susana Castro Luna y el Capitán de la Policía Fabio Aya Navarro, comandante del Quinto Distrito de Policía [...] Por otra parte, el grupo guerrillero de las FARC, para el 2005, inicia una contraofensiva contra los grupos paramilitares y la Fuerza Pública, por el control territorial; acciones que han comprendido continuos hostigamientos y emboscadas a la Fuerza Pública, (el peor se registró el 25 de junio en Teteyé -municipio de Puerto Asis- con saldo de 22 militares muertos), pero se dirigen mayoritariamente contra objetivos protegidos por el Derecho Internacional Humanitario. En clara violación a esta normatividad que pretende la protección de la población civil, este grupo tomó y destruyó la localidad de Puerto Colón- San Miguel, el 23 de Octubre del 2005 [...] Durante el “paro armado” de julio del año pasado, sobre la vía Mocoa-Pitalito, un bus de transporte público quedó en medio de una emboscada de la guerrilla a la Fuerza Pública que lo escoltaba, resultando heridas 20 personas (25 de julio de 2005). El 26 de febrero del presente año, en el departamento del Caquetá, que sufre la misma situación de “paro”, guerrilleros dispararon contra una buseta de Coomotor en el municipio de Puerto Rico, resultando 9 personas muertas y 14 heridos. [...] Durante el 2005 aproximadamente 7.900 personas colombianas solicitaron formalmente asilo ante el gobierno ecuatoriano, aunque se calcula que del total de población en situación de refugio, sólo el 5% pasa por los sistemas de registro. Podríamos estar hablando de un total aproximado de 150 mil personas cruzando la frontera en búsqueda de protección durante el año pasado. [...] se prevé una ofensiva aún mayor por parte de la guerrilla de las FARC, como respuesta al debate electoral y la posible reelección del presidente Uribe [...] La situación se vuelve más compleja, si se confirma

el anuncio de la llegada del grupo “los Rastrojos” quienes remplazarían a los recientes paramilitares desmovilizados en el Putumayo, con el fin de no perder el control en el negocio del narcotráfico (CODHES, 2006)

Sobre este contexto expuesto, otro elemento que entra a ser considerado es el papel que durante varios años desempeñó el negocio de la empresa captadora ilegal de dinero DMG (sigla del nombre de su dueño David Murcia en el Putumayo y la forma como gracias a las ganancias que generaba a la población que allí invirtió dinero, se logró disminuir el cultivo de coca pues los campesinos encontraron una alternativa económica en la empresa de David Murcia. La influencia que él llegó a tener en la región llevó a que allí, siguiendo sus indicaciones, la mayor parte de la población votara por Alvaro Uribe en las elecciones presidenciales de 2006 y que luego aportaran en la recolección de firmas del referendo reeleccionista.

La reacción de la población, luego de la intervención del gobierno con el cierre de DMG en noviembre de 2008 y la posterior captura y extradición de Murcia a los Estados Unidos en 2010, es de rechazo al gobierno de Uribe, tal como se manifestó en la gran cantidad de marchas y bloqueos desarrollados en el departamento “Los 13 municipios del departamento se declararon en paro cívico como respuesta a la intervención que hizo el Gobierno de la firma DMG” (El Espectador, 2008), desde donde se generó una corriente de opinión como la que se recoge en la noticia de Caracol TV (2008), bajo el titular “Campesinos de Puerto Asís dicen que volverán a sembrar coca por cierre de DMG”, y que se hizo evidente en las elecciones de 2010 donde el partido de gobierno, “la U”, tuvo en el Putumayo una votación minoritaria quedando en tercer lugar, caso único frente a los resultados en el resto del país.

Entre el 11 y 12 de febrero de 2011 se realizó en el municipio de Puerto Asís la audiencia ciudadana por la verdad “La Crisis Humanitaria consecuencia del Plan Colombia”, convocada por el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado MOVICE, el Comité Permanente por los Derechos Humanos –CPDH-, la Mesa Departamental de organizaciones sociales, indígenas, Campesinas y Afrodescendientes, la Corporación Yurupari, Fensuagro, el Colectivo de Abogados

“José Alvear Restrepo” CAJAR, entre otras organizaciones; el evento de desarrolló en medio de un clima de tensión generado por varias acciones de los paramilitares, entre las que se encuentra el asesinato, en el mismo casco urbano de Puerto Asís, del docente Carlos Ayala afiliado al Sindicato de Maestros del Putumayo (CAJAR, 2011).

En términos generales, el Putumayo, tiene problemas sociales, económicos estructurales y de orden público, acrecentados por la corrupción del sector público que, entre otras medidas, ha llevado a que luego de que la gobernación se declarara en quiebra, la Secretaría de Educación hubiera estado intervenida directamente por el Ministerio de Educación Nacional; igualmente el conflicto armado y las fumigaciones a los cultivos de coca y pan coger han afectado la economía campesina e indígena, y cuyas consecuencias se evidencian hoy en la difícil situación de seguridad alimentaria en las comunidades rurales tal como se pudo observar en las condiciones y la angustia de varias comunidades donde nuestra presencia coincidió con el desarrollo de acciones de erradicación; estas situaciones se ven agravadas por el desempleo, que a su vez ha sido utilizado por las petroleras para manipular y controlar a las comunidades cercanas a los pozos y al oleoducto, a las que mantiene en actitud mendicante para acceder a “turnos de trabajo” para los que en cada comunidad se elaboran listas de espera, pero a las comunidades de las veredas que no quedan en área de influencia de los pozos o el oleoducto no llega ningún tipo de apoyo.

Los habitantes del Putumayo han aprendido vivir en un espacio donde la presencia del Estado es débil y donde este vacío es suplido fácilmente por actores tanto legales como ilegales; de esta manera primero las FARC y luego los paramilitares, durante la época en que cada uno era actor hegemónico, se posicionaron como ley en la zona donde regulaban los conflictos y establecían normatividades que en muchos casos debían ser acatadas bajo la amenaza de castigo o incluso de ejecución, pero que en los relatos tanto los encontrados en esta investigación como los que se encuentran en otras, especialmente en las del Grupo de Memoria Histórica, estas medidas de control se recuerdan positivamente en tanto se garantizaba un “orden”, por tanto “Resulta claro, entonces, que su hegemonía conlleva la aceptación del sometimiento por parte de los

dominados, como lo ha señalado Gramsci, al referirse a las condiciones necesarias para que se constituya lo hegemónico”. (Ramirez, Moreno & Medina, 2012, p.88)

Este panorama muestra una historia determinada por sucesivos procesos de desterritorialización, donde la identidad y el tejido vincular de las comunidades ha sido atacado de manera intencional y sistemática, reforzando la distancia excluyente entre los miembros de distintas etnias, grupos, partidos, organizaciones, y sembrando la desconfianza al propiciar al sapo (delator) -tal como lo relataban en las comunidades al recordar lo que se generó cuando la Policía comenzó a ofrecer recompensas-; bien sea con acciones de guerra compulsivas como las masacres, los asesinatos selectivos, o los bombardeos y desplazamientos que han afectado directamente a las escuelas; o con acciones persuasivas y sugestivas, donde los medios de comunicación por una parte y la escuela, la iglesia, las petroleras y las ONG por otra, moldean una lectura polarizada de la realidad, legitimando las acciones de los “buenos” al excluir o eliminar a aquellos que se consideran sospechosos de ser “malos” o simplemente distintos, donde el miedo y la desconfianza generalizada llevan a un individualismo exacerbado que se fortalece aún más cuando los proyectos que paternalistamente se impulsan en las comunidades como por ejemplo “Familias en Acción”, o la distinción entre los beneficiarios de ayudas o programas y aquellos que no califican para ello, tienden a romper los procesos organizativos.

La intervención estatal se concentra en las cabeceras municipales y a lo largo de los dos únicos ejes viales del departamento, que van además paralelos al oleoducto; las zonas rurales son atendidas en la medida de su cercanía o no al oleoducto o a los pozos petroleros, esto se ve por ejemplo en la atención diferenciada a las instituciones educativas como en el caso de la escuela Montañitas en Puerto Asís construida cerca de la carretera y que aunque no tiene energía eléctrica, la sede cuenta con instalaciones y equipos dispuestos para el día que por fin llegue la electrificación que ha prometido la gobernación y las petroleras, mientras que por el contrario la escuela de la vereda Nueva Floresta ubicada a una hora de camino a pie, ni siquiera cuenta con una planta eléctrica.

Para muchos, el Estado solo aparece representado por los militares o la policía que viene a cuidar el oleoducto y a perseguir los cultivos de coca, viéndolos entonces como un ejército de ocupación.

Se dan así una serie de dinámicas que se pueden caracterizar de dos formas, por una parte las acciones asociadas a la guerra y el control territorial, y por otra, en la diferenciación sistémica centro/periferia y su correspondiente formación de jerarquías, sin que ello implique caer en una mirada dual o de estructura rígida, sino tomando en consideración que los sentidos de la interacción en este campo de tensión varían según el lugar, el momento, y los roles de los actores, bien sea en el contexto político – económico zonal, regional o nacional.

Se plantea entonces en lo regional el departamento como un centro en sí mismo, pero en lo nacional la relación es de periferia; ahora bien, en el departamento hay una clara diferenciación entre el centro, el eje Mocoa-Villa Garzón-Puerto Asís, y el resto del departamento que actúa como periferia en una dinámica que tiene a su vez distintos niveles dependiendo del valor estratégico y el potencial económico del sector, donde la periferia de la periferia son los territorios indígenas, siempre y cuando no interfieran con zonas de interés petrolero.

2. CONTEXTO EDUCATIVO EN EL PUTUMAYO

En este capítulo se presenta la situación existente frente a la educación en el departamento del Putumayo, de manera que se pueda tener una imagen de la situación del sector encontrada al momento de realizar el trabajo de campo entre 2010 y 2012; en primera instancia, las características de la administración departamental y la intervención del Ministerio de Educación enfrentadas a las demandas de las comunidades que solo lograban ser atendidas luego de la realización de tomas de las secretarías de educación o incluso de paros departamentales; se aborda luego la situación y problemática de los maestros, así como las tensiones que generan las exigencias de los indicadores de la administración, para finalmente visibilizar un panorama sobre las prácticas pedagógicas tanto desde lo enunciado en los documentos institucionales, como en la presencia de la tradición y algunas propuestas alternativas.

2.1 La administración: la Comunidad, la Secretaría o el Ministerio

La situación de la educación en el departamento del Putumayo ha cruzado por una fuerte crisis generada por el desmedro administrativo que se ha instaurado a lo largo de las administraciones que se han sucedido desde 1991 cuando fue creado el departamento y que han sido cuestionadas por la poca transparencia en sus manejos administrativos, al punto que el departamento se acogió a la ley 550 de 1999 o ley de quiebras y posteriormente luego del monitoreo que hizo el Ministerio de Hacienda, la Secretaría de Educación Departamental fue intervenida según la resolución 3545 de 2009 por medio de la cual se adoptó la medida correctiva de Asunción Temporal de la Competencia de la prestación del servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media.

Las irregularidades que encontró el Ministerio de Hacienda (2009) se exponen ampliamente en el texto justificatorio de la resolución 3545; entre ellas, el manejo

presupuestal deja ver por una parte la falta de planeación que se refleja en la falta de datos reales sobre demanda educativa y cobertura ofrecida, lo que no deja en claro cuál fue la razón para una disminución de 13.829 estudiantes en la cobertura entre 2008 y 2009, pero tampoco coinciden las cifras con la cantidad de estudiantes en la cobertura contratadas; por otra la ligereza y falta de claridad en los contratos que se establecieron con operadores para la contratación de los maestros y administración de las escuelas, primero con la curia y luego, ya en el periodo supervisado por la interventoría, con las cajas de compensación, donde establecen que se les paga el 100% del contrato aceptando que se pueda dar una disminución en la atención real de estudiantes hasta del 70%.

La contratación de maestros de planta muestra irregularidades en los niveles de formación exigidos, en los sobre sueldos a algunos rectores y coordinadores, en la asignación de comisiones e incluso un docente contratado y “no ubicado en establecimiento educativo alguno, ni en comisión, y que no tiene calidad de amenazado” (Ministerio de Hacienda y Crédito Público, 2009, pág. 6) un déficit de más de doscientos docentes, cuya cobertura queda pendiente de los contratos ocasionales que hagan las cajas de compensación, que por la demora en los trámites no los ubica a tiempo en las escuelas por lo que las clases se inician con retraso entre dos y cuatro meses.

La falta de maestros al inicio del año, se ha vuelto tan recurrente que ya en las comunidades se asume que el trámite normal es que luego de los primeros meses se debe conformar un grupo para ir en una manifestación hasta la Secretaría de Educación y allí congregándose con la protesta de otras comunidades, exigir los nombramientos “...entonces desde que ya uno se empieza a preocupar toca que ir reuniéndonos con otros y salir, siempre estamos así... cada año salir a Mocoa a pedir el docente, y cada año empiezan el estudio acabando abril...” (Entrevista Líder comunitaria 2, escuela 4, Bajo Putumayo 2).

El retraso en el inicio de clases afecta doblemente a los niños, por una parte se recorta el calendario escolar, y por otra, al primar más una consideración de exigencia administrativa sobre el tiempo de horas del año lectivo que una consideración sobre los procesos pedagógicos que allí se desarrollan, los maestros se ven abocados a implementar jornadas exhaustivas que mantienen a los niños hasta las tres o cuatro de la tarde en la escuela para “recuperar el tiempo y adelantar los temas”, sin importar el cansancio, el calor o las distancias que luego deban recorrer de regreso a sus casas.

... ahora si los profesores vienen a apretar los niños porque hay que tener los niños hasta las tres o cuatro de la tarde aquí, y ya siempre es más duro para los niños porque hay mucho niño pequeño y toca tenerlo todo el día para que le trabajen los temas, y... claro, para que ellos alcancen a ver todos los temas como los profes de las otras sedes. (Entrevista Lider comunitaria 3, escuela 4, Bajo Putumayo 2).

La preocupación por “cubrir los temas” tiene dos componentes en la perspectiva de los maestros, la primera, como ya se anotaba es el requerimiento por cumplir horas y mostrar parceladores de clase que den cuenta del cumplimiento de lo establecido para cada grado; la segunda tiene que ver con la preparación de los niños para la presentación de las pruebas de estado, donde algunos de ellos manifestaban que los directores están pendientes de eso y si tienen malos resultados, su permanencia en el trabajo se pone en riesgo. Sobre esta situación una madre de familia comentaba

... pues este año si hubo niños de quinto, pero llegaron muy atrás y el profe dijo que no se comprometía a llevarlos a las pruebas esas porque llegaron muy retardados, pero ya no fue cuestión de los niños que no quisieran estudiar, sino que de eso no habían trabajado aunque ellos también comenzaron en abril. (Entrevista Lider comunitaria 2, Escuela 4, Bajo Putumayo 2).

Las dificultades que enfrentan los directivos y los maestros por la irregularidad del aporte presupuestal del gobierno, se reflejan en las condiciones mismas en que se desarrolla el trabajo en las escuelas, donde incluso en algunas no se cuanta ni siquiera con una dotación suficiente de cartillas de Escuela Nueva para todos los niños, y así se

buscan soluciones como pedir directamente el apoyo de dotaciones a las petroleras, o que los padres fabriquen algunos atriles

... que tiene dificultades con los materiales porque no tienen cartillas para todos los niños, entonces él lo que hace es que los pone de en grupos de cuatro por cartilla, pero entonces tiene atriles que hicieron los papás y pone la cartilla para los cuatro de la mesa. (Entrevista Lider comunitaria 3, Escuela 4, Bajo Putumayo 2).

La infraestructura, deficiente en la mayoría de los casos, se afecta también, así estén programados los arreglos, e incluso así por gestión de las mismas comunidades hayan conseguido donación de alguna contrapartida

... acá el profesor no ha podido trabajar mucho... ... porque han estado mamándole gallo, porque le van a cambiar los techos que están rotos y le van a reforzar las tejas, porque hay 15 millones de pesos que se consiguieron con los de Ecopetrol y otros 15 millones de pesos que dizque había dado la alcaldía. Pero nada... porque toda las semanas le dicen que la próxima y que la próxima... (Entrevista Lider comunitario 1, Escuela 5, Bajo Putumayo 2).

En una de las escuelas los computadores están puestos sobre unas mesas de tablas que hizo la comunidad, porque las mesas de dotación nunca llegaron, en otra hay computadores pero como están dañados se espera que algún día llegue lo del presupuesto para mandarlos arreglar, en varias de las que quedan lejos de la zona de influencia del oleoducto, es decir donde no ha llegado la electrificación, hay computadores, pero no hay presupuesto para arreglar y mantener funcionando la planta eléctrica.

La infraestructura de las escuelas, sobre todo en las más alejadas, ha sido asumida por las mismas comunidades en un proceso de construcción inicial en madera, que luego ya con el tiempo y con financiación del departamento, es cambiada por construcción en ladrillo cuando la escuela es asumida y reconocida por la secretaría de educación; y de esta manera se encuentran plantas físicas de condiciones muy diversas,

escuelas de “material” (ladrillo), con aulas suficientes, canchas para deporte, comedor, batería sanitaria y cercas de cerramiento del terreno; plantas físicas de condiciones similares pero sin cerramiento que defina el espacio; construcciones mixtas donde la parte de “material” no es suficiente y se encuentran otras aulas, comedores, o incluso la casa de los profesores construidas en madera, y algunas totalmente construidas en madera, como aquella que por ser de tablas y techada en plástico de invernadero fue en el año 2005 aparentemente confundida por el ejército con un campamento de la guerrilla y bombardeada, debiendo la comunidad reconstruirla nuevamente ya en otro sitio (Entrevista directivo 1, Bajo Putumayo 2) .

Las comunidades de las veredas luego de que con trabajo colectivo, “mingas”, han construido las escuelas, que se han organizado para gestionar la asignación de maestros, y que en muchas ocasiones han autogestionado la alimentación y los materiales de trabajo en el aula, se sienten desplazadas cuando la normatividad les restringe los espacios de decisión sobre lo que allí se hace

... además habían (sic) tropiezos en cuanto a las nuevas normas educativas que habían, cuando salió la nueva ley de los consejos directivos, cuando las decisiones ya no las tomaba la comunidad en general, sino que era solo los del consejo directivo y ellos aparte tomaban las decisiones para la escuela, eso trajo conflictos para la vereda. (Entrevista maestra 1, Escuela 2, Bajo Putumayo 1).

Por lo general, los líderes de las comunidades manifestaron su desconfianza frente a la Secretaría de Educación, incluso estando intervenida por el Ministerio de Educación, pues afirman que “... lo que hizo el Ministerio fue cambiar estos corruptos mañosos de acá por los vicios y los corruptos mañosos de allá, porque siguen los mismos problemas y se sigue perdiendo la plata...” (Entrevista directivo 1, Bajo Putumayo 2), pero tampoco hay confianza con la gestión de las Cajas de Compensación contratadas como operadores

... eso de los convenios es un drama, un lio, porque igual no nos ponen los maestros y uno va a la Secretaría a pelear y le dicen que es que las Cajas no han contratado los profesores, y vamos a las Cajas y nos dicen que la Secretaría no ha

girado... se tiran la pelota y toca es ir y tomarse la Secretaría y ahí si nos paran bolas... (Grupo focal comunidad, Escuela 6, Bajo Putumayo 2).

2.2 Invisibles y temporales: El problema del contrato, el trabajo al debe y la crisis financiera de la educación departamental

Como ya se anotaba, la educación en el departamento del Putumayo se encuentra sumida en una crisis presupuestal que no se ha superado ni siquiera con la intervención directa de la Secretaría de Educación Departamental por parte del Ministerio de Educación siguiendo la directriz del Ministerio de Hacienda.

A pesar de que los documentos CONPES (Departamento Nacional de Planeación, 2009) asignaban en el 2008 para educación en el departamento del Putumayo un presupuesto de \$109.769.718.651, la administración adquirió compromisos por encima de este tope generando un déficit de \$11.868 millones que cubrió con recursos de otras destinaciones pero quedando deudas por más de \$4.000 millones en el pago de parafiscales de la nómina de maestros y en el pago de retroactivos por homologación del personal administrativo. Para la vigencia de 2009 volvieron a contratar con las Cajas de Compensación y para ello se efectuó un traslado presupuestal que desfinanció el pago de la nómina de docentes para el resto del año; la secretaría se comprometió a girar a las instituciones educativas los mismos montos del 2008 y sin embargo los rectores y directores no recibieron los aportes para cumplir con los pagos a proveedores, transportadores y personal de servicio (secretarias, vigilantes y aseadoras).

Las instituciones educativas se vieron sin recursos para continuar funcionando, pero la promesa de la Secretaría de Educación no solo evitó que se realizaran más paros, sino que llevó a que fueran los directores los que se comprometieran a efectuar los

pagos cuando les hicieran las consignaciones correspondientes; se generó así para ellos una situación económica muy complicada, que en palabras de una directora

El 29 de enero de 2009 hicimos una reunión de todos los directivos con el señor Edmundo, quien era el Secretario de Educación de ese entonces, en eso nos dijo miren, vamos a seguirles girando exactamente lo mismo que se les giró en el 2008, ustedes pueden hacer el presupuesto con esa plata; es decir, si a un centro se le giraban dos millones trescientos mil pesos, en este año se les va a volver a girar la misma plata, ustedes más que yo saben, dijo en ese momento, entonces todos dijimos que bueno, porque a todos los centros en el 2008 se le giraron 10 mesadas de dos millones trescientos. En el 2009 comenzó, nos dieron febrero y marzo y ahí ya se quedaron, ya no dieron mayo, ni junio, ni julio eso ya se empezaron a quedar, ni nada el resto del año... y ósea pues nos tocó poner el pecho hasta que de parte de la Secretaria de Educación departamental ya nos hicieron algunas consignaciones... nosotros habíamos hecho un presupuesto de acuerdo a la reunión inicial que hubo y por eso varios de los directivos estábamos endeudados, ¿por qué? Porque en el caso mío contaba con que yo iba a tener los veintitrés millones de pesos del año anterior, entonces uno pues lógico para que las escuelas funcionen hace convenios con la gente que conoce que uno es responsable y entonces le fian y de todo hace y al finalizar, pues nada no había plata... y ahí llegó la intervención del Ministerio de Educación, ahora si ya dijo la doctora Nelcy, yo no vengo a solucionar problemas del 2009, yo vengo a tratar de organizar el 2010... y dijo, ustedes verán cómo van a hacer, esas ya son deudas personales... porque ustedes no tenían por qué hacer deudas si no tenían plata...por eso es que en este momento hay directivos que están debiendo hasta cuarenta millones de pesos porque están debiendo transporte, están debiendo alimentación de los internados y todo, y cuando se tiene una comunidad educativa, o sea, unos estudiantes a cargo, uno cómo los va a poner a aguantar hambre? (Entrevista directivo 1, Bajo Putumayo 2).

Los paros de 2009 fueron de maestros reclamando por el pago de sus sueldos, lo que aumentaba la intermitencia del ya muy recortado calendario escolar, tal como lo recuerdan las líderes de una comunidad

El año pasado los paros comenzaron en abril después en julio otro paro de profesores, que no les pagaban, ahí después de vacaciones tuvieron que volver hacer paro ellos otra vez, y a seguir perdiendo clase como un mes, al mes otra vez volvieron y regresaron y así... ..Ahorita pues si ya no más paro de los profes, no habido desde abril que comenzaron, lo que pasa ahora es que esta semana no ha habido clase casi todo la semana por el paro que convocamos los padres de familia. (Entrevista Lider comunitaria 1, Escuela 1, Bajo Putumayo 1).

El paro que convocaron los padres de familia en 2011 fue a nivel departamental, como protesta y exigiendo que se asignaran los recursos correspondientes para la continuidad del año escolar, pues para abril todavía muchas escuelas no habían podido comenzar clases por no tener nombrados maestros, y en las que estaban funcionando no se contaba con transporte ni alimentación, donde los directores que ya habían tenido la experiencia del 2009 se negaron a contratar con proveedores y empleados si previamente no se consignaban los dineros correspondientes.

El panorama que se mostraba en los análisis que hacía el Ministerio de Hacienda en 2008 y 2009 ha tenido pocos cambios, al punto, que en el mes de junio de 2012 se realizó un paro docente y una marcha convocada por FECODE reclamando, entre otras cosas el pago de salarios atrasados a los maestros, además desde mayo se encontraban escuelas en paros respaldados por los padres de familia, y el problema se llevó al Senado en la sesión plenaria del 5 de junio de 2012, donde uno de los senadores planteó:

Asunto: Proposición del H. Senador Jorge Guevara,

Plenaria Senado de la República.

Tema: Crisis educativa en el Departamento del Putumayo

La crisis educativa en el Departamento del Putumayo ha llevado a la comunidad a un cese de actividades desde el pasado 30 de mayo. Los recursos destinados a cubrir la Educación en el Departamento del Putumayo están siendo insuficientes. El Transporte Escolar el cual le presta

el servicio a más de 10.114 estudiantes, tiene un costo de Siete Mil Millones de Pesos (\$7.000.000.000) y para éste año las Alcaldías asumen los tres primeros meses y la Gobernación los tres meses siguientes. La financiación del tiempo restante es incierta, por cuanto se supone que será financiado con recursos provenientes del Proyecto presentado al Fondo de Regalías.

Otra problemática educativa en Putumayo, según denuncias de docentes y padres de familia, es la falta de personal docente. La atención de los 75.733 estudiantes matriculados requiere una planta docente de 3.464 maestros y la planta actual es de 3.212. Esto indica que hay un faltante de 252 docentes, debido a esto para muchos niños y jóvenes las clases se inician con dos, tres y cuatro meses de retraso y para otros aún no han iniciado.

Igualmente el personal administrativo y operativo de la Secretaria de Educación para las Instituciones y Centros Educativos, tiene un costo al año de once mil seiscientos cincuenta y dos millones quinientos sesenta y seis mil cero cincuenta pesos (11.652.566.050), partiendo de la base de los 300 estudiantes como mínimo que se exigen para tener el derecho a que se asigne este personal. Este valor se encuentra discriminado así: Personal de Vigilancia: siete mil seiscientos diecisiete millones ciento cincuenta mil seiscientos setenta y dos (7.617.150.672), Aseo: dos mil doce millones setecientos sesenta y siete mil trescientos (2.012.767.380), Secretarias y Auxiliares: dos mil veintidós millones seiscientos cuarenta y ocho mil (2.022.648.000). Es urgente que la nación asuma la planta completa y libere al Departamento de esos gastos.

En los internados escolares actualmente hay 2.885 estudiantes internos registrados en el SIMAT y hasta la fecha estos internados no han recibido dinero por parte del Estado y en ninguna parte están los recursos para su atención.

Las plantas físicas de los institutos educativos en el departamento requieren de una inversión urgente y la comunidad educativa está exigiendo que se elimine la contratación con oferentes privados y que el

Ministerio de Educación autorice la ampliación de la planta docente y de los docentes directivos para que se nombren los que hacen falta.

Debido a esta problemática propongo a la Honorable Plenaria del Senado solicitar a la Ministra de Educación Nacional, Ministro de Hacienda y Crédito Público y Planeación Nacional que integren una Comisión que atienda las peticiones de la Comunidad Educativa Putumayense y que el Senado de la República acompañe dicha Comisión. (Guevara, 2012)

Es un panorama que necesariamente incide en la forma como se desarrolla el trabajo en las escuelas y en los ambientes educativos que allí se configuran, pues no solamente se generan interrupciones en el ya de por sí breve tiempo de trabajo en aula, sino que las actividades se tienen que desarrollar con limitaciones de recursos tanto en las condiciones físicas de los espacios como en la posibilidad de acceso a materiales didácticos y de apoyo; a esto se suma la forma como las condiciones crecientes de precarización de los mismos maestros afectan su identidad como docentes generando muchas veces desmotivación al considerar que lo que se les exige no se corresponde con lo recibido

... a uno siempre le piden que cumpla, que haga, que los chinos tengan buen rendimiento académico y que tienen que salir bien en las evaluaciones porque está en juego el prestigio de uno y el puestico... pero uno como maestro de convenio o ya del departamento tenía un sueldo deplorable, no solo por lo poquito sino que uno no a veces no se acuerda de que le pagaban, porque eso era cada cinco o seis meses que le pagaban a uno y uno se endeuda mucho... solo para soportar uno ... es que toca estar en el magisterio. (Entrevista maestro 1, Bajo Putumayo 3)

Los paros han sido frecuentes, pero no siempre la totalidad de los maestros se han sumado a ellos, bien sea porque a fuerza de costumbre con el miedo y con la situación vivida, ya no se cree en la posibilidad de lograr alguna solución,

... eso es pa' vainas, e igual el que tiene que arreglar es el gobierno y son los mismos de siempre, toca esperar a que se les dé la gana hacer algo, igual que siempre, porque meterse uno es pa' vainas... ... fíjese el profe Ayala, el del

sindicato, lo mataron ahoritica en febrero allá en Puerto Asís, y qué... (Entrevista maestro 4, Escuela 2, Bajo Putumayo 1)

O porque se piensa que la problemática afecta a los otros y no a ellos como en el caso de las reclamaciones por el transporte escolar

... nosotros seguimos las clases porque acá los niños todos vienen de cerca y no los afecta eso, lo del transporte... ...y es mejor no arriesgarse, acá de todas formas la comunidad lo apoya a uno con lo de la comida y todo eso mientras nos pagan... (Entrevista maestro 1, escuela 1, Bajo Putumayo 2)

También, porque la falta de recursos es tal, que maestros de las veredas lejanas prefirieron seguir con las clases porque ni siquiera se contaba con el dinero del transporte para poder salir a las marchas

...nosotros si continuamos normal trabajando... ... nosotros si normal trabajamos todo, ósea mientras los demás colegios estuvieron en paro nosotros aquí seguimos trabajando, porque en fin si salíamos a esos paros... ...pues en parte es bueno apoyar y todo, pero acá se nos dificultaba porque teníamos que salir y coger carro para ir hasta Puerto Asís y a nosotros hasta el momento no nos han cancelado los dos meses y quince días que estamos trabajando, entonces eran gastos que no podíamos... además los niños acá también algunos días han perdido clases y para salir e irse otra vez...y además por ahí andan los paras... ...entonces mejor decidimos trabajar y hacer lo que se pueda. (Entrevista maestro 2, escuela 1, Bajo Putumayo 2).

Las condiciones de implementación efectiva de proyectos de aula, así como de generar articulación entre la escuela y la comunidad, están directamente asociadas a la posibilidad de continuidad de los maestros en las escuelas, de manera que la inestabilidad en los contratos, sumada a los traslados de los docentes que ya tienen plaza, incide en que las dinámicas escolares sean en muchos casos, eventos aislados de las comunidades en que se encuentran; así entonces, las prácticas pedagógicas terminan por reproducir una escuela tradicional que al dar la espalda a la realidad del contexto,

termina limitada al ejercicio memorístico de temas en un accionar repetitivo de actividades preestablecidas en los programas y cartillas.

Los maestros y directivos que llevan ya tiempo en la zona, así como los líderes de las comunidades, reconocen que la posibilidad de permanencia es un factor clave para que se pueda lograr sentido de pertenencia y desde allí generar propuestas

...el profesor Fabio en esos años que estuvo no solamente daba clases con los niños, él trabajó con nosotros en lo de alfabetización y en lo de lo productivo, lo de comenzar a sembrar cacao, la cooperativa y esas vainas para poder plantarnos a negociar los apoyos con la petrolera para ver si nos hacen el camino para entrar acá a la vereda... ..aunque se fue y ya no está en zona, todavía de vez en cuando lo llamamos a Pasto a consultarle cosas (Grupo focal comunidad, Escuela 6, Bajo Putumayo 2),

o como contaba un directivo docente

...yo estoy acá desde cuando comenzó la escuela, después fue que llegamos a ser institución y ahora soy rector, acá con la comunidad logramos la construcción, la cancha, la biblioteca que fue lo de ahora último, peleamos para lograr lo de los apoyos a las otras sedes aunque nos falta todavía hart... desde que están los de la ONG logramos los proyectos con jóvenes y los proyectos productivos, lo último fue lo de la trilladora de arroz, pero eso ahora por unos problemas se está haciendo por fuera de la institución... ..nada de eso se hubiera podido hacer si uno no estuviera acá, si no viviera acá... lo mismo pasa con los maestros, si no duran, si no están apropiados de la comunidad, pues no se vinculan a nada... (Entrevista directivo 1, Bajo Putumayo 1).

De hecho varios maestros afirmaban que la actitud misma hacia el trabajo cambiaba si se lograba pasar en el concurso y quedar en una plaza

... entonces ya llegaron los docentes... solo hubo problemas a comienzos de año porque no llegaron a tiempo, pero ya con los convenios entonces lo que se trata es de rescatar que ojala siempre haya profesores nombrados, porque de todas maneras uno con un nombramiento en propiedad tiene como más cariño al trabajo

porque hay más estabilidad, más posibilidad de hacer cosas, entonces ahí si le da pena dejar tirado el trabajo, porque entonces por convenio pues listo, si ofrecen algo mejor de alimento en otro lado uno se va... (Entrevista maestro 4, Escuela 1, Bajo Putumayo 1).

Un reclamo frecuente de las comunidades y de algunos directivos, tiene que ver con el tratamiento que se ha venido dando a las plazas de las escuelas rurales, pues con demasiada frecuencia los profesores que pasan los concursos y son allí nombrados, después por distintas razones los quitan y se pierde la plaza que la comunidad siente que se había logrado gracias a su trabajo y su presión, siendo remplazados por profesores de convenio con todos los contratiempos que eso implica por las demoras en la contratación; sobre este tipo de situaciones una directora comentaba

...cuando yo llegue al centro educativo que fue en abril del 2005, encontré que en algunas escuelas... ..recién habían trasladado a docentes que eran nombrados y a cambio estaban mandando gente de convenio... En el 2006 me dice una señora “profesora pero si nosotros habíamos conseguido un profesor nombrado entonces por qué ahora hay uno de convenio”... ..entonces resulta que por cuestiones políticas por parte del secretario de educación y por parte del gobernador... empezaron a sacar a los docentes y como era una zona de conflicto bastante caliente entonces llegaban y decían que no, que acá había un campito entonces saquemos ese de allá que es de los de nosotros, y si, de una vez lo sacaban, no les importaba dejar a la comunidad desprotegida si no proteger a sus docentes, pero era a todos, solo los de ellos, entonces ese fue el proceso... .. en el 2008 se demoraron para ese convenio y solo como en abril entraron a trabajar, mientras que los nombrados si el 26 de enero... en el 2009 lo mismo y en el 2010 igual, e incluso unos hasta mayo. (Entrevista maestro 1, Escuela 1, Bajo Putumayo 2).

La dinámica de los concursos docentes para aspirar a los nombramientos de planta, si bien es el mecanismo legal establecido, genera una zozobra permanente en los maestros de convenio, en la medida en que la permanencia en su trabajo en muchas ocasiones no alcanza al año completo pues los docentes nombrados han llegado incluso luego de las vacaciones de mitad de año, o les toca irse después de llevar ya tiempo en

una escuela y estar establecidos ya con la comunidad, como en el caso de una maestra que le llegó el remplazo luego de estar varios años en la vereda, haberse casado y tener allí su familia, estar generando una propuesta educativa que por su carácter libertario y humanista se puede calificar de innovadora, e incluso haber llevado la escuela hasta el albergue donde vivieron el desplazamiento forzado

... como le decía hubieron (sic) casos de los de convenio, como el del profesor Carlos que renunció porque tuvo allá problemas de orden público y salió antes del año, y una profesora que era muy buena que como no ganó el concurso pues la sacaron y a ella le dio duro salir porque... pues tenía ya raíces... (Grupo focal comunidad, Escuela 2, Bajo Putumayo 2).

El concurso docente es tanto un fantasma al que se teme permanente, como una esperanza para salir del estado de incertidumbre

... trabajé un tiempo ahí, y luego me ubicaron de provisional por convenio como dos años y ahorita por la cuestión de los concursos y eso ya me fueron desplazando a otra escuela más lejos... los que ganaron se quedan y a los otros los hacen a un lado, si está de buenas le dan otra escuela, si no los echan... por lo menos en este momento hay una cantidad grande de compañeros que están sin trabajo... (Entrevista maestra 1, Escuela 4, Bajo Putumayo 1).

Los que ganan el concurso, no siempre tienen formación como docentes, lo que genera malestar en los maestros normalistas o licenciados, como en una institución (Bajo Putumayo 3) donde se encontró un tenso clima de relaciones por la presencia de un maestro que entró por concurso como profesor de matemáticas, aunque su formación profesional era de ingeniero catastral, y del que los demás maestros y la misma directora afirmaban era arbitrario y hasta violento con los estudiantes, situación que él decía haber superado con lo aprendido luego de 50 horas en los cursos virtuales de pedagogía en el SENA.

Los que no pasan el concurso a pesar de los años que llevan como maestros, ven además afectada su autoestima y al hablar con ellos permanentemente buscan explicar los resultados ya sea desde la suerte

... Yo ya había sido nombrada, pero cometí el error de haberme retirado, renuncié y después volví otra vez, pero ya fue difícil volver a entrar al magisterio...
...porque yo fui a concursar y no me acompañó la suerte, me quedé por poquito, por dos puntos me fue mal... Me voy a preparar para la próxima, de pronto ahí si me acompaña la suerte. (Entrevista maestra 1, Escuela 2, Bajo Putumayo 1)

o en factores externos a su saber pedagógico

...me pasó algo y fue que los textos que estaban... era muy reducida la letra, eso fue lo que a mí me falló, de no utilizar la gafa, muy pequeña estaba la letra y el tiempo también fue corto. (Entrevista maestra 1, Escuela 2, Bajo Putumayo 1).

Para el grueso de los maestros desempleados, si no consiguen que “las Cajas” los contraten por convenio, la posibilidad de hacer remplazos se constituye en una alternativa, pero son todavía condiciones de trabajo más inciertas y donde por su corta duración, difícilmente llegan a generar procesos pedagógicos con sus estudiantes, que vayan más allá de la clase tradicional para cumplir con el programa que el titular le dejó establecido

...antes era fácil conseguir trabajo pero ahora está difícil, tengo lo de la licencia por tres meses y después ahí salen las vacaciones hasta febrero ¿Quién sabe qué ira a pasar el otro año? Pero esta duro y yo gracias a Dios conseguí esta licencia, los demás compañeros en la casa sin hacer nada. (Entrevista maestra 1, Escuela 4, Bajo Putumayo 1).

Cuando se trata de licencias por incapacidad la situación es doblemente difícil, tanto por la dificultad en la contratación como en la imposibilidad de generar algún proceso con los niños; se encontraron varias con la misma característica, son nombrados por quince días y luego de este tiempo se demoran otras dos semanas para volverlos a nombrar para otros quince días, y así sucesivamente hasta que termine la

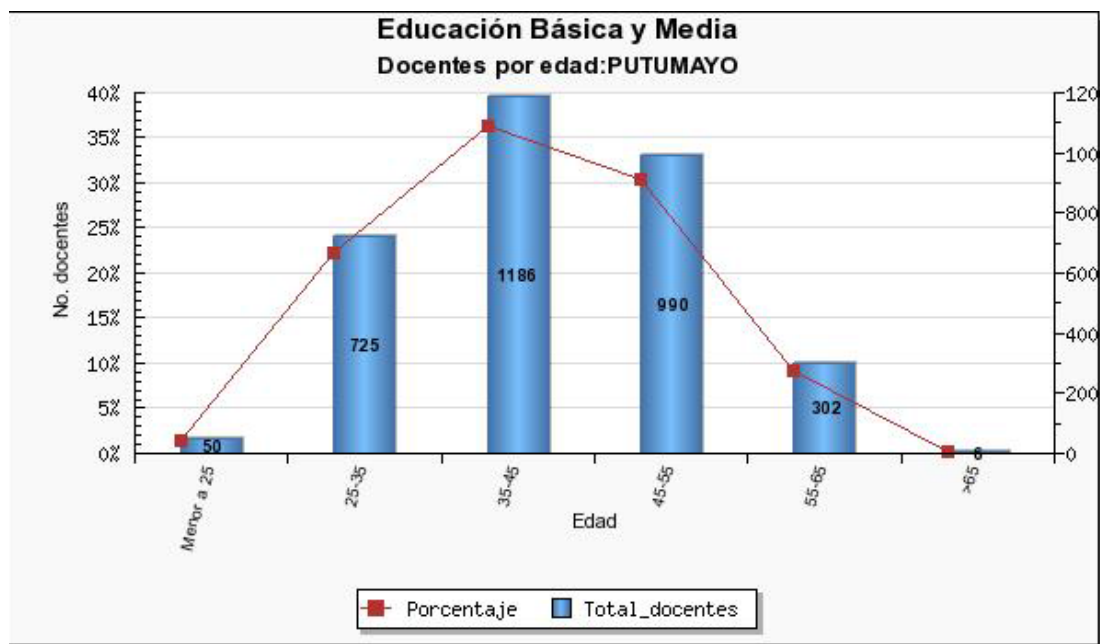
incapacidad del docente titular, que en el caso de una maestra que tuvo un accidente de tránsito llevaba ya tres meses, es decir que en ese tiempo los niños habían tenido solo seis semanas de clase

...Aquí hago la licencia y trabajo con tres grados; preescolar, segundo y quinto, y es una situación bastante complicada, porque ya se ha tratado el tema con los padres de familia y hay unos que están más pendientes y llaman y dicen “profe ya va a venir?, ya le toca?, cuándo hay clase otra vez?” Entonces la solución no está en las manos de uno, sino que hay que estar a la espera de la Secretaria de Educación y un líder de la comunidad que hace los trámites de juntas, porque toca los de la maestra enferma y los míos al tiempo. (Entrevista maestra 1, Escuela 4, Bajo Putumayo 1).

2.3 Los maestros, entre el arraigo y la desesperanza

Según la Secretaría de Educación Departamental (2011) en el departamento del Putumayo se contaba con tres mil cuatrocientos ochenta y ocho docentes, de los cuales el 57% eran mujeres, sin embargo esta cifra no incluye a los maestros ocasionales que ocupan la mayoría de las plazas rurales, aunque según esta información oficial 1785 maestros estaban asignados a las escuelas rurales; la divergencia con lo encontrado en la presencia de los maestros ocasionales se da, según informaban las comunidades, porque la mayoría de los maestros nombrados en propiedad solo están un año en las escuelas y luego buscan traslado a lo urbano.

La mayoría tiene título de pregrado y para el 2011, de los docentes del departamento, sólo veintinueve habían obtenido título de Magíster cursando trece programas de maestría en distintas áreas y cuatrocientos ochenta y dos docentes estaban en el nivel de especialización, la mayoría (80%) en Administración Educativa.



Nivel de edad de los maestros del Putumayo (Fuente: Secretaría de Educación departamental 2011)

Como ya se anotaba, un factor esencial para la consolidación tanto de procesos pedagógicos como comunitarios, es la apropiación y el arraigo del maestro con la comunidad de su escuela; un elemento a considerar entonces es el tiempo que el maestro lleva en la comunidad, si bien no necesariamente una mayor duración implica una mayor apropiación, pues incluso se encontró el caso de una maestra que con solamente seis meses de haber sido nombrada en la escuela y viviendo en la vereda, había logrado una total inserción en la comunidad y el trabajo desarrollado desde los proyectos de aula generados con los niños, se articulaba perfectamente con las dinámicas del entorno, claro que allí se conjugaron dos aspectos, por una parte una comunidad con un fuerte tejido social afincado en la solidaridad y los vínculos afectivos, y por otra una maestra innovadora y comprometida con una apuesta pedagógica crítica y libertaria.

En otros casos, la larga permanencia e incluso el ser originario de allí si se muestra como la justificación y la garantía del proceso vivido

... Lo importante es lo que uno ha vivido por etapas y dar cuenta de que ya son 16 años los que he estado acá en la escuela y de las experiencias que uno lleva, cuando salí nombrado acá me decían que me fuera para Villa Garzón y yo por acá tengo una tierrita, una finquita y pues a yo me gusta acá, y yo creo que aquí voy a seguir... trabajando, uno ya forma parte, uno con los padres de familia es de confianza y uno con los estudiantes también los conoce desde antes de nacer a ellos, entonces el trabajo para uno es bien. (Entrevista Maestro 1, Escuela 3, Bajo Putumayo 1).

Pero al igual se manifiesta en los que habiendo llegado a la zona ya han “echado raíces” “...Eso es lo importante que a uno le gusta lo que hace en la escuela, y pues que prácticamente yo ya soy de acá y uno tiene que estar contento en el lugar donde uno trabaja.” (Entrevista Maestro 1, Escuela 5, Bajo Putumayo 1).

La acogida por parte de la comunidad, así como el sentirse reconocido, se manifiesta en los maestros como una motivación y un compromiso frente al trabajo que se desarrolla en la escuela,

esa motivación es lo que lo anima a uno a seguir adelante, porque si la relación fuera diferente, a uno le daría tedio, pero acá no, si a mí me brindan confianza, yo con esa misma confianza sigo trabajando y no me aprovecho de eso. (Entrevista Maestro 1, Escuela 3, Bajo Putumayo 1),

la alusión al aprovechamiento de la confianza que ha brindado la comunidad por parte de un maestro no comprometido se ve claramente en otro relato

...los niños y los padres de familia y me decían que, en el de antes, llegaba un profesor que llegaba el martes y se iba el jueves, él era muy “locha”, yo en cambio entro más temprano y salgo más tarde todos los días y él otro profesor en cambio llegaba borracho y se ponía a dormir, se sentaba en una mesa y duerma, entonces ¿cuál es la intención del profesor, solo ganarse una plata?, porque si, uno se gana una poquita plata y se la gana bien ganada, y yo digo que eso es hacerle un daño de verdad a la gente, entonces yo me preocupo mucho por la situación... ... la

situación tiene que cambiar, alguien tiene que surgir. (Entrevista maestra 1, Escuela 5, Bajo Putumayo 2).

Claro está que el compromiso con el trabajo no necesariamente implica la existencia de una apuesta pedagógica en particular, pues se vio tanto en maestros reflexivos e innovadores como en otros que mantenían una práctica acorde a la escuela tradicional.

Ahora bien, tanto en los maestros que son de la zona, como en aquellos que han venido de otros departamentos, la presencia de la violencia y el conflicto armado ha sido un factor que dificulta la construcción de sentido de pertenencia con la comunidad, pues el miedo presente en todas las interacciones hace que siempre se esté en disposición de irse

Cuando yo entré de maestro por allá yo conseguí familia acá, una esposa y yo trabajaba lejos, yo siempre iba y me venía los fines de semana, los viernes en la tarde y me devolvía el domingo en la tarde, entonces ya me empezó a causar dificultad porque la gente ya me miraba y como habían paramilitares aquí, no se habían entrado a las zonas del pueblo sino que mataban era en las rurales [...] entonces ya comenzaron a perseguirlo a uno, de que bueno, y los de allá usted qué y los del otro lado también [...] entonces toca siempre tener la maleta lista, para la seguridad de la familia. (Entrevista maestro 1, Escuela 3, Bajo Putumayo 2).

Pero también están los que se resignan a quedarse, por la necesidad y a pesar del miedo

... entonces uno se pone a pensar porque si yo fuera solita yo si me arriesgo a irme a donde sea a trabajar, a pesar del miedo [...] pero si es de irme yo si me fuera, porque es muy difícil trabajar y uno si necesita y cualquier cosita le sirve y uno teniendo a los hijos estudiando, yo necesito el dinero para poderlos sustentar a ellos, por eso uno tiene que arriesgarse a lo que sea a pesar de los miedos. (Entrevista maestra 1, Escuela 2, Bajo Putumayo 1).

2.4 La tensión entre los requerimientos de cobertura y la deserción

La demanda educativa y por tanto la población estudiantil en el departamento del Putumayo ha tenido grandes variaciones, asociadas a las migraciones que han llegado durante las épocas de las distintas bonanzas, y los éxodos y desplazamientos forzados que se han generado por el conflicto armado y las acciones contra los cultivos de coca, especialmente las fumigaciones.

Esto ha hecho que la población, sobre todo en las escuelas rurales, haya disminuido considerablemente en los últimos años y así se encontraron por ejemplo, escuelas que luego de haber tenido en otros años 90 estudiantes con tres maestros asignados, ahora están con 20 e incluso algunas con menos, lo que ha generado redistribuciones en las instituciones y centros educativos con el consiguiente recorte en la cantidad de maestros, donde se afectan principalmente los maestros contratados por convenio.

La Gobernación del Putumayo (2012) manifestaba en el mes de enero la preocupación existente por la inscripción de solamente 69.400 estudiantes de una matrícula mínima de 70.460 que exigía el Ministerio de Educación, y aunque al parecer la deserción era de 1000 estudiantes las cifras no coincidían al comparar los datos municipales, pues para el caso de Mocoa la diferencia está entre 10.700 matriculados frente a los 12.600 del 2011; de hecho según la Secretaría de Educación Departamental (2011) se habían tenido que cerrar temporalmente 31 establecimientos educativos.

En los directivos se manifestó constantemente la preocupación por mantener las cantidades necesarias para su reconocimiento por parte de la Secretaría de Educación, ya que esto afecta la posibilidad de asignación presupuestal; así por ejemplo un director en el Valle de Guamuéz se mostraba preocupado por la disminución en la cantidad de niños en las escuelas, porque a menos que cambiara la tendencia en pocos años se disminuiría la cantidad de estudiantes que llegan al colegio.

Los maestros dan cuenta de una población no solamente variable de año en año, sino incluso a lo largo de un mismo periodo dependiendo de si la vereda se ha visto afectada o no por las acciones de erradicación de cultivos del ejército y la policía, pues luego de que estas se realizan la situación de desempleo, hambre y miseria en la que quedan muchas familias, hace que migren buscando mejores condiciones.

En las escuelas rurales, en su gran mayoría se trabaja con un solo maestro bajo el modelo de Escuela Nueva, lo que permite el funcionamiento de aquellas que cuentan con pocos niños, encontramos una solo con 10, pero en otras donde la cantidad es mayor los maestros se quejan por la dificultad que esto implica, sobre todo cuando no se cuenta con los recursos suficientes

... Es distinto que cuando estaba en la otra Vereda, se manejan seis grados desde el preescolar hasta quinto, con escuela nueva, y fuera de eso hay que manejar lo que es comunidad y todo lo que concierne a la escolita, entonces el trabajo es como más recargado como más fuerte y no se tienen ni las cartillas completas. Se mira la necesidad de más docentes a pesar de que allá un grupo es más pequeño... y los grados es difícil como para poder atenderlos todos al mismo tiempo. (Entrevista maestro 2, Escuela 4, Bajo Putumayo 2).

2.5 El PEI o el documento que nadie lee

Las Instituciones Educativas y los Centros Educativos, acorde a los requerimientos establecidos por la Ley General de Educación en su artículo 73 y en su decreto reglamentario 1860 artículo 14, cuentan con Proyecto Educativo Institucional PEI, aunque la percepción sobre el mismo es distinta entre los directivos, los maestros y la comunidad.

Los directivos, sobre todo aquellos que estuvieron en el proceso de elaboración, se mostraban orgullosos de su documento, convencidos de sus bondades y la claridad y pertinencia de los planteamientos, así como del carácter participativo de la dinámica realizada; sin embargo en los directores nuevos se encontraba el caso de uno que luego de un año en el cargo manifestaba el no haber tenido tiempo para “sentarse a leer esa

vaina” (Entrevista directivo 2, Bajo Putumayo 2), aunque dice reconocer que es importante.

Hay elementos comunes en su redacción y enunciados, como por ejemplo en la parte introductoria:

Los encargados de liderar la elaboración de un buen PEI Somos la comunidad educativa, teniendo en cuenta las autoridades que tienen que ver con la educación, haciendo énfasis en los siguientes aspectos:

La creatividad, el espíritu investigativo, el uso de los medios tecnológicos y la solución de problemas

Organización e integración de la comunidad enfocándolos a un verdadero sentido y significado de la educación

Dar respuestas a las necesidades, expectativas e intereses de la comunidad en la cual se encuentra involucrada la Institución

El PEI. Exige investigación, acción y participación, busca que las comunidades construyan un poder basado en el conocimiento de su propia realidad con el fin de entender sus intereses y avanzar hacia la consolidación de sus metas, entre ellos mejorar la calidad de vida.

(PEI Institución Educativa de Bajo Putumayo 1) (El subrayado es mío y resalta los elementos comunes)

La estructura es similar y aborda: los desarrollos sobre propuesta pedagógica, que en todos los casos habla de Piaget, Vygotsky y pedagogía crítica mostrando un deber ser de la educación en el propósito de “Formar ciudadanos libres, críticos y autónomos, que aporten al desarrollo de sus comunidades y del país” (PEI Institución Educativa de Bajo Putumayo 2); el plan de estudios que básicamente recoge los estándares del Ministerio de Educación; el diagnóstico del contexto, que muestra la ubicación

geográfica de las distintas sedes, condiciones legales de las instituciones y algunos datos demográficos, pero curiosamente ninguno toca en algún momento ni la problemática social de desempleo, ni la presencia del narcotráfico, o el conflicto armado; un componente administrativo que básicamente muestra el organigrama y la funciones correspondientes a las distintas instancias y finalmente una alusión al carácter democrático y participativo del manual de convivencia.

Al hablar con los maestros sobre el PEI, de entrada todos afirman reconocer su importancia, aunque la mayoría de ellos no estuvo en su elaboración, algunos los conocieron cuando se hicieron las socializaciones con los jefes de núcleo luego de su entrega a la Secretaría de Educación, otros cuando les llegaron copias impresas para entregar a los padres de familia, y al igual que en el caso de uno de los directores, hay maestros que saben que existe, pero nunca lo han leído.

Esta falta de pertinencia del PEI y de apropiación por parte de los maestros, hace manifiestos dos aspectos de las dinámicas en las instituciones educativas, por una parte, el poco interés en generar practicas participativas al considerarlas dispendiosas prefiriendo el trabajo por comisiones e incluso, como se dio en una institución, la centralización de toda decisión en el director; en segundo lugar, la resistencia presente en los maestros ante el temor de perder la posibilidad de determinar lo que hace en sus clases. Así, los textos de los PEI terminan planteando generalidades que son ajenas al devenir cotidiano de la misma práctica pedagógica es decir no incide, ni es su propósito, el intervenir el ejercicio de los maestros en sus métodos, evaluaciones, relaciones con los estudiantes, etc.

De esta manera se puede afirmar que más allá de ser un requisito de tipo administrativo, es un documento que no tiene una real incidencia en las prácticas educativas que se desarrollan en las escuelas, más allá de reiterar en el plan de estudios los temas que desde los estándares se le exige a los maestros trabajar en cada grado.

2.6 El peso de la tradición

Cuando se ve la cotidianidad en las escuelas, en la mayoría de ellas lo que se encuentra es una práctica caracterizada dentro lo que podemos llamar una escuela usual, para no utilizar el esquivo y ambiguo término de tradicional, entendiendo ésta como la que se encuentra enmarcada en un ordenamiento prescriptivo que es externo a ella misma (grados, asignaturas, horarios, tiempos y espacios), donde las interacciones están mediadas por consideraciones asimétricas de autoridad, donde el conocimiento se asume desde concepciones transmisionistas que privilegian la repetición y la memoria, y donde en lo axiológico se privilegian la individualidad frente a la solidaridad, y la obediencia antes que la autonomía.

Antes de desarrollar esta idea de la escuela usual encontrada, es necesario recalcar que “no son malos maestros” los que desarrollan estas prácticas, pues están, plenamente convencidos del sentido y la bondad de sus acciones, se corresponden además con lo que se espera de ellos, tanto a nivel de las exigencias que les hacen los directivos, como de las expectativas que la mayoría de las veces tienen los adultos de la misma comunidad al pedir para sus hijos una escuela igual a la que ellos vivieron.

Ahora bien, los maestros que allí se ubican, son en sí mismos la manifestación del peso de la tradición, en la medida en que como la experiencia de la escuela siempre ha sido así, se la asume como normal de tal suerte que se convierten en paradigmas los hábitos adquiridos a partir de la permanente repetición de los rituales, primero como estudiantes en los colegios y normales, y luego en la universidad e incluso en las “capacitaciones”, y así al ser algo “normal”, ellos responden a la tradición hecha evidencia.

Al llegar a una de las escuelas, lo primero que llamó la atención fue ver a los estudiantes formados fuera de la caseta del aula, organizados por cursos donde algunos eran solamente de dos estudiantes, el profesor les revisa el uniforme y las manos para verificar que estén limpios y luego les da un saludo al que todos responden en coro “buenos días profesor” y los hace seguir al salón, primero los más pequeños y por

último los de quinto. Una vez organizados en las mesas, un grupo por curso, él divide el tablero y comienza a dar las indicaciones “esto es para primero...., esto para segundo”, hasta que todos en el salón están trabajando y él se sienta en su escritorio, en donde los niños se acercan por turnos para preguntar algo, pedir permiso o buscando aprobación sobre lo que están haciendo; así transcurren dos horas hasta el descanso cuando salen a jugar y a tomar su refrigerio, luego regresan y se repite la acción, ahora con otras asignaturas, hasta que ya es la hora de salida. Cuando en el transcurso de la actividad alguno se salía del salón, molestaba al compañero, o hacía ruido, él le llamaba la atención en tono fuerte y recordándole que “ya casi es la entrega de calificaciones a los papás, así que pilas” (Registro de observación, Escuela 5, Bajo Putumayo 1).

Lo particular de esta experiencia, a todas luces tradicional, es que al hablar luego con el maestro, él decía que promovía la participación de los niños, que aplicaba todo lo aprendido en la licenciatura que había terminado hacia poco y que sus estudiantes no solo estaban muy adelantados, sino que el año anterior les había ido bien en las pruebas, e incluso el director lo había felicitado. Como hecho particular además para resaltar la desconexión de esta práctica con el entorno, durante la charla el maestro manifestó no saber que en la escuela hubiera ocurrido nada relacionado con el conflicto armado pues el lleva solo año y medio allí, sin embargo al hablar con los estudiantes ellos contaban de un combate hacía tres años cuando efectivamente no estaba todavía este maestro, pero sin embargo la puerta metálica del salón mostraba claramente los agujeros de dos impactos de bala.

Pero también se encuentran aquellos maestros que de manera intencionada proponen cambios y generan dinámicas y prácticas distintas en la escuela, incluso teniendo que enfrentar a otros compañeros

... lo bueno de esta escuela es que los profesores somos jóvenes y el joven tiene la mentalidad de un cambio, con todo respeto con los profesores antiguos... creen que la cuestión metodológica es la de muchos años atrás, entonces todos los que estamos acá buscamos la forma de cómo cambiar procesos... aunque los otros no lo miran como algo bueno. (Entrevista maestro 5, Escuela 1, Bajo Putumayo 1).

En las experiencias que se visitaron en los tres municipios se encontraron tanto maestros “tradicionales” como maestros “innovadores”, y también otros ubicados en matices intermedios; no se trata de una contrastación de características de forma maniquea, sino de una tipificación según el grado de adscripción al cumplimiento de lo establecido, o la actitud reflexiva que lleva a generar planteamientos y acciones alternativas.

De esta manera, se entiende de por tradicional, reconociendo lo ambiguo y difuso del término, aquella escuela donde las practicas se mantienen inalteradas correspondiéndose con las practicas escolásticas, de manera que la cotidianidad y sus rituales están firmemente determinados por el horario y la división del saber en asignaturas compartimentadas, donde actividad está centrada en el maestro que es de quien depende el éxito de la educación, siendo él quien organiza la instrucción y transmisión del conocimiento que se ha establecido, él es que decide la corrección o justicia de lo que se hace y su palabra es incuestionable al ser la encarnación de la verdad y la autoridad, el estudiante se debe a la obediencia a sus criterios y disposiciones, la norma esta igualmente preestablecida y por tanto se aplica de manera indiferenciada; además todo lo que estudiante debe aprender se encuentra ya definido en los programas y los libros de texto, por lo tanto el requerimiento es que se cumpla su desarrollo en los tiempos institucionalmente establecidos para ello, independientemente del contexto o de las características y ritmos singulares de cada uno, siendo así la homogeneización y la formación en la obediencia sus propósitos fundamentales.

La innovación “independientemente de cómo esta se entienda, se configura a través de nos contenidos y de una determinada *imagen deseable* de escuela, es decir, apunta a la transformación de unos procedimientos, estructura y/o saberes escolares” (Barrantes, 2001, p.106), es decir que se generan transformaciones en la escuela en las que se redefinen los sentidos de los procesos escolares, de manera que se cuestiona el cómo y el para qué de la educación; no se trata de asumir que la innovación implica un cambio radical en la escuela sino que la reflexión sobre la propia practica lleva al

maestro a buscar estrategias que, al contrario de la relación monológica de la escuela tradicional, tiendan hacia una pedagogía dialógica que además esté articulada a la solución de problemas de la vida cotidiana.

Al definir la tradición como una “escuela de la certeza” y a la innovación como una “escuela de la incertidumbre”, Aguilar (1998) afirma que el maestro tradicional realiza su viaje pedagógico anclado en la rigidez de la certeza, mientras que el innovador al mantener abierta su capacidad de asombro y reflexión “compra los tiquetes en la ventanilla de las apuestas” (p.19).

Así, entre los “innovadores”, casos como el de una maestra que flexibilizó el horario de manera que aunque trabajaba todas las asignaturas, la actividad giraba alrededor de los intereses y los proyectos que estaban desarrollando los niños; el principal sitio del salón era el “rincón de la ciencia” donde ellos mostraban orgullosos todas las cosas que descubrían en el entorno de la vereda, las explicaban y contaban su historia, quién había matado la culebra que estaba en el frasco, por qué se reconocía que un cráneo era de tigrillo y otro de perro, por qué ese árbol solo da semillas en junio; donde la participación era efectiva en la toma de decisiones y las normas del salón eran producto de los acuerdos.

Sobre este tipo de maestros se generan celos entre los otros miembros de la comunidad educativa cuando se hace un reconocimiento a las características de sus prácticas, como en el caso de otra maestra cuando una ONG que interviene en la zona la había mostrado en un video documental sobre el proyecto que están desarrollando, y los otros compañeros de la institución decían

Ella es una maestra bien comprometida, es muy clara con la labor pedagógica, lo que pasa es que es muy joven, se graduó de la normal y al primer lugar al que llegó fue a éste, pero llegó cuando ya todo lo duro había pasado, y eso lleva más o menos siete años y lo que pasa es que ella llegó en la época de la “tranquilidad” y le tocó fácil. (Entrevista maestro 3, Escuela 1, Bajo Putumayo 1).

En otro municipio se encontró un maestro, que si bien mantenía el espacio de asignaturas y el horario correspondiente, el principal trabajo era el que se realizaba en grupo y había construido además una relación estrecha con la comunidad que respaldaba su práctica pedagógica articulando además proyectos de la escuela con proyectos de la junta de la vereda; planteaba con los estudiantes una relación centrada en el diálogo y la construcción de acuerdos y por tanto la norma era producto de un consenso que podía luego ser discutido y no una regla inamovible consignada en el manual de convivencia, por eso cuando alguno infringía un acuerdo, entre todos discutían la particularidad del hecho y si era necesario se replanteaba el acuerdo o si no, el niño establecía un compromiso con el grupo, lo escribía y puesto luego en la pared del aula junto con los acuerdos mostraba la vida y vigencia de la norma; ante estas situaciones el maestro, mostrando una actitud de reflexión permanente decía

...yo en sí me siento muy contento con mi labor docente debido a que yo he sentido el respaldo de la comunidad, el respaldo de otras personas, los mismos niños caminan más derecho y por ellos mismos, a mí me da lástima el hecho de que a veces yo tenga que enojarme en ciertas ocasiones y eso no está bien, porque eso es la carencia de un recurso pedagógico, porque usted puede salir de una situación siendo un profesional bien bacano, puede llegar a salir de una situación sin enojarse... (Entrevista maestro 1, Escuela 3, Bajo Putumayo 1).

No se trata de casos excepcionales, pero lo importante de contrastarlos con los “tradicionales”, es ver la diferencia en las actitudes que se manifestaban en los estudiantes, pues viviendo todos en un contexto similar de violencias y conflicto armado, mientras los de un tipo de práctica se mostraban apáticos a participar y eran recelosos en la conversación, los otros por el contrario se mostraban más tranquilos en sus relaciones, confiados y abiertos al diálogo.

La actitud y la práctica pedagógica que el maestro asume bien sea en la escuela usual o en propuestas pedagógicas alternativas, así como su articulación con la comunidad y el reconocimiento del contexto o por el contrario el aislamiento en la insularidad de la escuela, está determinada por el necesario cruce de las posturas éticas,

epistemológicas y políticas. Es decir su accionar autónomo o heterónomo, así como el reconocimiento o no de sus estudiantes como unos otros igualmente validos; la concepción de conocimiento desde donde asume el saber escolar, y su forma de asumir la realidad y el mundo; finalmente, su asunción o no como actor político acorde a la concepción que tenga sobre el papel de la educación y la función social de la escuela.

2.7 La normatividad: el manual de convivencia, negociación o violencia

Como se anotaba ya, la normatividad en la escuela está directamente relacionada con las concepciones éticas y políticas que sustentan las prácticas pedagógicas de sus maestros, de tal suerte que dependiendo del peso que llegue o no a tener allí la tradición, las relaciones establecidas frente a la norma van a tener características y propósitos distintos.

Así, mientras en algunos espacios se mostraba el “orden y la disciplina” como el logro de un “buen trabajo” del maestro que en una relación monológica ha llevado a sus estudiantes esta condición heterónoma forjada en la obediencia y el acatamiento de las normas, en otras escuelas el “orden” era igualmente el resultado del “buen trabajo” del maestro que por el contrario propiciaba una relación dialógica con sus estudiantes de manera que en el ejercicio de la construcción de acuerdos se formaban en la autonomía.

En la cotidianidad, la normatividad en las instituciones y centros educativos presenta distintas dinámicas dependiendo del nivel jerárquico en el que se ubica cada individuo, de manera que, acogiendo el concepto de capilaridad del poder (Foucault, 1992) podemos comprender el ejercicio de la autoridad en la escuela, como el producto de factores tanto estructurales como de capacidad de los distintos agentes para lograr fines específicos (orden, disciplina, calidad, eficiencia), en tanto el poder no se detenta, sino que se ejerce bien sea desde las posiciones que van de lo local a lo regional y lo nacional, o por las posiciones desde lo local que culminan en las relaciones del aula, pero no existen relaciones de poder sin que se generen resistencias, de manera tal que los distintos actores despliegan sus propias agendas de acción.

De esta manera, los directivos viven la presión que se les hace desde las reglamentaciones y los ejercicios de poder que sobre ellos ejercen los jefes de núcleo, que a su vez dependen de los secretarios de educación municipal, que deben dar cuenta a los alcaldes y a la secretaría de educación departamental, y esta a su vez al Ministerio de Educación.

El director de una de las instituciones contaba que el proceso de elaboración del manual de convivencia, que se hizo simultáneamente con el PEI, fue contra el tiempo, por las exigencias que les estaban haciendo desde la Secretaría de Educación para que se radicaran completos todos los documentos en las fechas que les estipularon, y que sin embargo a pesar de la presión los profesores que estaban a cargo de esa comisión lograron terminar el proceso

... eso fue un proceso que los profesores trabajaron con algunos padres de familia, con los estudiantes, y los otros profesores, y después de realizar eso, se comenzó a trabajar sobre los principios, deberes, las sanciones que propuso toda la comunidad educativa y sacar las conclusiones y cada año se va modificando. (Entrevista directivo 1, Bajo Putumayo 1).

Un elemento común en los otros directivos, así como en muchos de los maestros es la mirada sobre el manual como una regulación de carácter punitivo, es decir establecida desde las sanciones. A pesar de las afirmaciones sobre el propósito de formación de ciudadanos libres y autónomos, lo que se infiere así es por una parte, que el valor más importante en las instituciones es la obediencia, y por otra, que las relaciones están basadas en la desconfianza en la medida en que se asume la necesidad de la amenaza del castigo con una función de control preventivo; es decir que más que actuar por principios, los sujetos regulan sus interacciones desde la naturalización de la obediencia por miedo al castigo, lo que además deja abierta la posibilidad como deuteroprendizaje, del valor positivo que entra a tener el actuar por conveniencia y la habilidad para evadir la norma o para infringirla sin ser descubierto.

Otro aspecto de los manuales de convivencia es que se presupone su aceptación por parte de todos los miembros de la comunidad, y hay la exigencia tácita de tal aceptación para ser parte de la escuela, tal como afirmaba un maestro al hablar con él sobre la sanción impuesta a una estudiante que se demoró en entrar al salón por estar en la actividad con nosotros “... lo que usted dice está bien, pero ellos saben que esas son las reglas y si no les gustan, pueden buscar cupo en otro lado” (Entrevista maestro 3, Escuela 1, Bajo Putumayo 1).

Más que participar en la elaboración, los padres de familia son informados de la existencia del manual para “... que estén enterados del reglamento y entonces ellos ya se dan cuenta de eso y saben que a través del manual de convivencia y el conducto regular y todo eso” (Entrevista directivo 1, Bajo Putumayo 1),

...siempre lo damos a conocer a los padres, ellos dicen que es un elemento importante para mantener el orden correcto dentro de la misma escuela, la mayoría pues lo acata y uno se da cuenta cuando traen a los niños con su respectivo uniforme, muy organizaditos y nosotros no tenemos dificultades frente a otras escuelas, acá ya aprendieron a ser juiciosos... y ayuda... y están pendientes a pesar de todas la dificultades, son las personas que están ahí de acuerdo con las cosas que uno hace... (Entrevista maestra 1, Escuela 2, Bajo Putumayo 1)

Se da entonces un énfasis mayor al “debido proceso” dejando de lado la singularidad de cada situación; esto permite que la acción del castigo recaiga en el manual librando al maestro de la responsabilidad de la decisión, dado que él no tiene que indagar o conocer el hecho, solamente aplicar el manual de acuerdo a lo establecido, y así en la infalibilidad del manual si alguien está castigado, “por algo será”, en una replicación del discurso naturalizador sobre las víctimas de la violencia.

También en el distanciamiento de la responsabilidad sobre la aplicación del manual, se ve como legítimo el castigo impuesto en el colegio, en tanto se acoge al proceso que incluye en algún momento el llamado a los padres; situación que juega un doble papel pues de una manera, forma parte de la amenaza al estudiante, pero por otra, es una frontera que linda con el maltrato y la violencia intrafamiliar

Aquí se tiene en cuenta el manual de convivencia, se sigue de acuerdo a los reglamentos, hay un horario, hay uniformes y todo eso, y si algún estudiante incurre en alguna falta, pues se le sigue el proceso, se le llama la atención, si el niño persiste se le llama al padre de familia y hay muchos padres de familia que lo orientan, pero a veces son a castigarlos y a maltratarlos, pues uno se da cuenta de que manera lo corrigen, entonces uno a veces trata de mejor solucionar aquí lo que más se pueda, para tratar de evitar y decirle al padre de familia, porque después acuden es a maltratarlo y lo castigan, y muy pocos lo castigan de buena manera. (Entrevista maestra 2, Escuela 3, Bajo Putumayo 1).

Algunos maestros comentaron que las prácticas de crianza en la zona, muchas veces se caracterizan por castigos y relaciones violentas y autoritarias, lo que entra a dificultar las interacciones con los niños en la escuela pues afirman que "...los niños están acostumbrados a que les entren duro... y si uno va suave, entonces no hacen caso" (Entrevista maestro 1, Escuela 5, Bajo Putumayo 1), e incluso en aquellos que buscan permanentemente alternativas pedagógicas a todas las situaciones en la escuela se dan momentos de confrontación con ese acostumbramiento a la violencia

... pero entonces uno acude a un recurso y a otro y llega un punto en donde el chino no le da, sino que la costumbre o el medio donde él se desenvuelve es un medio hostil, agresivo donde solo se hace caso y se reprime de una manera enérgica, digamos como en el ejército, algo parecido donde el papá le pega el regaño, el fuetazo al niño y él ahí si se sienta. (Entrevista maestra 1, Escuela 2, Bajo Putumayo 1).

Una maestra, veía en la negociación y el dialogo permanente en la escuela una posibilidad para incidir en la transformación de las formas violentas de relación que encontraba en los niños y sus entornos familiares

yo ... personalmente procuro en lo posible no regañarlos, yo medio con ellos, ósea procuramos de mediar las cosas, a veces hay brotes de indisciplina y entonces yo hago como una forma de negociación con ellos, mira si tú vas a seguir haciendo esto entonces yo hago tal cosa, pero no trato de castigarlos ni de regañarlos, porque ellos ya están acostumbrados a eso, ósea ellos ven en la escuela una

oportunidad de salir de esa... pues de esa situación de violencia en algunas casas.
(Entrevista maestra 2, Escuela 3, Bajo Putumayo 1).

En algunas de las escuelas, precisamente en aquellas donde los profesores buscan relaciones pedagógicas no autoritarias, es donde más se han impulsado estrategias de trabajo dirigidas a los padres de familia, en el propósito de disminuir el maltrato y la violencia intrafamiliar

... a los padres de familia se les ha hablado de que tengan mucho más cuidado, que los niños necesitan es cariño, amor; en las reuniones uno les habla bien y se les trata de animar para que quieran mucho a los niños, para que esas situaciones de violencia no se repitan y los pelados llegan normal bien... (Entrevista maestro 1, Escuela 3, Bajo Putumayo 1).

Y sin embargo estas posturas son cuestionadas por los adultos que han interiorizado desde lo militar el castigo como formador del carácter

... hay algunos que en la casa les dicen... cuando alguno ha “prestado el servicio” o si ha ido con los “otros”... que esa alegadera es para formar flojos... que si no aprende a ser duro, nunca va a ser nadie y todo el mundo se la va a montar.
(Entrevista maestro 1, Escuela 3, Bajo Putumayo 1).

2.8 Entre la esterilidad de la memorización de las cartillas y la fecundidad de los proyectos de aula.

Manfred Max Neef (1991) planteaba en una conferencia en el Congreso Internacional sobre Creatividad la tensión entre la esterilidad de la certeza y la fecundidad de la incertidumbre, precisamente por el carácter estático de la primera en contraposición al dinamismo de la segunda. En las escuelas visitadas, las prácticas pedagógicas se pueden dividir en dos grandes grupos, las de la escuela de la certeza y las de la escuela de la incertidumbre.

En la escuela de la certeza no hay mayores motivos de angustia pues todo está predeterminado y en la medida en que la única preocupación es el desarrollo de los temas según los cronogramas, todo lo demás es externo a la escuela y la cotidianidad se puede desarrollar de espaldas al contexto; así, por ejemplo los problemas que se presentan de orden público en la zona, son solo motivo de preocupación en la medida en que interfieran con el desarrollo de la clase, pero ésta incluso si no es interrumpida, puede darse independientemente de lo que ocurra más allá de la puerta del aula. Así por ejemplo, ya se anotaba antes la actitud de la maestra que continuó sus clases sin tomar en cuenta para nada el que a menos de 20 metros del salón estaba reunida toda la comunidad de la vereda organizando el paro y el bloqueo de la carretera que se iba a realizar.

También se había referenciado ya la naturalización que llevaba a que simplemente el horario de clase se ajustara para que los niños salieran de la escuela antes de la hora anunciada para el combate, pero que lo que se trabajaba en el aula no hacía ninguna alusión a la situación vivida. Estas actitudes son posibles gracias a la certeza de que el conocimiento escolar está en los libros, en este caso las cartillas de escuela nueva del Ministerio de Educación Nacional, y que aquello que allí no esté contemplado, simplemente no debe ser abordado en el aula.

Son las cartillas, su distribución temática, la que orienta el trabajo a realizar en clase, de manera que se ve como una dificultad el que no haya las suficientes para que cada niño vaya resolviendo las actividades y copiando en su cuaderno en un ejercicio totalmente individualista, pues es cada uno aislado con su problema así esté sentado junto al compañero; es mirando la cartilla que el maestro prepara su clase, solamente lo que allí este planteado, solamente los ejemplos que allí se enuncian, y cuando se da el caso de que un niño pregunta algo que allí no está, tal como vimos en varias ocasiones y en escuelas distintas, el maestro elude la respuesta pues no la tiene preparada.

Se da así un trabajo de repetición, totalmente memorístico, cuyo afán es la transmisión de contenidos como preparación para la evaluación que habrán de presentar en las Pruebas de Estado, donde no hay posibilidad de participación pues todas las decisiones ya de antemano las ha tomado el maestro, y donde las vivencias del contexto son algo que se debe dejar afuera de la escuela, no importa que haya combates, o que estén fumigando los cultivos, o que hayan matado a alguien, las clases deben seguir; además aunque no explícita, está la certeza de que este actuar “neutral” les garantiza la seguridad en la medida en que ningún actor armado puede reclamarle o señalarle ninguna adscripción.

Por el contrario los maestros que desarrollan su accionar en la escuela de la incertidumbre mantienen su capacidad de asombro, y las dinámicas de la clase así se tenga la referencia de las cartillas, no se agotan en sus textos, sino que tienen la posibilidad de crecer a partir de las preguntas nuevas que aparecen, tal como contaba una maestra

“Nosotros si tenemos un currículo establecido y todo, pero si uno tiene tema para trabajar y hay algo más urgente que hablar con los niños, pues lo otro se aplaza porque pueden aprenderlo en cualquier momento y en cambio es importante que con los niños se discuta lo que los está afectando” (Entrevista maestra 2, Escuela 3, Bajo Putumayo 2),

de manera que la actividad que se desarrolla es pertinente a los intereses y las inquietudes que manifiestan los niños.

Se encontraron maestros que dejando de lado las cartillas, generaban sus propias estrategias didácticas y sus proyectos de aula, de manera tal que no solamente fueran pertinentes, sino que la temática desarrollada no solamente les diera herramientas a los niños para interpretar su realidad, sino que permitiera además incidir en la comunidad; en esta tónica un maestro para trabajar matemáticas le decía a los niños

...a ver, a sus papás les están cobrando por el servicio de electrificación y todavía no ha llegado a sus casas, cuánto están pagando? Multipliquemos eso por el

número de casas en la vereda y por el número de cuotas que han pagado y luego sumémoslo a lo de las otras veredas; cuál es el total de la plata que les han cobrado a las veredas? Y después pueden mostrarle eso a sus papás y preguntarles, Quién se queda con esa plata? Si han pagado todo eso, porqué el alcalde dice que es él el que la va a poner? (Entrevista maestro 1, Escuela 3, Bajo Putumayo 1).

Al igual que este maestro se encontraron otros con propuestas que generaban proyectos que articulaban a la comunidad; en una escuela los niños participaron en la alfabetización de los adultos, en otra un proyecto de aula contemplaba el apoyo a la formulación escrita de proyectos productivos de la mujeres de la comunidad; se encontró una escuela con una huerta que estaba articulada a la conservación de semillas en la vereda, dentro de un proyecto de soberanía alimentaria, así como un proyecto de aula donde los niños recogían las historias de sus familias frente al desplazamiento forzado, la guerra y las fumigaciones a sus cultivos de coca.

Son maestros que saben que pueden ser amenazados, de hecho varios lo han sido, sin embargo tienen un compromiso ético y político frente a su quehacer como maestros; como ya se anotaba sobre lo dicho por un maestro "...y todo lo que uno de grande absorbe de la situación social, uno les trae a los niños para que ellos analicen esa situación, piensen, reflexionen y digan..." (Entrevista maestro 1, Escuela 3, Bajo Putumayo 1).

2.9 El futuro incierto, después de la escuela ¿qué?

La problemática social que se vive en el Putumayo, donde las pocas vías y la dificultad para el transporte hacen que no sea rentable sacar la producción agrícola, sumado a un altísimo desempleo en el campo, una muy limitada y esporádica oferta de trabajo en las petroleras, y a la presencia del narcotráfico, la guerrilla, los paramilitares y el ejército, hacen que sean pocas las perspectivas de proyecto de vida que se plantean a los jóvenes.

Cuando se habla con los niños y niñas en las escuelas y se les pregunta que quieren ser cuando grandes, las repuestas en su mayoría tienen que ver con las posibilidades de

trabajo que han visto e idealizado de alguna manera, y así aparecen los ingenieros que quieren hacer carreteras, puentes y pozos petroleros; los ganaderos, agrónomos y veterinarios, influenciados además por la existencia del colegio ecológico; los médicos que quieren ayudar a la gente; los conductores de tractomula que pueden irse, viajar muy lejos y tienen dinero; los pilotos con la emoción de volar, incluso en los helicópteros y las avionetas de fumigación; y en menor medida los policías, los soldados y los guerrilleros, porque tienen armas, uniformes, y la gente les teme y los respeta.

Al hacer la misma pregunta en conversación con algunos jóvenes de bachillerato (Grupo focal estudiantes, Escuela 1, Bajo Putumayo 1), las respuestas mostraron una expectativa de acceso a la universidad o al SENA como posibilidad de ascenso social por una parte, y por otra el poder irse, solo algunos plantean como deseo el quedarse allí, sin embargo son pocos los que cuentan con los recursos para continuar estudiando, además la oferta es muy limitada. Se encontró, tal como lo contó el director de la institución educativa, el caso de un estudiante que tuvo el mayor resultado en el ICFES en el departamento, y al que le ofrecieron una Beca para estudiar en Cali, pero cuya familia no estaba en posibilidad de costear el sostenimiento, razón por la cual tuvo que desistir de ella y ahora trabaja en Puerto Asís, atendiendo un negocio de cabinas de venta de minutos de celular.

Según los datos del Ministerio de Educación (2014) en el año 2012 egresaron 5.381 bachilleres, pero en el 2013 solamente 1.123 accedieron a educación superior comprendida entre la técnica profesional, principalmente el SENA, y la tecnológica y universitaria.

La matrícula total en los distintos semestres o grados de formación es igualmente baja, a pesar de la cantidad de instituciones que ofertan programas.

Municipio	Número de Estudiantes por nivel de formación					
	Técnica Profesional	Tecnológica	Universitaria	Especialización	Maestría	Doctorado
PUTUMAYO	119	2.543	1.127	78	1	0
Nacional	83.483	604.410	1.295.528	82.515	39.488	3.800

Matrícula por nivel de participación (Fuente: Ministerio de Educación Nacional 2014)

Institución de Educación Superior (IES)	Sector	Nro. de municipios
CORPORACION UNIFICADA NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR	Privada	1
CORPORACION UNIVERSITARIA REMINGTON	Privada	1
ESCUELA SUPERIOR DE ADMINISTRACION PUBLICA-ESAP-	Oficial	2
FUNDACION UNIVERSITARIA CATOLICA DEL NORTE	Privada	7
FUNDACION UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES	Privada	2
INSTITUTO TECNOLOGICO DEL PUTUMAYO	Oficial	2
SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE-SENA-	Oficial	12
UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO	Privada	1
UNIVERSIDAD DEL TOLIMA	Oficial	1
UNIVERSIDAD MARIANA	Privada	2
UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD	Oficial	1
UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA	Privada	1

Instituciones de Educación Superior con oferta en el departamento (Fuente: Ministerio de Educación Nacional 2014)

Para aquellos que no tienen la posibilidad de acceder a alguno de estos programas, y no se van del departamento, las alternativas quedan en la poca oferta que hay en el sector del comercio en los cascos urbanos, en el campo donde necesariamente tendrán que sembrar coca porque es el único cultivo rentable, o influenciados por la presencia de las mega bases militares que se han instalado, el incorporarse al ejército o la policía, y en el caso de las jóvenes, en una situación sobre la que manifestaron preocupación los directores de las instituciones, ennoviarse o casarse con un militar; y siempre presente está también la posibilidad de irse con la guerrilla o con los paramilitares.

3. LAS ESCUELAS EN MEDIO DEL CONFLICTO ARMADO

3.1 Marco histórico y aproximaciones al tema

Se aborda en primera instancia una aproximación a un estado del arte del tema en el ámbito colombiano tanto en los medios de comunicación como en las investigaciones realizadas y los materiales producidos por algunas Ong y agencias de cooperación; luego se aborda la especificidad de las situaciones vividas en la escuela y por los actores que en ella se encuentran, para este apartado se aborda en paralelo la experiencia de la escuela en el Perú durante la guerra con Sendero Luminoso.

Presencia en los medios de comunicación

El tema de las escuelas en medio del conflicto armado es poco visible en los medios de comunicación a pesar de la gran cantidad de noticias e informes que se pueden encontrar al rastrear el tema de la violencia, incluso en trabajos como el de Hurtado y Lobato (2009) sobre las representaciones e imaginarios de la violencia en la prensa nacional, o el de Contreras y Sierra (2004) que desde el panorama internacional hace una mirada sobre los medios de información como dispositivos de violencia simbólica de manera que se configura lo que denominan las culturas de la guerra, pero donde están ausentes las alusiones a la escuela y los maestros; otro ejemplo significativo de ello está en el hecho de que en las revistas sobre educación en Colombia, solo han aparecido esporádicamente algunos artículos como los de Arnulfo Bayona (1987) donde ya para ese año denunciaba el asesinato de decenas de maestros y amenazas a más de 500 preguntándose además "¿Es posible educar para la democracia, en el marco de la violencia social y política que azota al país sometido a la ley del más fuerte y donde las desigualdades económicas y sociales son cada vez más profundas?", Javier Darío Restrepo (1991) retoma la alerta sobre el peligro de ser maestro en un contexto signado por la guerra y el asesinato selectivo de líderes y sindicalistas; Francisco Cifuentes (1992) con una reflexión sobre la problemática y las

experiencias sobre el ingreso de desmovilizados a las instituciones educativas y a programas especiales tomando en cuenta aspectos como la edad promedio de 22 años, las diferencias regionales y las distintas condiciones de experiencia educativa, aunque para el momento del artículo las experiencias eran con desmovilizados de las guerrillas del M-19. EPL y el Quintín Lame las consideraciones que plantea son válidas y guardan similitudes con las acciones que posteriormente se han impulsado por parte de la Alta Consejería de la Presidencia para el ingreso al sistema educativo de los desmovilizados de las AUC.

Mónica María Lozano en su artículo “Barranca: la escuela en zona de guerra” aborda directamente el problema analizando el testimonio de una maestra que da cuenta de cómo el miedo a los combates se ha vuelto cotidiano en los niños y la comunidad, y desde allí resalta el papel de apoyo que en la zona ha jugado el componente de educación del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio PDPMM, dejando planteada la necesidad de transformación de las practicas escolares “Es indispensable que el ambiente escolar se transforme permitiendo que los niños, así como viven, ven, experimentan y sienten la cultura de la guerra, puedan también hacer lo mismo con la de la paz (1998, pág. 38)”.

En los grandes medios de comunicación, aunque pocas, han aparecido algunas noticias de gran espectacularidad como la publicada en el Periódico El Colombiano, "Pupitres vacíos por el conflicto" (Velez Rincón, 2000), donde se muestra un panorama de las escuelas que en Antioquia se han ido quedando sin estudiantes o que han tenido que cerrar sus puertas como consecuencia de la deserción escolar generada por la guerra y el desplazamiento forzado; de igual forma, un artículo de la unidad investigativa del periódico EL TIEMPO (2001) muestra un panorama a nivel nacional con datos discriminados por departamentos, sobre los maestros amenazados y asesinados en ese año, pero el problema con este tipo de noticias es que no pasan de ser nota sensacionalista dado que no hay ningún análisis y tampoco se dio un posterior seguimiento.

Luego de un tiempo de silencio sobre el tema en las revistas educativas, aparecen artículos de Aleyda Muñoz (2001) y Fabio Zapata (2003) que hacen énfasis en la población en situación de desplazamiento, sus afectaciones y las dinámicas que se generan a partir de su presencia en las instituciones educativas. Cabe entonces preguntarse el porqué del silencio por parte del magisterio a pesar de los cientos de maestros asesinados, desplazados y amenazados, las escuelas que han sido destruidas o han tenido que cerrar y las que funcionan bajo el riesgo que implica el control de los actores armados; sin embargo a pesar del bajo volumen publicaciones o estudios desde el sector del magisterio, esporádicamente la Federación Colombiana de Educadores FECODE ha sacado comunicados en medios de comunicación, como la nota emitida en televisión (CARACOL, 2006) donde se denuncia el asesinato de cuatro maestros cada mes, pero al igual que en las noticias de los periódicos y los sitios web (Tobon, 2011) luego no se hace ningún seguimiento ni se vuelve a hablar de ello. Solamente hasta el 2011 FECODE a través de su revista abordó nuevamente la problemática con dos artículos en los que por una parte se analiza la “escuela usual” como un espacio que entra a reproducir la cultura en la que se legitima la guerra (Lizarralde, 2011) y en el otro se aborda la memoria de los actores de las comunidades educativas que han vivido la experiencia de la guerra (Palacio, 2011).

La Cooperativa Editorial del Magisterio dedica un número monográfico de su Revista Internacional Magisterio al tema de desplazamiento forzado y educación, donde cabe destacar los artículos de Manuel Rojas (2007) sobre el potencial innovador que pueden tener las universidades para generar propuestas flexibles para atender población desescolarizada en situación de desplazamiento aunque esto se asemeja en el fondo a las propuestas de la Unesco sobre respuesta educativa rápida en contextos de emergencia compleja, el artículo de Fabián Molina (2007) plantea un panorama de las políticas públicas que tanto a nivel nacional desde el Ministerio de Educación Nacional como desde la Secretaría de Educación del Distrito se han generado buscando garantizar el ejercicio del derecho a la educación por parte de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento tomando como analizador el informe de la relatora

especial de Naciones Unidas Catarina Tomasevsky (2004); dos artículos significativos por la reflexión del papel de las comunidades en las dinámicas pedagógicas, abordan las experiencias pedagógicas de escuelas comunitarias en Cartagena (Caro & Gutiérrez, 2007) y en la comunidad de paz de San José de Apartadó (Rodríguez, 2007).

Investigaciones sobre Maestros y Escuelas en contexto de conflicto armado

A pesar de la larga tradición que se ha establecido alrededor de las investigaciones sobre la guerra, son pocos y recientes los trabajos que se han desarrollado sobre la relación entre el conflicto armado y la escuela, aunque a nivel internacional ya se ha avanzado en la configuración un campo.

Se reconocen aportes fundamentales en las investigaciones que se hicieron en el Perú sobre la incidencia que en la escuela tuvo la guerrilla de Sendero Luminoso, así como la respuesta del ejército (Ansión, Del Castillo, Piqueras, & Zegarra, 1993), e incluso la mirada de los militares sobre la escuela como un problema de seguridad nacional (Cruz Columbus, 1992). También se encuentra el capítulo dedicado a la escuela dentro del tomo III del Informe Final de la Comisión de la verdad y Reconciliación CVR (2003) y entre sus recomendaciones:

Para que la historia no se repita, es imprescindible una profunda reforma de la educación pública, sobre todo en zonas más pobres. Allí donde los grupos violentos encontraron un entorno más plural, participativo, tolerante, diverso, integrado, un pensamiento verdaderamente crítico, que ofrecía oportunidades, tuvieron grandes dificultades para actuar (CVR, 2003, IX:134)

A pesar de ese planteamiento, en los informes de seguimiento que se han hecho a las recomendaciones del informe, como el de Sandoval (2004) y el de Rosa María Mujica (2004, pág. 46) donde se expone “Estamos advertidos, sin embargo seguimos imponiéndonos en la escuela con métodos violentos. Entonces no nos debe tomar desprevenidos la violencia que vivimos y que, si no hacemos algo, seguiremos viviendo”.

En el ámbito latinoamericano se encuentran también los trabajos de los investigadores del Panel Regional de América Latina, desarrollado sobre las memorias de la represión, con publicaciones sobre las experiencias de las escuelas en las post-dictaduras del cono sur (Jelin & Lorenz, 2004), así como los de otros investigadores que han trabajado sobre propuestas para abordar en el aula la memoria de las violencias vividas bajo la dictadura (Raggio & Salvatori, 2012).

En el campo internacional el tema se ha posicionado a partir del informe de seguimiento a la EPT (Educación Para Todos) (UNESCO, 2011), que ha puesto en el terreno de las agendas públicas el tema pues su mismo título “Una crisis encubierta: conflictos armados y educación” pone de relieve la invisibilización de la problemática en todo el mundo a pesar de las dimensiones que tiene pues:

Es posible medir en parte la repercusión de un conflicto en el sistema educativo de un país mediante una simple representación estadística. El hecho de que los países que son víctimas de conflictos figuren tan manifiestamente en los últimos puestos de las evaluaciones internacionales de los progresos en la educación, indica que los conflictos violentos constituyen un fenómeno que merece mayor atención en el programa de la Educación para Todos. Pero los datos estadísticos no ponen de relieve todas las consecuencias de los conflictos. Los efectos más vastos en materia de pérdidas, lesiones, inseguridad, traumas psicológicos, desarraigo y destrucción de la vida familiar y comunitaria son más difíciles de medir. Sin embargo, esos efectos privan a niños, jóvenes y adultos de oportunidades de educación que podrían transformar sus vidas y frenan el progreso del desarrollo humano en países enteros, dejándolos encerrados en un círculo vicioso de violencia, pobreza y desventaja educativa. (p.149)

El documento de UNESCO desarrolla también una afirmación que coincide con los supuestos que se plantean en la mirada sobre el Perú y que forman parte de los orientadores en este trabajo frente a la forma como las dinámicas que se generan en los ambientes educativos que allí se configuran entran a ser más un factor de reproducción que de transformación:

... las nocivas repercusiones que la educación puede tener en las perspectivas de paz. Los sistemas educativos no son la causa de la guerra. Pero en determinadas circunstancias, esos sistemas pueden atizar los resentimientos, las tensiones sociales y las desigualdades que empujan a las comunidades a la confrontación violenta. (UNESCO, 2011, pág. 163)

Para el caso de la escuela y la guerra en el contexto colombiano, un primer antecedente, dentro de una cronología histórica de las guerras, lo podemos encontrar en el libro de Ortiz Meza (2004) donde se aborda el estudio de la guerra civil de 1876 (la guerra de la escuelas), aunque en su desarrollo este trabajo centra más su mirada en los aspectos religiosos y militares del conflicto, razón por la cual el papel que pudo tener la escuela y lo que allí se vivió pasa a un segundo plano.

La época de “La Violencia” de los años Cincuenta golpeó duramente a los maestros, sobre todo a los de los sectores rurales, al respecto Guzmán Campos, Fals Borda y Umaña Luna (1962) anotan:

Son pocos los datos disponibles sobre las fallas de las escuelas dentro de las áreas de violencia, aunque hay indicios de que también sufrieron los efectos de la crisis general. No faltaron maestros que adoctrinaron alumnos en el odio político y en la intolerancia religiosa. No fue esporádico el caso de escolares inducidos a lanzar piedras y dar gritos soeces contra grupos minoritarios, en algunos lugares del país... En el proceso de quiebra de la escuela influyó tremendamente el asesinato de maestros o su raptó, como acaeció en Quinchía, San Bernardo, Venadillo y Lérica en el Tolima. En muchas zonas las maestras fueron sometidas al torturante asedio donjuanesco de matones de vereda y forzadas a guardar silencio ante el crimen para salvar la vida. (282)

Este panorama del maestro en medio del terror y obligado a sobrevivir en el fuego cruzado es similar al que encontramos en los maestros que viven el conflicto actual, este terrible paralelismo se ve también en hechos que se repiten como en el caso de la escuela adaptada a la guerra, que en la investigación sobre los maestros en zonas de

conflicto (Lizarralde 2001) se ve en una de las escuelas de Piendamó (Cauca) que cuenta con una plancha de concreto donde refugiar a los niños para protegerlos en caso de combate de los disparos que se hacen desde los helicópteros, situación que ya se encontraba en la década del 50 durante La Violencia: “La escuela rural hubo de convertirse en guarida de antisociales o refugio antiaéreo; los mismos estudiantes construyeron cuevas donde acomodarse durante los bombardeos, como sucedió en Herrera (Tolima)” (Guzman, Fals, & Umaña, 1962, p.282), y que se mantiene en la actualidad tal como contaba una maestra que pasó un tiempo trabajando en una escuela del Putumayo cerca de la frontera con el Ecuador “... fíjese que ahí en Teteyé tenía trincheras, como unas cunetas para llegar y tirarse debajo, para cuando hubiera balacera pues tirarse” (Entrevista maestra 1, Escuela 2, Bajo Putumayo 1).

Está también la investigación realizada por Alba Lucy Guerrero (1998) donde se hace un análisis de la manera en que los procesos identitarios y los proyectos de vida de los jóvenes de las escuelas rurales se ven alterados por las expectativas que generan tanto los medios como las condiciones que impone la guerra.

En 1999 El Ministerio de Educación Nacional, a partir de la investigación desarrollada en las escuelas y comunidades de Bocas del Atrato y Carmen de Bolívar por la Corporación para el Desarrollo Humano-Humanizar, publicó el libro “Escuela y desplazamiento, una propuesta pedagógica” (Restrepo Yusti, 1999), centrando su propuesta en la Respuesta Rápida a las Emergencias, acogiendo así los planteamientos que desde UNESCO (Aguilar & Retamal, 1999) se hacen sobre la importancia de la escuela como espacio de resistencia y restablecimiento de cotidianidades, además de garantizar el ejercicio del derecho a la educación.

Se encuentra también la investigación sobre los maestros en zonas de conflicto armado (Lizarralde, 2001) realizada entre 1997 y 2000 donde se indagaron las formas como se ven a sí mismos y construyen mecanismos de adaptación para sobrevivir en medio de la guerra los maestros de zonas como el Magdalena Medio, San José del Guaviare, Uraba, Cauca y sur del Huila.

El trabajo de Carvajal y Vargas (2004) recoge la investigación desarrollada entre 2001 y 2002 donde, en las dos fases que desarrollaron, indagaron tanto por los aprendizajes adquiridos por los estudiantes que se encuentran en zonas de conflicto armado como por las características de los Proyectos Educativos Institucionales PEI que allí se constituyen en alternativa de resistencia y cambio, buscando lograr además el diseño y la ejecución de una propuesta de capacitación para las maestras y maestros que atienden a los menores en zonas afectadas por el conflicto y a los niños, niñas y jóvenes ya desvinculados de esos grupos.

De igual manera, también sobre la escuela está el trabajo de Manuel Rojas (2002), donde se cuestionan las características de las instituciones usuales y los modelos educativos que se constituyen en factores de reproducción y continuidad de la guerra, en la misma línea crítica frente a la institución escolar que se encuentra en los planteamientos recogidos en el evento “Educar en Medio del Conflicto” organizado por la Gobernación de Antioquia (2002).

Frente a las condiciones que se generan por las interacciones en medio de la guerra, los planteamientos hechos en “Psicología Social de la guerra” (Martín Baró, 1990), se constituyen en un punto esencial de partida en la medida en que los estudios allí compilados permiten caracterizar el tipo de afectaciones que se dan tanto en los individuos como en las comunidades, cuyas pautas y dinámicas de socialización se ven mediadas por un contexto de violencia. Posteriores trabajos, entre ellos los de Carlos Martín Beristain (1999), muestran que no se trata de ver estas afectaciones desde una perspectiva patologizante y por lo tanto asumirlas como un problema clínico, sino que es en las interacciones de la comunidad misma, vista esta como comunidad de apoyo, donde se entra a resignificar la experiencia de la guerra de manera que se superen los patrones de deshumanización y se construyan nuevos vínculos que permitan transformar las dinámicas de interacción que configuran el tejido social, de manera que estas nuevas relaciones sean un factor esencial para poder pensar alternativas al conflicto armado.

Así, desde esta perspectiva psicosocial, un referente importante tanto por la experiencia como por la visibilización del problema, son los trabajos realizados por la Fundación Dos Mundos, como la Revista “Razones y Emociones”, especialmente el número 19 (Fundación Dos Mundos, 2008) sobre educación en situaciones de emergencia, cuyos artículos, tal como se plantea en el editorial están dirigidos a apoyar el fortalecimiento psicosocial como respuesta al desafío que plantea la violación de los Derechos Humanos y el DIH contra la escuela; textos sobre experiencia de trabajo psicosocial con maestros (Fundación Dos Mundos, Equipo psicosocial, SF) y una publicación que recoge el conocimiento de más de una década en el acompañamiento psicosocial a escuelas y colegios que han sido afectados por el conflicto armado en distintas regiones del país (Arias, Eraso, & Alvarez, 2009).

En Medellín se han generado trabajos como el de Luis Bernardo Jaramillo (2003) en la Universidad de Antioquia, aunque su indagación se centró no tanto en el conflicto armado como en la relación entre la violencia social generada por el narcotráfico y las bandas de sicarios, y el clima de convivencia que se presentaba en las escuelas de las comunas; posterior a este el del Instituto Popular de Capacitación IPC (2009) da cuenta del miedo generado por el conflicto armado en la ciudad como uno de los factores que incide en la deserción escolar.

Sobre el caso de la escuela en el departamento de Antioquia se encuentra también la investigación de Flor Alba Romero que da cuenta de la afectación de la escuela entre 1985 y 2005.

En Bogotá el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP de la Secretaría de Educación del Distrito y la Corporación Siembra (Cortes & Castro, 2005) publicaron una investigación sobre escuela y desplazamiento desarrollada en el 2004 en la localidad de Usme, cuyos resultados están dirigidos a informar al maestros sobre el desplazamiento forzado, la problemática en las instituciones educativas de la localidad y una propuesta muy general sobre lo que debería ser una intervención pedagógica como respuesta institucional. Aunque no están

centrados expresamente en el tema de la escuela, son significativos los trabajos recopilados en las memorias del ciclo de conferencias “Primera infancia y conflicto armado en Colombia” (Castañeda, 2010) organizado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura OEI y la Universidad Javeriana, donde se confrontan reflexiones desde las políticas públicas sobre la garantía de derechos y la atención a primera infancia desde un enfoque diferencial, la psicología social tanto en el apoyo como en el análisis de las representaciones sociales de la guerra, y la comunicación al analizar el papel de los medios en la conformación de audiencias infantiles frente al tema de la guerra; también con financiación de la OEI y la Secretaría de Integración Social del Distrito se publicó, un material dirigido a agentes educativos de primera infancia en el Distrito Capital, “Bogotá: huellas del conflicto armado en la primera infancia” (Bojacá & Castañeda, 2011), resultado de una investigación desarrollada en Bogotá con el propósito de caracterizar las afectaciones de niños y niñas víctimas de la violencia.

ACNUR y la Corporación Opción Legal Implementaron el Programa de Pedagogía y Protección a la Niñez, orientado al trabajo con maestros que tienen en sus escuela a niños y niñas en situación de desplazamiento, trabajo que se implementó inicialmente en el Uraba antioqueño, en el Magdalena Medio, los departamentos de Nariño y Putumayo, y en el municipio de Soacha (Cundinamarca); posteriormente con el auspicio de la Secretaría de Educación de Bogotá se realizó con maestros de instituciones educativas de siete localidades y se publicó la sistematización de este proceso (González Santos, 2011)

Dentro de esta perspectiva de apoyo psicosocial, se encuentran en circulación materiales elaborados por las organizaciones pero casi siempre son ediciones escasas lo que hace difícil no solo su rastreo sino la difusión en las comunidades mismas; cabe destacar la cartilla para el apoyo a niños y niñas afectados por el conflicto armado, elaborada por Carlos Martín Beristain (2002) publicada por el Comité Andino de Servicios y que salió además en un contexto político difícil por la ruptura de diálogos entre el gobierno de Pastrana y las Farc; otro texto que ha circulado sobre todo en

algunas instituciones educativas rurales es el manual para apoyar a los niños y niñas escolares en situaciones de conflicto violento publicado en el 2008 por COALICO Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia (Romero, Jimenez, & Galindo, 2008).

La Organización Internacional para las Migraciones OIM publica también la investigación sobre la experiencia del programa de educación dirigido especialmente a entidades que trabajan con el fenómeno del desplazamiento forzado tanto en Colombia como en otros países, se trata de un documento de análisis y reflexión sobre la implementación del programa de la OIM y donde se hacen recomendaciones para su posible replicación (OIM, 2006).

Estos trabajos relacionados con la escuela y el conflicto armado en su gran mayoría están dirigidos a los maestros y aunque buscan constituirse en herramientas para el trabajo en el aula, al asumir las escuelas de manera homogénea desconociendo su historicidad así como la singularidad de sus contextos, terminan sin posibilidad de aplicación real; se da el caso de instituciones educativas que no modifican para nada su currículo y solamente abren un espacio en el horario para “dos horas de apoyo psicosocial” donde se trabaja alguno de estos materiales, experiencias de este tipo se cuestionaron en el encuentro de experiencias de Escuela y Desplazamiento convocado por ACNUR y la Universidad Pedagógica Nacional en 2004.

En algunas crónicas periodísticas (Gomez, 2001) se muestran experiencias de maestros y niños que han visto llegar la guerra hasta las escuelas, como los que vieron junto a la alcaldesa de Apartadó como los paramilitares decapitaban a su compañero de escuela en agosto de 1996, o el de los maestros y los niños desplazados de Pavarandó con la historia de las escuelas vacías que se repite por todo el país; lindando entre la crónica periodística y la literatura está también la historia que cuenta Restrepo Yustí (1999, pág. 12) sobre un maestro desplazado porque al igual que Antígona desobedeció la orden y enterró a su hermano. Situaciones que se han abordado también desde manifestaciones artísticas como la obra de teatro “La Maestra” de Enrique

Buenaventura, cuyo personaje es una maestra violada y asesinada durante la época de La Violencia, o en una producción cinematográfica reciente como “Los colores de la montaña” (Arbeláez, 2010) cuya trama transcurre en una escuela rural afectada por campos minados, amenazas a la maestra, presión de los actores armados y finalmente el cierre de la escuela y el desplazamiento forzado de toda la comunidad.

Esto muestra una continuidad de lo que ya contaban Guzmán, Fals y Umaña y donde se encuentra una afirmación que como juicio reflexivo sigue teniendo vigencia cincuenta años después:

...En varias ocasiones eran los estudiantes quienes terminaban la labor de descuartizamiento de víctimas, servían de estafetas y participaban en otros aspectos de la lucha armada. Si la institución escolar ya tenía sus fallas, por no responder a las necesidades del campo, la violencia la halló aún más fuera de tono e incapaz de poner diques al desbordamiento resultante [...] Pero cabe reflexionar sobre si los colegios mismos y la Universidad no sufren un proceso de desadaptación al actuar de espaldas a la realidad nacional" (1962, p.282)

Las organizaciones sociales frente al conflicto armado y la Escuela

Se encuentran desde las organizaciones publicaciones como el artículo de la Plataforma de Democracia Derechos Humanos y Desarrollo (Yepez, 2003), que analiza la situación de la educación frente al recorte del gasto social para incrementar el presupuesto de la guerra, también se encuentra el documento “niñez, escuela y conflicto armado en Colombia” de la Coalición contra la vinculación de niños niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia (2003), donde se da un informe de las acciones armadas que han incidido en el cierre de escuelas, asesinato de estudiantes y maestros, reclutamiento forzado así como de acciones que involucran y ponen en riesgo a los niños y niñas, entre las que se destacan las jornadas “educativas” del ejército como el programa Soldado por un día, que fue luego desmontado por orden de la procuraduría. Desde las organizaciones de Mujeres se encuentra también el artículo de María Eugenia Ramírez en el marco de la Mesa de trabajo Mujer y Conflicto Armado, presenta los

testimonios de la grave situación del magisterio en general y de las maestras en particular, y denuncia:

La militarización de las escuelas y su uso para actividades militares muestra una falta de compromiso por parte del Estado colombiano para desarrollar una política de seguridad acorde con el Derecho Internacional Humanitario y el derecho internacional de los Derechos Humanos. La lucha contrainsurgente no puede justificar el uso de establecimientos educativos, así sean bienes del Estado, pues ante todo se debe considerar la garantía para los derechos a la vida y la educación de niños y niñas. (Ramírez, 2005, p.76)

Si bien existe una gran producción de materiales sobre distintos aspectos del conflicto armado como en el caso del desplazamiento forzado, prevención de reclutamiento de menores, desaparición forzada, procesos de desmovilización, justicia transicional, derechos de las víctimas, seguimiento a violaciones de Derechos Humanos, etc., comparativamente es poco lo referido a la relación escuela y conflicto armado.

3.1.1 Escuela territorio de paz

Las escuelas se constituyen en un lugar simbólico para las comunidades en tanto son espacio de encuentro y cohesión, punto de reunión, referente de apropiación e identidad de las veredas, e incluso centro de difusión y control político, razón por la cual para los distintos actores tanto sociales como del conflicto armado se convierte en un objetivo estratégico que debe ser controlado y cooptado en la búsqueda del control social y político de las comunidades.

De esta manera siempre se encuentra presente la posibilidad de la amenaza, la vigilancia a lo que se hace o dice en el aula de manera que se interviene el currículo, el uso de la planta física por parte de actores oficiales y no oficiales, legales y no legales, para convocar reuniones con la comunidad o para acampar, como punto de reclutamiento, depósito de equipos de guerra o de insumos del narcotráfico, como

trinchera e incluso como objetivo militar; en fin, una situación de zozobra permanente frente a lo que puede suceder y que hace que el miedo en mayor o menor medida se encuentre atravesando todas las interacciones que allí se dan, y por tanto medie los significados que configuran el entramado de la cultura enquistando en ella la violencia. Así, la presencia del miedo al afectar la forma como se configura la actitud sensible desde donde perciben y se relacionan los miembros de tales comunidades, lleva a que en la escuela los hechos violentos “interfieren en el desarrollo de su capacidad-habilidad-posibilidad para ser felices” (Arias, Eraso, & Alvarez, 2009, p.11).

La escuela no se puede asumir como un espacio insular ajeno a lo que ocurre al exterior de sus puertas, como si las distintas violencias asociadas a la dinámica del conflicto armado solo incidieran en la estructura física o en las condiciones de seguridad de estudiantes y maestros; si bien es prioritario que las acciones armadas se mantengan alejadas de las escuelas, también se debe intervenir de manera que se garantice el ejercicio pleno del Derecho a la Educación, y que las propuestas educativas tengan como objetivo la transformación de la cultura que reproduce las formas violentas de asumir los conflictos. Para ello urgen acciones intencionadas tanto para prevención y la defensa de la escuela como para su reconocimiento y transformación en territorio de paz, porque tal como se afirma en el Informe de UNESCO (2011, p.211), para los niños que hoy ven afectados sus entornos de formación, no es satisfactoria “la promesa de que mañana se tomaran medidas”, pues ya hay un marco legal que lo exige.

Frente a esta realidad que se encuentra en la cotidianidad de las escuelas ubicadas en zonas que viven las manifestaciones de las violencias, se encuentra la afirmación hecha en el Marco de acción de Dakar “las escuelas deben ser respetadas y protegidas como santuarios y zonas de paz” (UNESCO, 2000, p.19). Así, las situaciones observadas en las zonas de conflicto armado en general, y en particular para esta investigación en el Putumayo, son claramente violatorias de lo establecido en los convenios de Ginebra, donde se estipula en el Artículo 48 del Protocolo Adicional I que las partes de todo conflicto armado deben “hacer distinción en todo momento entre

población civil y combatientes, y entre bienes de carácter civil y objetivos militares”, y más adelante en el Artículo 52 aclara que los bienes de carácter civil son todos aquellos que son utilizados con fines civiles, tales como los lugares de culto, las viviendas, los hospitales y las escuelas, y que por tanto no se emplean para apoyar la acción militar, razón por la cual no se justifica su involucramiento o uso en la guerra, quedando de esta manera cobijados por el Derecho Internacional Humanitario DIH.

Sin embargo, a pesar de que se explicita que instalaciones civiles como hospitales y centros religiosos no pueden ser utilizados ni ser objetivo militar, cuando se ve el informe de UNESCO (2011, p.219) “algunos expertos estiman que éstas son menos categóricas en lo referente a los centros docentes” dado que mientras el artículo 12 del Protocolo I prohíbe explícitamente el uso de instalaciones hospitalarias y sanitarias como parapeto para “tratar de poner objetivos militares a cubierto de los ataques”, no se plantea el mismo énfasis en las referencias a las instituciones educativas.

En las recomendaciones del informe UNESCO, se afirma que para que sea efectiva la protección a los niños y a las instituciones educativas, es necesario que se atienda a las resoluciones del Consejo de Seguridad, y para ello se debe pasar de la simple vigilancia y denuncia, a la protección con acciones políticas y legales efectivas.

Este vacío que se anota a nivel internacional, se hace evidente en el contexto colombiano en situaciones donde la escuela queda en medio de los combates cuando de manera intencionada, unas veces la guerrilla y otras el ejército, utilizan las escuelas como trinchera; también es frecuente que las tropas, principalmente del ejército, acampen en la escuela y si los maestros o la comunidad se oponen, sean señalados como colaboradores de la guerrilla; en el Putumayo se encontró además en dos de los tres municipios observados, la construcción de bases militares en los terrenos aledaños a las escuelas; sobre estas situaciones hay silencio tanto de los medios de comunicación como de las instancias oficiales y ante la denuncia del hecho por parte de las comunidades y algunas ONG la respuesta dada por el ejército es que por el valor

estratégico de las bases para el control del territorio, si las comunidades así lo prefieren que trasladen entonces las escuelas.

Ahora bien, es frecuente encontrar discursos tanto desde la academia y las ONG, como desde el gobierno, que hacen referencia a la escuela como territorio de paz, sin embargo es necesario precisar el lugar de enunciación desde donde se hace el planteamiento.

Por una parte, están las posturas que plantean solamente la exclusión de la guerra del espacio físico de la institución, pero sin entrar a cuestionar las concepciones que la sustentan ni las interacciones cotidianas al interior de sus muros; de antemano se asume que la escuela en sí misma es correcta y por tanto solo hay que garantizar que sus actividades se puedan desarrollar según lo establecido, y si esto se logra el único riesgo es la deserción escolar que se le atribuye solamente a factores externos (la guerra, el desplazamiento). Se trata de una escuela de espaldas a la realidad, para la que el conflicto armado no existe, y que en aquellos casos donde se acepta su presencia se pretende intervenir solamente con estrategias de capacitación¹¹ a los maestros o de programas que se asumen como actividades extracurriculares, pero que finalmente tienen poco o ningún efecto en la cotidianidad de la escuela; es así como se encontraron maestros que luego de participar en los cursos y recibir los materiales para los programas del Ministerio de Educación “Una escuela de Oportunidades” (Carvajal y Vargas 2004) y “Juegos de Paz”, continuaron su práctica tradicional sin incorporarlos al aula e incluso una maestra afirmó: “... son buenas propuestas pero quitan tiempo para preparar a los niños para las pruebas [...] y a fin de cuentas es sobre el resultado que ellos tengan que a uno lo evalúan en la Secretaría”.(Entrevista maestra 1, Escuela 5, Bajo Putumayo 2)

¹¹ Un ejemplo de ello es el Programa Pedagogía y Protección a la Niñez PPN implementado por ACNUR y la Corporación Opción Legal con más de tres mil maestros que en zonas de conflicto armado atendían niños y niñas en situación de desplazamiento; luego de tres años de intervención con talleres de capacitación no se evidenciaron cambios en las prácticas de aula, manteniéndose inalterado el currículo.

Se encuentran otras también, desde donde la escuela es un espacio de paz que permite por una parte mantener o recuperar las rutinas que forman parte de la seguridad de los niños y sus comunidades, de manera que es un eje de mantenimiento o reconstrucción del tejido social; así es como se plantea en propuestas como las que se generan alrededor de la Respuesta Educativa Rápida en Emergencias Complejas (Aguilar & Retamal, 1999) (Restrepo Yusti, 1999).

Por otra parte, están las posturas como la del componente de educación del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (PDPMM, 2008), o las de la OIM (2006), Comité Andino de Servicios (Beristain, 2002), Terre des Hommes (2009), Justapaz (2005), Servicio Jesuita a Refugiados SJR, Instituto Popular de Capacitación IPC (Montoya, 2004), entre otros, que asumen que la escuela como espacio de formación y resistencia incide en la construcción de la paz; de hecho hay una larga trayectoria de reflexiones y propuestas alrededor de la educación para la paz y escuelas de paz.

Se encuentran también programas como el impulsado por Pastoral Social en el 2009 sobre los colegios como territorios de paz y que explicita en sus comunicados la necesidad de hacer que “el diálogo entre los integrantes de colegios y escuelas con la comunidad que los rodea sea más fluido” de manera que el conflicto se mantenga al margen de la institución y ésta a su vez incida en transformaciones culturales hacia la resolución pacífica de los conflictos. Últimamente se ha publicado el trabajo de CLACSO y el CINDE: “Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado” (Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina, & Patiño, 2012), que centra su análisis más en los procesos de subjetivación de niñas y niños a partir de la investigación realizada y no tanto en una propuesta de implementación o intervención en sí misma.

Si se tienden puentes entre estas distintas posturas, se puede plantear entonces que para que la escuela sea efectivamente un territorio de paz se debe hacer un abordaje desde varias vías de intervención.

Ante el cooptamiento de los niños y niñas es imperativo el impedir su reclutamiento, incorporación o involucramiento por parte de cualquier actor armado, incluso así se trate de actividades que se plantean como supuestamente “formativas” tal como ocurre con *Club Lancitas*, *Soldado por un Día* o *Policía Infantil y Juvenil*, o incluso con acciones como las registradas en el Cauca por la Coalición contra la incorporación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia COALICO, donde empresas de seguridad privada con presencia de paramilitares activos o desmovilizados, realizaron actividades deportivas con niños y jóvenes uniformándolos con camisetas y gorras que dicen “Vigilantes de la comunidad”. (COALICO, 2007, p.10)

Cabe recordar que también está prohibido el uso de los niños en programas cívico-militares; por lo anterior, la ONU rechaza el vigente programa Club Lancitas. Así mismo, el organismo está en desacuerdo con lo ocurrido en Arauca, en diciembre del 2009, cuando 600 niños de entre 6 y 12 años, participaron en el programa "Vacaciones recreativas extremas", donde visitaron las brigadas militares e interactuaron con los soldados. (Semana, 2012)

Frente a las situaciones que viven los miembros de la comunidad educativa, se debe exigir y garantizar la seguridad de los maestros y maestras tal como se hace con los miembros de las misiones médicas; deben ser igualmente protegidas las asociaciones de padres, comités directivos, juntas de acción comunal y cualquier forma organizativa asociada o cercana a la escuela.

En segundo lugar están aquellas vías que tienen que ver con las condiciones y características del funcionamiento cotidiano de la escuela y que van a determinar si la escuela es un espacio de paz o un espacio de fuerte violencia simbólica afectado además por la violencia estructural; estas vías de intervención se pueden caracterizar en dos grandes grupos, uno en el que se encuentran las medidas de tipo administrativo y otro con las medidas de tipo académico.

Así pues, no se le puede endilgar a la escuela la responsabilidad del logro de la paz, pues hablar de paz en un contexto de pobreza e inequidad social es un absurdo tal como lo plantea Galtung (1985, p.107) dado que la paz como ausencia de guerra (paz negativa) desconoce la violencia estructural como generadora potencial de nuevas guerras; se trata entonces es de pensar la escuela desde el papel emancipador y transformador de los sujetos, en la perspectiva crítica de la pedagogía de la liberación y de la esperanza (Freire, 1971).

De esta manera, se deben replantear la concepciones asociadas a la escuela, pues la escuela usual, por no decir tradicional, es en sí misma violenta y por tanto nunca puede llegar a ser un territorio de paz, sino que se configura en espacio de reproducción de la cultura donde la violencia se “normaliza” y lo que es peor se constituye en el fenómeno normativo de la construcción de significados en las interacciones cotidianas; por el contrario, las propuestas dirigidas a generar convivencia, participación, articulación con la comunidad, son las que pueden generar las condiciones necesarias para incidir en la formación de sujetos que a su vez aporten a la construcción de una cultura de paz.

Se hace necesario que se formulen e implementen políticas públicas que garanticen las condiciones para el ejercicio y cumplimiento del Derecho a la Educación, y en esta medida las administraciones a nivel nacional, departamental y municipal deben:

Lograr el nombramiento de una planta de profesores suficiente, estable y con formación pedagógica, con incentivos para la investigación y la innovación educativa, permitiendo que en las garantías de su permanencia y de su trabajo reflexivo se establezca un vínculo fuerte de manera que los proyectos de la escuela se articulen con las comunidades; no se puede configurar un territorio escolar pacífico si se pierden los primeros meses del año porque no se han nombrado maestros y luego se presiona a los niños con jornadas extenuantes para “recuperar el tiempo”, si no hay posibilidad de arraigo pues el maestro siempre está por contratos temporales y no es de planta, si el

mismo Ministerio de Educación menosprecia la formación pedagógica y continua con la política de contratación de plazas docentes asumiendo que profesionales de cualquier campo puedan ser maestros.

Se deben garantizar plantas físicas adecuadas y seguras, con dotación suficiente y pertinente, con transporte que garantice la accesibilidad; si bien el ambiente educativo va más allá del espacio físico, difícilmente éste puede ser un espacio de paz si las condiciones de la escuela son una manifestación de violencia estructural en la pobreza y la exclusión que se hace visible cuando las condiciones son inseguras, la planta física es deficiente, la dotación está desactualizada no es pertinente o insuficiente, o si la escuela es inaccesible así se disponga del cupo.

En este mismo orden de ideas, se hacen necesarias medidas dirigidas a incidir en las características académicas y pedagógicas de las escuelas lo que demanda en primera instancia acciones sobre las políticas de formación de maestros, tanto en las universidades como en las ofertas de formación permanente, ya que deben ser pertinentes y dar herramientas para leer críticamente el contexto y proponer intervenciones pedagógicas en lo social, cultural, económico y político.

3.1.2 Escuela y maestros como objetivo: Coptación, Amenazas y Asesinato

En el informe UNESCO (2011, p.191) sobre los conflictos armados y la educación, se hace referencia al papel que juegan las escuelas y los maestros al ejercer una fuerte influencia en sus comunidades, lo que hace que se les considere tanto por el gobierno como por todos los actores políticos y armados como un medio para inculcar una ideología a los alumnos y sus comunidades, razón por la cual muchas veces se convierten en un campo de batalla político y en objetivo militar.

En el contexto latinoamericano ejemplos de ello se pueden encontrar en casos como los de las escuelas Zapatistas desde donde EZLN con su Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional de los Altos De Chiapas hace

resistencia al gobierno mexicano y a la imposición del sistema educativo oficial con su carácter homogeneizador y aculturizante, y los maestros que allí trabajan tienen que enfrentar la persecución de los organismos de seguridad del Estado y la exclusión del gremio oficial; o como en el caso de la escuela en el Perú y el papel que jugó en la expansión de Sendero Luminoso.

Es precisamente en el caso peruano donde a pesar de las carencias de las escuelas y los deficientes procesos educativos, la institución social con más presencia en todo el país ha sido precisamente la escuela, y en ella el maestro que ocupa un lugar significativo en la comunidad en la medida en que al ser muchas veces el único letrado en el sitio, se convertía en el mediador entre la comunidad y las dependencias del Estado, y fue por este rol de liderazgo que Sendero Luminoso los asumió como valiosos y potenciales aliados (Ansión, Del Castillo, Piqueras, & Zegarra, 1993, p.64), que debían ser cooptados a la causa dado que además eran el puente para llegar a los jóvenes que en las zonas podían ser incorporados y formados como cuadros (CVR, 2003, p.415).

Es durante el gobierno de Belaunde que el espacio escolar entra a ser objeto de acciones contrasubversivas por parte del ejército, centrándose principalmente en acciones contra los maestros y los alumnos, quienes son vistos como terroristas en la medida en que sobre ellos recae la sospecha, bien sea por su origen popular, sus rasgos indígenas o simplemente por el hecho de encontrarse en una zona rural, “1983 fue el año del gobierno de Fernando Belaunde Terry que arrojó la cifra más alta de maestros asesinados” (CVR, 2003, p.428); sin embargo se trataba de acciones de represión dispersas pues allí todavía no había una estrategia específica para intervenir el espacio educativo, y es solamente cuando entra el gobierno aprista de Alan García que se concretó esta preocupación a través de la militarización de los centros educativos, y de hecho en 1986 “El Ministro de Guerra de entonces había precisado que el servicio militar obligatorio se llevaría a cabo de tres maneras: en los cuarteles, dominicalmente (para los movilizables) y por medio de la instrucción premilitar en los colegios. Esta medida se adoptaba dada la imposibilidad de acuartelar a más jóvenes por la falta de

recursos e infraestructura” (CVR, 2003, p. 438). Gloria Helfer luchó contra esta última medida y logró su derogación, así como contra una reforma educativa de corte totalmente neoliberal, la oposición a las políticas impulsadas por Fujimori la llevaron a renunciar al cargo de Ministra de Educación luego de cinco meses en el cargo.

La preocupación del magisterio peruano frente a la situación política y a las condiciones que generaba la guerra de Sendero Luminoso y la igualmente violenta represión del ejército, se manifestó en los diversos artículos que se publicaron a lo largo de esos años, unos en el papel de denuncia y otros de análisis, de manera que a diferencia del caso colombiano este fue un problema permanentemente visibilizado; así, se encuentran artículos como los que aparecieron en las revistas IDEÉLE (1992), EDUCANDO (Ansión, 1992), aunque estos están centrados en la violencia que se ejercía sobre la escuela y los maestros y motivados esencialmente por el sentimiento de indignación que en ese año produjo el asesinato de ocho profesores en Huancayo por parte de un comando de Sendero luminoso, la desaparición a manos del Ejército de seis profesores en la población de Huancapi y de 120 profesores en Satipo el año anterior.

En el informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación CVR, son muchos los testimonios e información sobre la violencia de la que fueron objeto los maestros que terminaron en medio de las acciones de los distintos actores armados, tal como por ejemplo ocurrió en la población de Paras en la provincia de Cangallo donde primero el ejército asesinó a tres docentes acusándolos de ser “terrucos” y al mes siguiente Sendero asesinó a otros tantos por “colaboradores”; todo esto llevó a que

muchos profesores tuvieron que dejar sus puestos de trabajo frente al avance del PCP-SL¹². Un ejemplo lo constituye el caso de las provincias de Pampas y Tayacaja, en Huancavelica. El SUTEP¹³ denunció que, a la medianoche del 29 de septiembre de 1983, varios maestros fueron detenidos y vejados durante un

¹²Partido Comunista Peruano Sendero Luminoso

¹³ Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú

operativo militar. A raíz de ello, unos ochenta maestros de la zona tuvieron que huir a la ciudad de Huancayo” (CVR, 2003, p.428).

Luego del autogolpe de Fujimori, se promulgó el decreto ley 25880 “Ley de Apología del Terrorismo con agravante por la función docente” cuyo artículo primero dice:

Apología del terrorismo docente.- El que valiéndose de su condición de docente o profesor influye en sus alumnos haciendo apología del terrorismo será considerado como autor del delito de traición a la patria reprimiéndose con la pena máxima de cadena perpetua quedando la mínima a discreción del juez, de acuerdo con la gravedad de la acción delictiva” (CVR, 2003, p.447).

Esta ley se convirtió en una amenaza permanente sobre los maestros en la medida en que quedaba abierto al criterio de la policía y el ejército que era lo que entraba en el rango de “apología”, de manera que todavía muchos recuerdan el miedo y el control permanente sobre lo que se decía o trabajaba en la escuela.

Ya sobre la acción de Sendero en la escuela, y la presión de éste y del ejército sobre los maestros se da, auspiciada por la ministra de educación Gloria Helfer, la investigación que luego se concretó en el libro “*La escuela en tiempos de guerra*” (Ansión, Del Castillo, Piqueras, & Zegarra, 1993), pero igualmente se encuentran planteamientos como los que aparecen en revistas como DEFENSA NACIONAL del Centro de Altos Estudios Militares CAEM (Cruz Columbus, 1992), y que se corresponde con una mirada que da cuenta de la Educación asumida como un asunto de interés del Estado en la medida en que su cobertura y control se constituyen en estrategias para la Defensa Nacional, pues se considera que la educación, sobre todo la rural, se encuentra infiltrada por la subversión y en consecuencia debe ser un espacio en el que se desarrolle la lucha contrasubversiva, al combinar por una parte la formación del sentido de patria asociado a un nacionalismo identificado con el Estado, y por otra un espacio a abordar militarmente desde distintas acciones.

En el caso colombiano, si bien hay enormes diferencias en el contexto y los procesos de las violencias y la guerra, tiene similitudes en la medida en que la presión por la cooptación de los maestros a uno u otro bando ha sido permanente, lo que se manifiesta en la gran cantidad de maestros amenazados

Según el vicepresidente de Fecode, Pedro Arango, fueron más de 3 mil los profesores que pusieron en conocimiento las amenazas. Según el informe del Ministerio, Magdalena es el departamento donde se presentó el mayor número de casos con 66, seguido de Córdoba con 60, Guajira con 51 y Putumayo con 38. (El Espectador, 2012)

La situación de asesinatos y amenazas de los maestros alcanzó durante la época de expansión paramilitar niveles tan alarmantes que, por la acción de denuncia de los sindicatos y gracias a la presión internacional, desde la Presidencia de la República en 1992 se expidió el Decreto Número 1645/92 del 9 de octubre, por medio del cual se estipulaba la creación de mecanismos que permitieran dar solución a la situación de los maestros que se encontraban amenazados, de manera que se agilizara el proceso de traslado en las regiones y entre los entes territoriales, creando para ello un Comité Especial de Amenazados. De hecho, los maestros amenazados se enfrentaban a distintas dificultades, una de tipo legal pues debían en primera instancia demostrar la existencia de la amenaza lo que demandaba prueba físicas o testigos, también estaban las de tipo administrativo pues si cambiaban de municipio o de departamento el ente territorial de origen no podía seguir pagando sus sueldos y su contrato no era válido en el otro, y finalmente las de tipo gremial pues si era maestro de contrato provisional o no estaba afiliado al sindicato quedaba abandonado a su suerte y la lucha por su traslado debía hacerla solo. (Lizarralde, 2003, p.103)

Los maestros en Colombia agremiados en la Federación Colombiana de Educadores FECODE, no han tenido una politización tan fuerte como la que ha caracterizado al SUTEP del magisterio peruano y sin embargo son muchas las ocasiones en que los actores armados, principalmente los paramilitares, han declarado como objetivo militar a todos los maestros que estén vinculados al sindicato, y no

obstante en la lucha por garantizar los traslados éste ha jugado un papel importante en la posibilidad de supervivencia de los maestros sindicalizados a pesar de que el tema ha tenido una débil presencia en los medios de comunicación, y por tanto es invisible a la opinión pública.

A diferencia del caso peruano donde la Comisión de la Verdad documenta los casos sobre la situación de los maestros durante la guerra con Sendero Luminoso y los divulga haciéndolos públicos, en Colombia solo se tiene información dispersa, incluso la Federación Colombiana de Educadores FECODE posee una base de datos unificada solo desde 2006 para dar cuenta de la magnitud de las situaciones de amenaza y asesinato sobre los maestros, pero según informe Luis Grubert (FECODE, 2012), sindicalista de FECODE, a los periodistas de la BBC Mundo, durante la última década en Colombia se registran 949 maestros asesinados, 4.003 amenazados, 1.092 desplazados, 60 desaparecidos y 70 han tenido que exiliarse, siendo así en el país la organización sindical con mayor número de activistas y líderes asesinados

Así, se revela como la organización con mayor número de víctimas en muchos departamentos, en especial del sindicato Adida (Asociación de Institutores de Antioquia) (340 homicidios según la ENS), aunque también es alto ese número en Santander, Valle del Cauca, Cesar, Magdalena, Córdoba, Arauca, Norte de Santander, Nariño, Caldas y Risaralda. (PNUD, 2011, p.62)

El Ministerio de Educación de Colombia afirma que las cifras son exageradas, y en sus estadísticas solo aparecen 498 docentes asesinados de 2001 al 2012, y la discrepancia está en que muchos casos se registran como casos aislados o en el hecho de que los informes dan cuenta solo de los profesores de planta y con frecuencia no se incluyen los profesores temporales o que están solamente por contrato con las Secretarías de Educación Municipales.

El otro factor a tomar en cuenta sobre la disparidad con las cifras oficiales está, según lo plantea un boletín de Escuela Nacional Sindical ENS, en el hecho de que al

ser un tema clave en la imagen internacional del gobierno se manipulan las cifras para mostrarlas inferiores a la realidad, y para ello se sustraen a los maestros que elevan fuertemente el índice de sindicalistas asesinados y por ello se les muestra como asesinados por razones distintas, tal como en el caso de los dos maestros asesinados en el municipio de la Hormiga en 2008 y donde a pesar de que se capturó a uno de los autores materiales vinculado a la banda paramilitar de “Los Rastrojos” (EL TIEMPO, 2008), los medios de comunicación y la policía afirmaron que se trataba de un crimen pasional.

Pero aunque no hay cifras exactas, y las cuantificaciones varían además dependiendo de las fechas que contemple el corte temporal, si los casos se toman incluyendo a los maestros no sindicalizados y se consideran desde los años 60, asumiendo desde allí el conflicto actual, son varios miles los maestros que han caído, y la cifra aumenta si se va más atrás y se incluyen la época de La Violencia o los conflictos anteriores.

En la información sobre asesinatos de maestros, sobre todo la recopilada en los testimonios de paramilitares desmovilizados, el argumento justificatorio es la acusación de pertenecer a la guerrilla, tanto en el caso de los afiliados a FECODE como de maestros no sindicalizados pero que eran líderes comunitarios; sin embargo tal como lo registra la Escuela Nacional Sindical ENS, nunca tuvieron pruebas de dicha participación y finalmente solo decían que “pensaban que eran guerrilleros” o “les dijeron que eran guerrilleros”

El 25 de agosto de 1987 se registra el asesinato del presidente de Adida, Luis Felipe Vélez, acción que años después Carlos Castaño, ya jefe de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), pretendió justificar en una entrevista que sirvió de base al libro de Aranguren (2001). En este relato, Castaño revictimiza a la víctima al acusarla de adoctrinar a muchachos de los colegios Liceo Antioqueño y Pascual Bravo en la ideología de la guerrilla del Ejército Popular de Liberación (EPL), y de ser “un señor de la guerra que se escondía en un sindicato. (PNUD, 2011, p.74).

Este tipo de alusiones incriminando a los maestros como guerrilleros, permitía el asumirlos como no civiles y por tanto justificaba el convertirlos en objetivo militar. Así, los señalamientos que conducen a la amenaza y el asesinato, se relacionan con una percepción tergiversada del liderazgo social de los maestros, y con una lectura polarizada en la que su oposición en las regiones a los controles políticos tradicionales, los ubica como enemigos del orden establecido y por tanto sospechosos de ser subversivos.

El caso del asesinato del presidente de la Asociación de Institutores de Antioquia ADIDA, Luis Felipe Vélez, es una muestra de la polarización en la que toda su actividad social y política era rotulada como subversiva pues combinaba su actividad sindical ya de por sí satanizada, con la defensa de los derechos humanos y su participación en el grupo político Frente Popular, al que señalaban de ser del Ejército Popular de Liberación, dado que el grupo político se formó antes de la desmovilización del EPL en su tránsito hacia a la política legal. Además durante su funeral fueron asesinados los profesores de la Universidad de Antioquia Héctor Abad Gómez y Leonardo Betancur Taborda, ambos también defensores de Derechos Humanos.

No bastan las declaraciones públicas de funcionarios del gobierno sobre “fuerzas oscuras” tras el asesinato de maestros, tal como en su momento declaró el Ministro Humberto de la Calle Lombana (FECODE, 1991), o los anuncios de exhaustivas investigaciones por parte de los organismos de seguridad, pues a pesar de ello durante la presidencia de Gaviria se asesinaron 128 maestros sindicalizados y luego en la de Samper se dio muerte a 186. Posteriormente, tal como se ve en los boletines de la ENS, hay un aumento dramático y se encuentran en 2002: 94, 2003: 49, 2004: 46, 2005: 44, 2006: 35; en los años siguientes se ve un decrecimiento en los asesinatos, aunque por el contrario han aumentado las amenazas y los desplazamientos.

Tampoco bastan las manifestaciones de buenos propósitos, pues al no ir acompañados de acciones puntuales y enérgicas, son solamente afirmaciones

demagógicas como las planteadas en el primer cuatrienio del gobierno de Álvaro Uribe que en la introducción de su propuesta de “Revolución Educativa” afirmaba:

Propongo un Estado con seguridad democrática que proteja la vida y la dignidad de sus profesores. Movilizaré la comunidad nacional e internacional para que nuestros profesores no sean asesinados.

Le propongo a los maestros un sindicalismo más participativo y más dignidad a las comunidades. Que jalonen con sus organizaciones sindicales y solidarias el avance hacia la plena cobertura escolar.

Que Colombia quiera a los profesores. Los ingleses recuperaron la dignidad de los maestros con un programa sintetizado en una bella frase "Nadie olvida un buen profesor (Uribe Velez, 2002).

Paradójicamente las políticas de Uribe mostraron la ironía de estas frases donde además el último párrafo deja entrever que los asesinados o “no queridos” son culpables de haberse convertido en objetivo militar en tanto no eran “un buen profesor”; asimismo durante la Seguridad Democrática no solamente se incrementó el asesinato de sindicalistas, sino que se persiguió y reprimió a las organizaciones sociales y a sus líderes, quedando así expuestos los maestros a una mayor victimización.

Cuando en el 2003 se dio la visita de la Relatora Especial de Naciones Unidas, Katarina Tomaševski comunicó a la prensa internacional (Martinez M. , 2003) e incluyó en su informe que entre enero de 1991 y septiembre de 2003 habían sido asesinados 691 maestros en un “record superado solo por Etiopía [...]¿Si a los maestros no se les respetan sus derechos humanos, cómo pueden trasmitirlo a sus estudiantes?” y dejó planteadas como recomendaciones al gobierno. (Tomaševski , 2004, p.12)

La Relatora Especial recomienda al Estado colombiano medidas inmediatas encaminadas a la aclaración de los asesinatos del personal docente.

[...] No puede imaginarse la realización del derecho a la educación sin la protección de los derechos humanos, profesionales, sindicales y

académicos de los educadores. La Relatora Especial recomienda medidas inmediatas para remediar su desprotección en Colombia.

[...] La Relatora Especial recomienda al Gobierno que afirme enfáticamente la legitimidad y necesidad de la enseñanza, aprendizaje y defensa de derechos humanos.

Sin embargo, no era la primera vez que desde organismos internacionales se hacían recomendaciones al gobierno, de hecho ya la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la Organización de los Estados Americanos (OEA, 1999), en el articulado de su informe afirmaba:

29. La Comisión recomienda que el Estado adopte enérgicas medidas para investigar y sancionar a los responsables de los actos de violencia en contra de los docentes y en especial en la zona del Departamento de Antioquia. Asimismo, mientras persista dicha situación, debe adoptar las disposiciones necesarias para que las autoridades departamentales adecúen su conducta a la letra y espíritu del Decreto 1645/92.

30. Más allá de las disposiciones de este Decreto, la Comisión entiende que el Estado está en la obligación primaria e irrenunciable de proveer educación en cada una de las regiones del país. Mientras la situación de violencia se mantenga, el Estado debe tomar cuantas medidas sean necesarias para que los docentes puedan desempeñar su profesión sin ser expuestos a peligros que amenacen su vida o integridad física. El desplazamiento y reubicación de docentes es una medida paliativa a corto plazo pero no puede ser ni la respuesta integral ni final del Estado. Las obligaciones de garantía, prevención y tutela a cargo del Estado, lo obligan a que prevenga los hechos de violencia en contra de los docentes, que investigue y sancione a los responsables de los mismos, que garantice el libre y seguro desempeño de las funciones educativas por parte de los docentes

Son estas las condiciones a las que se ven abocados los maestros, y que se intensifican cuando su trabajo se desarrolla en zonas en las que el conflicto armado se

manifiesta con mayor intensidad; así entonces, se encuentra presente el miedo en la cotidianidad del aula y todas las interacciones del maestro terminan siendo mediadas por él. Las relaciones con la comunidad en general y con sus estudiantes en particular se ven afectadas por la desconfianza generalizada que contribuye a enquistar en el ambiente educativo de su institución los patrones de deshumanización resultantes de la socialización en contextos de violencia.

Las dimensiones que en Colombia ha tenido la persecución a los maestros y la forma como esto afecta las interacciones cotidianas y el ambiente educativo de la escuela, demanda entonces acciones urgentes; por una parte buscar garantizar que los actores armados, incluidos el ejército y la policía, al igual que a la escuela, excluyan del conflicto a los maestros y que no se les señale ni se les estigmatice convirtiéndolos así en objetivo militar, al respecto debe haber seguimiento permanente tanto de las instituciones del Estado como de las ONG y organismos Internacionales de Derechos Humanos; por otra parte, dado que los asesinatos y los desplazamientos forzados de docentes han afectado la cotidianidad y el tejido social de las comunidades y las instituciones donde ellos trabajaban, un imperativo es que no haya impunidad y que la memoria de los maestros asesinados sea reivindicada en un proceso real de verdad, justicia y reparación.

3.1.3 La escuela testigo: conflicto y violencias

En las escuelas que se encuentran en zonas de conflicto armado se viven situaciones y se dan interacciones que difícilmente se pueden comprender desde el contexto relativamente aislado de las ciudades, en especial desde la mirada centralista y etnocéntrica de Bogotá, bien decía uno de los entrevistados del Putumayo "...todo se ve distinto desde el "país" Bogotá" (Entrevista Directivo 1, Bajo Putumayo 2).

Este distanciamiento se da precisamente porque mientras para quienes habitan las ciudades la guerra es una imagen lejana transmitida ocasionalmente por los medios de comunicación con una lectura reductora y polarizada, para las personas que viven día

a día el conflicto armado, su duración, permanencia, cercanía y nivel de involucramiento determinan toda una suerte de matices de significación que llevan a que la lectura y valoración moral de las experiencias solo sea posible de ser interpretada desde una postura Emic, es decir desde el “punto de vista del nativo”, pues como afirma Walzer (2001, p.38) citando a Hobbes “ Los nombres de las virtudes y los vicios son de significado incierto. Porque uno llama sabiduría a lo que otro denomina miedo y uno crueldad a lo que otro cree justicia”.

Siguiendo este orden de ideas, cómo comprender entonces la situación de una escuela que ante el hambre, la miseria y el abandono del Estado que se vive en la zona, se pone del lado de las familias así su actuar esté en contra de lo estipulado por la ley; ¿se les debe entonces juzgar como delincuentes o como promotores del narcotráfico? o si se declaran como territorio de paz y exigen la salida de todos los actores armados incluido el ejército, eso los convierte en guerrilleros?

Precisamente al plantear acciones dirigidas al acompañamiento de las escuelas, es necesario apartarse de las miradas externas y polarizantes que, como patrón de deshumanización enquistado en la cultura, lleva a establecer interpretaciones desde juicios de valor que determinan a priori qué o quién es bueno o malo, correcto o incorrecto, acertado o erróneo.

No se trata de caer en un relativismo extremo donde se valide todo lo que acontece en la escuela, sino de asumir que acorde al interaccionismo simbólico, los significados emergen de las interacciones. Así, no se puede hablar en abstracto de una “escuela testigo” del conflicto armado y las violencias haciendo una generalización, sino que es necesario conocer los sujetos que la conforman, sus historias, las dinámicas del contexto institucional, social y político; además se puede ser testigo activo o pasivo, estando de acuerdo o en contra de lo que sucede, a favor o en contra de algún actor o de ninguno.

La historia, los sujetos y los ambientes educativos particulares de cada escuela en contexto, determinan la forma como se interpreta y significan los sucesos y las

situaciones; de esta manera una misma situación como por ejemplo la presencia de las bases militares junto a las escuelas es leída como una amenaza por aquellos maestros que llevan muchos años en la zona y han vivido la época más dura de la disputa territorial entre los actores armados, y en cambio se ve como factor positivo y de seguridad por parte de aquellos que han estado menos tiempo y los ven como garantía de seguridad y presencia del Estado. No se puede asumir que estas posturas sean absolutas en cada escuela, sino que incluso coexisten en una misma institución manifestándose tanto en maestros como en miembros de la comunidad.

En el Putumayo las escuelas son testigos frecuentes de las acciones de fumigación y erradicación de cultivos y es de tal magnitud lo que se vive, que es imposible que la escuela pretenda ubicarse al margen de los acontecimientos y continúe su actividad ignorando lo que ocurre más allá de sus puertas; fe de ello se encuentra en los relatos de maestros, niños y líderes de la comunidad que muestran la zozobra ante la violenta irrupción de los erradicadores y la policía, el miedo a ser detenidos, a que se les decomise lo poco que tienen en sus casas o inclusive que sean quemadas junto con los laboratorios; maestros mediando para que no se lleven a los padres, calmando la angustia de los niños y protegiéndolos mientras duran los operativos, quedando incluso la escuela como única opción de alimentación para los niños cuando el hambre llega a la vereda forzando un desplazamiento que se invisibiliza bajo la denominación de migración por factores económicos.

El dilema al que se ven así abocados los maestros, se ubica en la tensión entre lo legal y lo legítimo; en tanto son legales se aceptan los operativos de la fuerza pública para la erradicación de cultivos de coca, o se aceptan las actividades de cultivo y procesamiento de coca que hace la comunidad, así sean señaladas como ilegales? Cómo abordar con los niños esas situaciones? Son sus padres delincuentes y héroes los que llegaron a detenerlos y a quemar sus casas? El hambre es culpa de sus padres por sembrar coca o del Estado por no generar oportunidades?

De esta manera se encuentran distintas respuestas por parte de los maestros; unos deciden implementar propuestas que se pueden enmarcar en la pedagogía crítica, propiciando ambientes educativos en los que los niños son sujetos y actores sociales con capacidad de agencia, una escuela comprometida con su comunidad y que se constituye en punto de referencia y apoyo en la construcción del tejido social que permite resistir el conflicto armado y que apunta a cambiar el entramado de significados que legitima y naturaliza la cultura de la violencia.

También se encuentran aquellos que mantienen la escuela inalterada, con prácticas que se enmarcan en la tradición y que ven esos problemas como un clima de delincuencia que caracteriza el contexto de vida de los niños y algo peligroso pero externo a los muros de la institución, es una respuesta similar a la que muchas veces se da también en las escuelas que en las ciudades se encuentran en zonas afectadas por pandillas, donde se considera que frente al “caos” exterior, un ambiente educativo reglado y totalmente normatizado es una alternativa para “aislar” a los niños.

En las zonas donde es más intenso el conflicto armado, la escuela también es testigo permanente de la presencia de los distintos actores armados, pues ignorando todas las recomendaciones del DIH hacen tránsito por el espacio de la escuela, de manera que los niños y los maestros frecuentemente ven pasar tropas de uno u otro bando, uniformados o de civil que todos saben pertenecientes a alguno de los grupos.

Es una situación que va más allá de lo anecdótico del contar que desde el aula vieron pasar una determinada columna de tropa, pues aparejado a esto se encuentra el miedo a la pregunta por lo que se ha visto ya que en la respuesta se juega la vida al poder ser considerado como informante de un bando por decirlo o colaborador del otro por no hacerlo; en los miembros de la comunidad educativa esta tensión genera conductas que se enmarcan en el patrón de deshumanización de Mentira Interiorizada, en la medida en que desarrolla una actitud mimética para responder de acuerdo a lo que se cree espera el interlocutor y de esta manera evitar comprometerse, es una situación que se hace extensiva a las interacciones en el ambiente educativo donde los niños

responden de acuerdo a lo que creen quiere escuchar el maestro, o esté de acuerdo a lo que cree esperan los directivos. Hay que considerar también que sobre todo en los niños esta presencia de actores armados y el miedo asociado a ellos, generan además un deuteroprendizaje que idealiza y naturaliza la imagen de la violencia: si no se quiere vivir en el temor hay que ser como ellos “... valientes, fuertes y con armas” (Grupo focal estudiantes, Escuela 1, Bajo Putumayo 1)

De esta manera, es necesario reiterar que la presencia en las instalaciones de la escuela, bien sea que se trate de tránsito durante el desplazamiento de tropas, campamentos o acciones “cívico militares”, no solo infringe las disposiciones del DIH sino que afecta las interacciones que se dan en el ambiente educativo entrando a mediarlo, e inciden negativamente en los procesos de subjetivación de los niños al legitimar la violencia con la naturalización de la imagen del guerrero.

La intensidad de la violencia ha llevado también a que los asesinatos en las inmediaciones, cerca o incluso en la misma institución sean muy frecuentes, al punto de que en los relatos de los maestros y los niños se puede evidenciar un acostumbramiento que en muchos casos llega a naturalizar la presencia de los muertos; un ejemplo de la proximidad cotidiana de la muerte, se puede ver el caso del corregimiento de El Placer en el Putumayo, donde el cuartel paramilitar conocido como “El Edificio” quedaba junto a la escuela “múltiples testimonios caracterizan El Edificio como área de reclusión, torturas, castigos y desapariciones.” (Ramírez, Moreno, & Medina, 2012, p.121), los paramilitares llevaban allí los cuerpos de sus tropas muertas en combate con la guerrilla, así como los cuerpos de los guerrilleros que eran “...dejados a la intemperie y expuestos a la mirada de la población, particularmente de niños y niñas estudiantes de la escuela” (pág. 120), tal como se ve en los relatos de quienes eran estudiantes en esa época:

Cuando había conflicto traían a los muertos y los ponían ahí en el corredor, los acostaban ahí, como afuera, y la gente salía a ver. Yo miré, recuerdo a una mujer de las FARC que estaba volado todo esto [la cara]. (pág. 121).

El que los niños hablen sin reparo de los sitios donde dejan los muertos, o de la forma como se encontraba tal o cual cuerpo, o que los maestros refieran los asesinatos como un hecho cotidiano cuyo problema es el interferir con las clases o incluso como lo narraba una maestra, dificultar el acceso a la escuela llevando a que para entrar tocara pasar “saltando” a los cuerpos que habían quedado en el camino a la puerta.

Pareciera una naturalización macabra de la presencia de los muertos, agonizantes en algunos casos, pero se trata de respuestas adaptativas que tienen como propósito proteger emocionalmente, llevando a que se establezcan mecanismos defensivos como las valoraciones distintas frente a los muertos dependiendo del grado de proximidad tal como cuando algunos manifestaban dolor por el asesinato de los maestros de la escuela en La Hormiga, pero eran indiferentes a los maestros asesinados en otros municipios; otro mecanismo es la trivialización del hecho y la víctima generando así la distancia necesaria para disipar el dolor, y también mecanismos de naturalización establecidos desde juicios de valor sobre los muertos que llevan a plantear argumentos justificatorios “es que era revoltoso”, “no debió relacionarse con esa gente”, “si lo mataron, por algo sería”, “...quién lo mandó a ir por allá” (Grupo focal comunidad, Escuela 3, Bajo Putumayo 1)

De esta manera por una parte, se resta tensión al miedo presente en el entorno, pues la muerte se distancia en tanto las víctimas de alguna manera son responsables de su propio asesinato, fueron ellos mismos lo que generaron las condiciones de su muerte, por tanto se logra disminuir la percepción de los victimarios como amenaza inmediata. Por otra parte, el reconocimiento diferenciado de los muertos termina llevando a que se establezcan valoraciones donde hay muertos de 1ª y muertos de 2ª, así, nuestros muertos son siempre inocentes y su muerte dolorosa, mientras que los muertos de los otros son siempre culpables de algo y por tanto generadores de su propia muerte; también al ver los relatos de los adultos, se encuentra que la muerte de mujeres y niños es una contingencia de la violencia, repudiable si pero no tanto como el asesinato de líderes, hombres por lo general, tampoco se le da igual valor a un maestro por contrato que es asesinado y del que luego nadie habla, como a los maestros sindicalizados que

si entran en las cifras de los informes e incluso llegan a salir en las noticias; el delincuente común asesinado en una “limpieza social” de los paras o de la guerrilla, es insignificante frente al asesinato de un activista social, y finalmente con los actores armados mientras unos caen en combate, los otros son dados de baja o neutralizados.

Un ambiente educativo que se configura en medio de este sistema de valoraciones frente a los hechos en general, y en particular frente a los asesinatos, fácilmente es permeado de manera que por ejemplo, hay sancionados por los cuales protestar y otros que “si los castigaron, por algo seria” (Entrevista maestro 1, escuela 1, Bajo Putumayo 1), o frente al acoso o el maltrato “...si eso le paso, fue porque se lo buscó” (Entrevista maestra 1, escuela 3, Bajo Putumayo 1); además cómo trabajar en la escuela el valor y el respeto a la vida cuando en el entorno el asesinato se justifica y naturaliza?

Finalmente, parafraseando el informe de Unesco, es difícil no llegar a la conclusión de que para los niños y los adultos de las escuelas atrapadas en medio del conflicto armado, obligadas a ser víctimas y testigos del horror de la guerra, es poca, si no nula, la protección que aportan tanto los mecanismos internacionales como los nacionales, y mientras no hayan acciones efectivas al respecto, frente a casos como la reciente destrucción de una escuela en el Caquetá, aparentemente por parte de la guerrilla bajo el argumento de haber sido construida por el ejército, solo se tendrán amarillistas notas de prensa e inútiles rasgaduras de vestiduras que prontamente se olvidan.

3.1.4 Abusos del espacio: Campamentos y Reuniones

El espacio físico de la escuela se ve intervenido con frecuencia por tránsito de los actores armados incluso en momentos en que se están desarrollando clases y actividades, o también por el uso de su espacio por parte de las distintas tropas, mientras descansan y comen o para acampar durante varios días, y finalmente cuando se le utiliza como centro para reuniones bien sea que se trate de eventos de control, de propaganda, de formación política, o de acciones “cívico militares”.

En el Informe UNESCO (2011, p.219) se advierte que con este tipo de intervenciones se genera una situación peligrosa tanto para los niños como para los maestros, pues el uso de las instalaciones por parte de actores armados para cualquier fin que sirva a su accionar bien sea político o militar, las convierte en objetivos de guerra; sin embargo a pesar de la gravedad de este tipo de hechos por lo general solamente son divulgados cuando sirven con fines propagandísticos a alguno de los bandos, pues al parecer no se les considera como hechos muy preocupantes, y al igual que con otras afectaciones a civiles son solamente daños colaterales a tomar en cuenta en la medida en que el costo político y el impacto en la opinión pública sea mayor que las ventajas militares que se logran, en una cruda aplicación de la teoría de juegos.

En el caso de la guerra en el Perú también se encuentran referencias al uso de las escuelas por parte de las fuerzas armadas, como por ejemplo en el trabajo de Kimberly Theidon (2004, p.223)

...permaneció atento a las preguntas que les hicimos a él y a sus amigos durante una improvisada reunión en el jardín infantil construido por el Programa de Apoyo al Repoblamiento. Hablamos del documento (acta) que se realizó una vez que la base militar se estableció en la escuela del pueblo. [...] "Por eso más bien avísales que ahora acá va haber cuartel, no va haber ya nada. Esos caminantes, también que vengan. No les vamos hacer nada. A todos los qatus [casas] avisa, dice que aquí los cabitos se van a quedar, y que todos deben regresar. Va haber asamblea comunal a todos nos van a reunir en el pueblo. Pero si no vienen, díles a ellos que vamos a venir y con todos sus ovejas les vamos a llevar y las chozas vamos a quemar. Así que todos nos vamos reunir.

Cuando en el Putumayo se entrevistaba a las comunidades y a los maestros sobre los campamentos en las escuelas, todas las referencias hacían alusión al ejército que allí se instalaba, desde una noche hasta ocasiones en las que se había quedado una semana entera, pero casi simultáneamente hacían la aclaración de que eso era antes, que ya no se daban esas situaciones, y sin embargo en las paredes de varias de las

escuelas se observaban claramente las marcas y escritos que dejaban los soldados con textos como “Rodríguez-40 días para la mocha”¹⁴ “mocha en 5/8” , o los nombres de las patrullas que acamparon “comando Danta” “Búfalos-lanceros”, confirmando en las conversaciones con los niños, que allí habían acampado hacía pocos meses. La negación del hecho por parte de los maestros y los adultos de la comunidad se corresponde con el silencio y la negación como mecanismo de protección.



Escritos de los soldados en la pared de una escuela Bajo Putumayo 2011. foto Mauricio Lizarralde

Aunque la guerrilla no acampa en las escuelas, si las utiliza frecuentemente para reunir a la comunidad bien sea que se trate de jornadas de “formación política”, de propaganda, informativas o de organización tal como cuando se dan los paros armados; los paramilitares también ejercieron control e intervinieron las escuelas, y aunque desde su aparente desmovilización no se hacen de manera evidente, si tienen una vigilancia permanente sobre quienes van a las escuelas, qué reuniones se hacen y cuál es su propósito, tal como se vivió durante el trabajo de campo cuando una reunión con miembros de una comunidad en una escuela de Bajo Putumayo en septiembre de 2011, fue controlada por individuos de civil que se movilizaban en una moto y cuya presencia intimidó y cambió completamente la actitud de quienes se encontraban presentes.

En muchas regiones del país, el ejército no solamente acampa sino que también utiliza las instalaciones de las escuelas, aunque a estas acciones las denominan como

¹⁴La “mocha” hace referencia a la terminación del tiempo de prestación del servicio militar.

acciones cívico militares donde hacen brigadas de sanidad como jornadas médicas o de vacunación, o de organización de actividades deportivas entre otras; sin embargo, aunque parecen actividades bien intencionadas, son acciones militares dirigidas a ganar el respaldo de la población civil, y hay que recordar que tal como sucede con el tránsito de tropas, su sola presencia en la escuela ya genera una situación de riesgo.



Pancarta en una escuela de Puerto Carreño (Vichada) jornada cívico militar. foto Mauricio Lizarralde 2011

Al igual que con los otros casos, son situaciones difíciles de controlar, pero sin embargo tal como se referencia en el informe de UNESCO (2011:236), hay experiencias como la de Nepal, donde se pudo mejorar la seguridad de las escuelas al lograr el diálogo con los grupos armados, pues se llegó al acuerdo de considerar a las escuelas como zonas de paz y que por tanto no las utilizarían para acampar o para reuniones políticas, limitarían el reclutamiento y por tanto no atacarían tampoco sus instalaciones.

3.1.5 Los vecinos peligrosos: Las Bases Militares

Un término común en el argot cotidiano en Colombia es “estar mal parqueado” y hace alusión al hecho de encontrarse en un lugar no conveniente, y es precisamente esta frase la que se escucha con frecuencia al hablar con las comunidades sobre la presencia de las bases militares recientemente construidas colindando con las escuelas.

En el departamento del Putumayo se han establecido bases militares al lado de instituciones educativas construidas y consolidadas desde mucho tiempo atrás; sobre estas situaciones tanto las comunidades como ONG que intervienen en la zona han

denunciado el hecho y solicitado el retiro del ejército de las inmediaciones de las instituciones educativas, sin embargo además del silencio de las autoridades, la única respuesta obtenida ha sido por parte del ejército que manifestó a las comunidades que la presencia de las bases es estratégica, que no puede ser considerado como un problema pues por el contrario garantizan la seguridad en la zona, y que si así lo quieren que entonces trasladen la escuela.

El problema ha sido continuo durante años y de hecho, en este 2013 todavía está presente en el Putumayo tal como se referenció en los noticiarios de abril:

Aproximadamente 500 estudiantes de los planteles educativos escuela Luis Vidales de Piñuña Negro y escuela Central de La Hormiga, hoy 23 de abril, y por culpa del conflicto armado, reciben clases en los salones parroquiales, en un billar y en el salón de una cooperativa. (CARACOL, 2013)

La noticia hace referencia a instalaciones educativas que han sido afectadas por la vecindad tanto a una estación de policía como a un campamento de la Armada y aunque el Ministerio de Defensa ordenó el traslado, éste no se ha efectuado; es de anotar que la nota de prensa cierra trivializando el hecho “Se espera que en pocos días las molestas situaciones sean superadas y así permitir que los estudiantes vuelvan a la normalidad y que no se siga perdiendo horas de clases.”.

En el segundo informe del Secretario General de Naciones Unidas sobre los niños y el conflicto armado en Colombia presenta la denuncia de varios casos de escuelas ocupadas por el ejército, así como de unidades militares que se localizan cerca de las instituciones. En uno de los casos referenciados en el departamento del Cauca, 300 niños quedaron atrapados en medio de un enfrentamiento entre el ejército y la guerrilla, debido a que las Fuerzas Militares instalaron sus carpas en la cancha de fútbol. (Naciones Unidas, 2012)

Analizar este tipo de situaciones demanda varias consideraciones, la primera es que la ubicación de instalaciones militares junto a establecimientos educativos va en contravía de lo establecido en el DIH, pues el Protocolo I adicional a los convenios de

Ginebra es explícito en el artículo 58 al plantear que las partes en conflicto se deben esforzar por “alejarse de la proximidad de objetivos militares a la población civil, las personas civiles y los bienes de carácter civil que se encuentren bajo su control” aunque la interpretación de este párrafo por parte del ejército es que dada la importancia estratégica de las bases para cuidar el oleoducto y los pozos petroleros, son las escuelas las que deben ser trasladadas; sin embargo hay una precisión en el párrafo b: “evitarán situar objetivos militares en el interior o en las proximidades de zonas densamente pobladas”, lo cual implica que la construcción de las bases viola esta normativa cuando además el párrafo c se dice que “tomarán las demás precauciones necesarias para proteger contra los peligros resultantes de operaciones militares a la población civil, las personas civiles y los bienes de carácter civil que se encuentren bajo su control”, es decir que no se les pondrá en riesgo tal como sucede cuando la escuela queda expuesta a la posibilidad de ser afectada por las acciones de la guerrilla contra las instalaciones militares, incluso se puede afirmar que como acción intencionada se utiliza a la escuela como parapeto, lo cual viola lo establecido en el artículo 51

La presencia de la población civil o de personas civiles o sus movimientos no podrán ser utilizados para poner ciertos puntos o zonas a cubierto de operaciones militares, en especial para tratar de poner a cubierto de ataques los objetivos militares, ni para cubrir, favorecer u obstaculizar operaciones militares. Las Partes en conflicto no podrán dirigir los movimientos de la población civil o de personas civiles para tratar de poner objetivos militares a cubierto de ataques, o para cubrir operaciones militares.

La segunda consideración tiene que ver con la cotidianidad de las escuelas que se encuentran ubicadas junto a las bases militares.

Un primer elemento a tomar en cuenta es el miedo a que en algún momento la guerrilla realice un ataque de gran magnitud lo que llevaría a que la escuela quede en medio del combate, una amenaza siempre presente en estas zonas, pero que se acepta como natural e inevitable tal como se teme el desbordamiento del río, pero igual se

vive allí; al hablar con el director de una de las instituciones educativas manifestaba que

...son casi veinte años luchando por la institución para lograr tener lo que tenemos ahora, y por lo de la base no vamos a irnos y dejarlo, pero igual uno vive con ese temor y reza porque no pase nada [...] de todas formas uno termina acostumbrándose a tenerlos ahí, y además ahora es como más calmado todo y si meten más ejército pues hay como más seguridad... (Entrevista directivo 1, Bajo Putumayo 1)

Se evidencia entonces el acostumbramiento y aceptación al riesgo por la presencia militar junto a la escuela como algo ineludible pues no se tiene control sobre ello, es decir que todos en la escuela y la comunidad terminan interiorizando el temor como algo natural, y así como resultado adherente de la experiencia educativa en ese contexto de interacción, el deuteroprendizaje que se da en el niño es la necesidad de adaptarse frente al maestro, compañeros u otros adultos en la medida en que en algún momento pueden llegar a ejercer violencia sobre él, de hecho las alternativas al temor ante la posibilidad de violencia del otro, son aceptar de manera sumisa el rol de posible víctima, o por el contrario desarrollar la capacidad para ejercer un plus de violencia que lo ubique en el lado contrario de esta relación.

También hay otro tipo de acostumbramiento asociado a la normalización de las acciones de guerra, tal como narraba una funcionaria jefe de núcleo en una de las Secretarías de Educación visitadas en el Putumayo

...allá eso es de todos los días y uno ya se acostumbra a que por ejemplo está en una reunión con los maestros en la escuela y suenan los disparos, nadie se asusta y uno ya no suspende la reunión sino que sabe que es el hostigamiento que le hacen a la base desde la montaña... (Entrevista directivo 3, Bajo Putumayo 2)

Así, respondiendo a esta situación de “normalidad” se encuentran también maestros que incorporaron a sus prácticas la preparación con los niños sobre qué hacer en caso de combate, cómo protegerse y adónde ir, pues tal como en cualquier otra

institución que tenga plan de emergencias y simulacro para un terremoto, allí hay preparación y simulacro de combate.

Un segundo elemento tiene que ver con la forma como la presencia de los soldados genera la aparición de dinámicas en el entorno social que antes o no se daban o la comunidad las refería como algo esporádico o de casos aislados; así al hablar con líderes de la comunidad y algunos maestros, fue reiterada la afirmación sobre el aumento de consumo de droga en la zona, atribuyéndolo al auge de un mercado de microtráfico propiciado por la demanda que se ha dado desde la llegada del ejército, lo que además consideran ha incidido en la aparición de consumo en estudiantes de las instituciones educativas; así la imagen del soldado para los niños y los jóvenes transita entre el héroe a imitar y aquel mal ejemplo que debe ser evitado. Según el director de una de las instituciones educativas otro problema generado por la presencia de los soldados de la base que queda al lado, es el imaginario que sobre éstos tienen las jóvenes, tanto por el estatus que asumen por la imagen de poder del arma y el uniforme, como por la expectativa que ante la falta de oportunidades en la zona, ellas tienen de poder irse de allí si logran “emparejarse” con un soldado; esta situación termina manifestándose como ruptura y alteración de proyectos de vida en el aumento de casos de embarazo y madre solterismo adolescente y como afirmaba un joven egresado de una de las instituciones educativas “... lo que pasa es que solo los miran a ellos (los soldados) y si uno quiere conseguir una “pelada”(mujer) tiene que tener billete o estar “mancado”(armado)”. (Grupo focal estudiantes, Bajo Putumayo 3)

3.1.6 Entre dos fuegos: Combates y trinchera

En zonas donde la intensidad del conflicto armado lleva a que haya frecuentes acciones militares por parte de los distintos actores armados, con demasiada frecuencia las instalaciones de las escuelas quedan en medio del fuego cruzado; son muchos los relatos y las evidencias al respecto que van desde escuelas que reciben impactos de fusil, pasando por las que se utilizan como parapeto durante el combate, hasta las que son bombardeadas por la artillería de la guerrilla (cilindros) o por los helicópteros y

aviones de aviones del ejército y la fuerza aérea, sin contar las que son afectadas por campos minados (MAP), cargas explosivas, o municiones sin explotar (MUSE). Todo ello contraviene lo dispuesto en el artículo 52 del Protocolo I donde se definen los objetivos militares en tanto bienes o blancos de la acción de guerra, especificando que solo se les considera legítimos cuando por su localización, propósito o uso sirven efectivamente a las acciones militares de los enemigos y así se justifica su destrucción total o parcial, pero a pesar de esta aceptación ello no quiere decir que haya una licencia ilimitada para atacar objetivos militares y de hecho prohíbe los ataques indiscriminados “cuando sea de prever que causarán incidentalmente muertos y heridos entre la población civil, o daños a bienes de carácter civil, o ambas cosas, que serían excesivos en relación con la ventaja militar concreta y directa prevista.”

En el informe de la Alta Comisionada para los Derechos Humanos, se presentan casos de utilización de la escuela:

En Puerto Asís (Putumayo), el 7 de marzo, tropas del ejército se ubicaron en las instalaciones del Colegio Ecológico de Cuembí. Cuando las FARC-EP anunciaron que atacarían ese lugar, más de 30 familias de la vereda La Carmelita abandonaron sus viviendas. (Consejo de Derechos Humanos Naciones Unidas, 2007, p.38)

En el informe también se anota que las comunidades cercanas a las escuelas también se han visto afectadas por la persecución de la fuerza pública que se manifiesta en detenciones arbitrarias y señalamientos donde se les acusa de ser miembros o colaboradores de la guerrilla y “se registraron denuncias según las cuales la fuerza pública impuso restricciones a la circulación de bienes y personas y ocupó bienes civiles como casas y escuelas.” (2007, p.43)

Igualmente denuncia que en otros sitios del país las escuelas se vieron afectadas al quedar en medio del fuego cruzado, tal como ocurrió en combates entre guerrilla de la FARC y ejército (2007, p.35) y en combates entre las FARC y nuevos grupos paramilitares (2007, p.40)

En el caso del conflicto armado en Colombia permanentemente se encuentran escuelas que quedan en medio de los combates o que se identifican como del enemigo pretendiendo así legitimar el atacarlas; ya se referenciaba anteriormente la escuela destruida por la guerrilla bajo el pretexto de haber sido construida por el ejército, pero también la escuela que en el Putumayo fue bombardeada por las Fuerzas Armadas con la excusa de haberla confundido con un campamento de la guerrilla, igualmente se encontraron múltiples relatos donde tras la escuela se escudaban durante los combates tanto guerrilleros como soldados, y también casos de escuelas que quedaron literalmente en medio del combate, recibiendo disparos de ambas partes, una huella común en varias escuelas son los huecos de los impactos de bala en las puertas metálicas de los salones de clase.



Putumayo. Impacto de bala foto Harold Bustos 2011

Independientemente de la eventualidad de que alguno de los actores armados utilice las escuelas como apoyo a su estrategia, bien sea para propaganda o para apoyo a su accionar militar, éste hecho no justifica a los otros actores armados para atacar o intervenir sus instalaciones pues sigue siendo una instalación civil (Arias, Eraso, & Alvarez, 2009, p.47).

Cuando se ve la situación que se vivió en el Perú en el contexto de la guerra, se encuentran también muchas acciones en las que la escuela fue atacada bien fuera por

la guerrilla de Sendero Luminoso o por las Fuerzas Armadas, pero no se encuentran testimonios de su uso como trinchera o parapeto. Así, por ejemplo en 1983 con la entrada del ejército a la lucha contrasubversiva

...Este clima de violencia afectó en grado sumo al espacio educativo. Sus efectos concretos fueron la muerte de maestros y estudiantes a manos de fuerzas estatales de represión o de la subversión, la toma de colegios por parte del PCP-SL y del MRTA y los atentados contra centros educativos e infraestructura administrativa educativa”. (CVR, 2003, p.431)

A lo largo del conflicto en Perú se siguieron presentando ataques a escuelas tanto por el ejército como por Sendero, básicamente en la intencionalidad de asesinar maestros y estudiantes acusados de pertenecer o colaborar con el enemigo, tal como en un ataque en Huancayo en marzo de 1992 cuando un comando de Sendero acribillo a ocho profesores de un colegio para hijos de policías

la ola de actos terroristas por parte del MRTA y el PCP-SL contra centros educativos, incluidos atentados e incursiones, provocaron que, en julio de 1992, el Ministerio de Educación emitiera un comunicado oficial en el que protestaba enérgicamente”(CVR, 2003, p.448).

En la investigación de Ansión (1993, p.59) se da cuenta de la forma como se llegaron a hacer permanentes las incursiones a escuelas y colegios, llegando a controlarlos imponiéndose a maestros y alumnos, controlando el currículo y castigando a los que a su juicio eran malos maestros, llegando a matarlos bien fuera por su acción en las clases o el cumplimiento con la comunidad, o porque no cumplían las tareas asignadas por Sendero; así “...el espacio educativo empieza a ser seriamente trastocado, y Sendero comienza a utilizarlo más claramente en su ofensiva...”; pero también se da cuenta de acciones donde la escuela fue objeto de ataques de ambos bandos, como lo relatado en Huancayo

...También hubo masacre de alumnos. **¿Por parte de quién?** Del terrorismo y de parte del ejército (...) a veces todo el mundo ¿no?, los

cogen los chicos se los llevan y desaparecen, Sendero por lo menos los mata delante de todos ¿no? (Ansi3n, Del Castillo, Piqueras, & Zegarra, 1993, p.126)

En los medios de comunicaci3n colombianos, el caso de la escuela en medio del conflicto armado cada vez aparece m1s frecuentemente con notas y cr3nicas sobre estas situaciones de violencia que afectan a las escuelas, no como algo ya perteneciente al pasado sino como hechos totalmente vigentes, por ejemplo se ven cr3nicas recientes como:

Hacía ya más de un mes que María Elena Santacruz, directora de la Institución Educativa Toribío, no había vuelto a ordenar evacuar su escuela. Me lo había contado esa misma mañana una hora antes de que una fortísima explosión seguida de un seco tableteo de metralleta estremeciera a todo Toribío. El aspecto del pueblo cambi3 en minutos. En la plaza principal se encontraban en ese momento decenas de estudiantes adolescentes que salieron corriendo en estampida a buscar refugio. Los militares empezaron a desplegarse por las calles y tomar posiciones mientras los profesores del colegio de María Elena iniciaron el protocolo de evacuaci3n de los m1s de 600 ni1os y ni1as (Sulé, 2013)

Así como la publicada por Caracol radio el 5 de febrero de 2013:

Padres de familia de los estudiantes de la escuela rural del corregimiento El Placer jurisdicci3n de La Hormiga, se muestran preocupados tras recibir un mensaje de la guerrilla de las Farc, que advierte que no envíen a sus hijos a dicho plantel educativo ya que ha sido sembrado con explosivos para contrarrestar la presencia de la fuerza p1blica en esa poblaci3n en el bajo Putumayo. (CARACOL, 2013)

Son cr3nicas que actualizan el horror que ya se hacía visible a1os atr1s, como el relato con el que inicia el documental “Impunity” (Morris & Lozano, 2010) y que es sobre el mismo hecho que se encuentra en las cr3nicas de Marisol G3mez (2001) que

en el año 96 daba cuenta del asesinato en la escuela de un niño en Apartadó, como acto de demostración de fuerza de los paramilitares frente a la alcaldesa

...los estudiantes de la escuela la playa habían visto desde las ventanas cuando el hombre que tenía agarrado al niño lo levantó del pelo y le dio un machetazo en el cuello. Ellos y la propia alcaldesa de Apartadó, Gloria Isabel Cuartas, vieron como el hombre exhibía la cabeza de Cesar Augusto.(p.35)

3.1.7 Propaganda y Reclutamiento

El lugar privilegiado de la institución escolar, tanto por ser referente ideológico de la comunidad, como por la convocatoria y divulgación que se puede hacer desde ella, bien sea por la comunicación con las familias o porque su planta física es el espacio para reunir a la comunidad, la pone como objetivo de los distintos actores armados y políticos que la ven como un recurso estratégico para la propaganda y el reclutamiento.

A lo largo de la historia se encuentran ejemplos de acciones en o hacia la escuela dirigidas a su instrumentalización, tal como en su momento se vio en la Alemania nazi donde la escuela propugnaba el ideal de pureza de la raza aria y fomentaba el imaginario sobre la inferioridad de lo no germano justificando así su exclusión y eliminación, lo mismo ocurrió en muchas escuelas de los países bajo la influencia de las potencias durante la guerra fría, también en la Sudáfrica del apartheid y los demás países del África colonial donde las escuelas mostraban la bondad civilizatoria blanca justificando el colonialismo, la segregación y explotación de la población negra, y posteriormente en el caso de Rwanda desde las escuelas se difundió una versión de la historia donde los tutsis eran mostrados como invasores lo que posteriormente incidió en la justificación del genocidio, y al igual se ha encontrado en las escuelas de Bosnia, Sri Lanka, Pakistan, Sudan e Israel. (OEA , 2011, p.191).

Aunque cada vez más se manifiesta explícitamente la necesidad de no involucrar ni afectar las escuelas cumpliendo con lo que se ha establecido en el DIH, no se las puede asumir como un espacio impermeable a las dinámicas sociales y culturales que se encuentran presentes en los conflictos armados, y es precisamente por ello que, bien sea por acción de los maestros, de las comunidades o de los gobiernos, “En numerosas sociedades, las aulas han sido campos de batalla ideológicos, lo que ha fortalecido la intolerancia, los prejuicios y el miedo.” (OEA, 2011, p.270)

En el Putumayo se encontraron referencias al uso de la escuela para difundir mensajes a las comunidades, tanto por parte de la guerrilla como del ejército. Mientras el ejército apela a las acciones cívico militares en las instalaciones de la escuela, la guerrilla la utiliza para convocar a la comunidad “...la guerrilla acá viene, reúne la comunidad en la escuela y los lleva después en buses hasta la frontera donde les hablan de la situación y de la formación política y después los traen...” (Entrevista directivo 1, Bajo Putumayo 3), lo que se corresponde con lo afirmado por la Fundación Dos Mundos sobre el uso de las escuelas para la propaganda y “difusión de todo tipo de mensajes y de presión y/o aleccionamiento para las comunidades” (Arias, Eraso, & Alvarez, 2009, p.9)

Al contrario de lo que sucedió en el Perú donde el magisterio fue clave para que la propaganda y la formación de Sendero Luminoso SL llegara a las escuelas, en Colombia si bien se encuentran casos de docentes vinculados a alguno de los actores armados, los maestros han tendido a manifestar posturas neutrales aunque más mediadas por el miedo y como una medida adaptativa para garantizar su seguridad, que por una opción política claramente definida (Lizarralde, 2003, p.102); la mayoría de artículos que abordan la situación de los maestros y las violencias los han referido solamente como víctimas de la persecución al sindicalismo en tanto objeto de amenazas y asesinato, pero despolitizando su imagen al no traer a colación su militancia con algún grupo político como por ejemplo en el caso de la Unión Patriótica, su participación en organismos de Derechos Humanos o en organizaciones sociales.

En el caso del Perú, la actividad de formación ideológica dirigida a los maestros se desarrolló inicialmente en el medio universitario, especialmente en la Universidad de San Cristóbal de Huamanga donde Abimael Guzmán y su esposa eran profesores y formaron buena parte de los cuadros dirigentes de su movimiento. De allí se extendió su influencia a la Federación de Estudiantes del Perú y al Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana (SUTEP).

Así, desde el punto de vista del PCP-SL, la facultades de Educación fueron el vehículo ideal para generar un grupo de militantes, pagados por el propio Estado por su condición de docentes, en las zonas que eran de interés para el desarrollo de sus actividades. (CVR, 2003, p.415)

De hecho en zonas como las provincias de Cangallo y Víctor Fajardo la presencia de Sendero comenzó desde 1970 a desarrollar las primeras fases de su acción revolucionaria, donde muchos de sus militantes, formados en Ayacucho, se desempeñaban como profesores en colegios de educación primaria y secundaria. (CVR, 2003, p.422).

Son muchas las referencias que se encuentran sobre la infiltración de Sendero en el sector educativo, bien sea, entre otros, en artículos como el de Angell (1982) donde aborda la relación que el Estado planteó frente al magisterio, el proceso de organización de este en el SUTEP, y la forma como los planteamientos del maoísmo tuvieron una rápida y amplia acogida entre los maestros.

Se encuentran también los trabajos de Degregori (1990) sobre el origen de Sendero y sobre la forma como se arraigó el discurso marxista-leninista dentro un fuerte dogmatismo en lo que él denomina “La revolución de los manuales”, aludiendo a la forma como se masificó el marxismo; esta masificación se dio en la medida en que la reducción de los conceptos a frases, que no solamente eran lemas sino que se convertían en fáciles respuestas y afirmaciones sobre una inexorable victoria en la lucha, y se planteaban como verdades que no se podían cuestionar dado su carácter de dogma. Esta imposición dogmática encontró su correspondencia en las prácticas

educativas tradicionales y autoritarias que caracterizaban, la escuela Peruana, donde el conocimiento transmitido por el libro y el maestro es absoluto e incuestionable.

Por tanto, un deficiente sistema educativo, que privilegia la memorización, permitió que el marxismo de manual se expandiera rápidamente por las universidades nacionales. Esta expansión se aceleró más aun cuando el discurso se propagó en las facultades de Educación y, a través de sus egresados, en los colegios. A ello se agrega el hecho de que muchos egresados de ciencias sociales encuentran trabajo como profesores y refuerzan así esa tendencia. (Degregori, 1990, p.118).

Es en esa dinámica que SL logró permear el magisterio desde los espacios de formación docente, y posteriormente en el SUTEP. Así, el proceso de infiltración de Sendero se desarrolló a través de: “centros de formación docente, estructuras de dirección del sistema, escuelas y colegios, academias preuniversitarias y en el gremio docente”. (CVR, 2003, p.420).

En Colombia el uso de la escuela con fines de propaganda o de reclutamiento ha estado presente en las acciones de todos los actores armados y en todas las regiones; en el año 2003 el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD publicó el informe “*El conflicto, callejón con salida*” donde al abordar la segunda dimensión del Índice de Desarrollo Humano IDH, la educación, anota lo nocivo del conflicto pues:

hace valer la fuerza sobre la razón, la coacción sobre la convicción, el fusil sobre el argumento; y nos enseña a todos que en la vida pública y en la vida diaria no cuenta de qué lado está la justicia, sino de qué lado están las balas. (PNUD, 2003, p.105)

tal como se encontró en los relatos de algunos de los maestros del Putumayo que manifestaban ante la presencia de personal armado en la escuela haciendo actividades de propaganda, que ya estaban acostumbrados y de alguna manera se resignaban a que entraran al aula a “enseñar” (Entrevista maestro 2, Bajo Putumayo 3); ante la magnitud de este daño psicosocial se plantea en el informe que parecería superficial ver los

indicadores de alfabetismo y cobertura escolar que contempla el IDH, sobre todo cuando no hay una cuantificación directa que permita analizar el impacto del reclutamiento o del desplazamiento forzado, pero sin embargo es significativo que para esa época la tasa de deserción escolar fue más baja en los 438 municipios sin presencia de los actores armados 7.72%, que en los 626 donde se encontraban y donde la tasa de deserción escolar fue mayor en los municipios donde había guerrilla y paramilitares 9,84%, mientras que donde solo estaba uno de los actores armados era menor con 8,72% en el caso de la guerrilla y 7,84% donde había presencia paramilitar (PNUD, 2003, p.107).

Además de las acciones de propaganda, otra acción desarrollada muchas veces en las escuelas es el reclutamiento en una edad promedio de 13 años, tal como se referencia en el informe de UNESCO sobre conflictos armados y educación (2011, p.165). El reclutamiento es un temor permanente entre los padres de familia de las escuelas del Putumayo (Grupo focal comunidad, Escuela 3, Bajo Putumayo 1), lo que se reafirma a nivel nacional pues según la Comisión de Seguimiento a la Política Pública sobre Desplazamiento Forzado durante el año 2008 en los registros aparecen 2.600 familias que reportaron el temor al reclutamiento de sus hijos como la causa de su desplazamiento (Semana, 2012); pero el afrontamiento de este miedo no es solamente de huida, también se generan formas de afrontamiento directo en acciones de resistencia por parte de algunas comunidades, como en una de las instituciones donde una comisión de madres junto con la directora de la escuela, en 2010 fue a buscar a un comandante de las FARC para que les regresaran 12 niños y niñas que habían sido reclutados, la guerrilla accedió a la petición de la comunidad y permitió su retorno luego de una jornada de propaganda y formación política (Entrevista directivo 1, Bajo Putumayo 3).

En el segundo informe del Secretario General de Naciones Unidas, presentado al Consejo de Seguridad de la ONU en 2012, se reportan múltiples casos de reclutamiento de menores por parte de los distintos actores armados donde hay una clara utilización de las instalaciones escolares para ello "Se llevaron a cabo campañas de reclutamiento

en las escuelas con el objetivo de convencer a los niños para que colaboraran como informantes o se alistaran en los grupos armados", llegando incluso a hacer censos de los niños en las escuelas para avisar luego a las comunidades que "volverían para reclutar a todos los niños mayores de 8 años [...] Se denunciaron casos similares en Chocó y Putumayo.", y se referencian también casos de niños caídos en combate tal como ocurrió en enero de 2010 en el Putumayo cuando murió un niño de diez años en un campamento de las FARC y otros dos de 16 años resultaron heridos (Naciones Unidas, 2012, pág. 5).

El Protocolo Facultativo de la Convención sobre Derechos del Niño, incorporado al marco legal colombiano por la ley 833 (Congreso de la República, 2003), prohíbe de manera expresa el reclutamiento y utilización de niños y niñas menores de 18 años tanto a las fuerzas armadas de Estado como a cualquier otro grupo armado y exhorta a los Estados a impedir que esto ocurra, aunque deja un margen demasiado amplio en el numeral tres del artículo tercero al afirmar que se puede dar este reclutamiento de menores se cumplen algunas condiciones para garantizar que sea voluntario

3. Los Estados Partes que permitan el reclutamiento voluntario en sus fuerzas armadas nacionales de menores de 18 años establecerán medidas de salvaguardia que garanticen, como mínimo, que:

- a) Ese reclutamiento sea auténticamente voluntario;
- b) Ese reclutamiento se realice con el consentimiento informado de los padres o de quienes tengan la custodia legal;
- c) Esos menores estén plenamente informados de los deberes que supone ese servicio militar;
- d) Esos menores presenten pruebas fiables de su edad antes de ser aceptados en el servicio militar nacional.

4. Cada Estado Parte podrá ampliar su declaración en cualquier momento mediante notificación a tal efecto dirigida al Secretario General de las Naciones Unidas, el cual informará a todos los Estados Partes. La notificación surtirá efecto desde la fecha en que sea recibida por el Secretario General.

5. La obligación de elevar la edad según se establece en el párrafo 1 del presente artículo no es aplicable a las escuelas que las fuerzas armadas de los Estados Partes administren o tengan bajo su control, de conformidad con los artículos 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño. (Naciones Unidas, 2000)

Dentro de las normativas internacionales el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, ratificado por el gobierno colombiano en 2002, en el artículo 8 numeral 2 párrafo b)XXVI tipifica como crimen de guerra “Reclutar o alistar a niños menores de 15 años en las fuerzas armadas nacionales o utilizarlos para participar activamente en las hostilidades” (Corte Penal Internacional, 2002, p.8)

Uno de los usos más frecuentes que se hace de los niños por parte de los distintos actores armados, es el trabajo relacionado con las acciones de inteligencia, ya sea cómo informantes, vigías o correos; en el segundo informe del Secretario General de Naciones Unidas se documentan acciones del ejército donde utilizan a menores para tareas de inteligencia, como en el Valle del Cauca en 2009 donde “miembros del Ejército Nacional de Colombia ofrecieron comida a unos niños para obtener información sobre la presencia de grupos armados en las zonas rurales” o en el Chocó en 2010 cuando una niña de 13 años fue utilizada como informante del ejército durante un operativo militar que duró tres días (Naciones Unidas, 2012, p.6).

Este tipo de acciones pone en riesgo la vida de los niños al exponerlos a las represalias de los demás grupos armados, así como ocurrió el 9 de octubre de 2005 en cercanías a Teteyé (Puerto Asís, bajo Putumayo) donde un niño de 10 años y su padre fueron ejecutados por la FARC, al parecer el niño había sido utilizado como informante por el Ejército, “violando el principio de distinción que prohíbe involucrar a los menores de edad en actividades militares” (COALICO, 2007, p.12)

3.1.8 Sin algoritmo posible:

A medida que en la sociedad se visibilizan “problemas” se delega a la escuela la responsabilidad de la solución, y para ello su abordaje se incorpora al currículo, de manera que aparecen cátedras de estudios afrocolombianos, de ciudadanía, de democracia, de educación sexual, de convivencia, de paz; de la misma manera se asumen los maestros como máquinas triviales y se generan propuestas para capacitarlos y enseñarles a hacer lo que por tanto se asume “no saben hacer”, imponiendo un diseño externo a ellos, desconociendo su experiencia, apropiación del contexto, capacidad de reflexión, creatividad y potencial pedagógico, es decir, su historicidad. De esta manera se espera entonces, que puedan además desarrollar sus clases con la presencia de aquellos extraños que rompiendo con la habitual homegeneidad llegan ahora a la escuela: desplazados, desmovilizados, indígenas, afrocolombianos, discapacitados.

...¿Que el curriculum está rezagado? Pues se le añaden algunos cursos sobre cultura africana, imperialismo norteamericano, movimiento de liberación femenina, alimentos y nutrición... El aprendizaje pasivo está pasado de moda, así que hemos aumentado la participación del alumno tanto en el salón de clases como en la planificación del curriculum. Los edificios escolares son feos, de modo que buscamos lugares nuevos donde realizar el aprendizaje.... (Ilich, 1977, p.11)

Cuando se conciben los sujetos y las instituciones como máquinas triviales, es decir determinadas, predictibles y ahistóricas, “El término “máquina” se refiere, en este contexto, a propiedades funcionales bien definidas de una entidad abstracta más que a un montaje de engranajes, botones y palancas...” (Von Foerster, 1991, p.197), al enfrentar una situación que altera su comportamiento esperado (trivial), lo que se necesita es una acción correctiva (trivializadora) para restablecer su funcionamiento, en el caso de la escuela, la acción trivializadora busca que funcione según lo esperado desde los estándares curriculares y las políticas de calidad y cobertura; en este orden de ideas, cuando la cotidianidad de la escuela se ve afectada por el conflicto armado,

se actúa desde la convicción de que implementando capacitaciones o programas diseñados desde fuera se logrará trivializar a los actores de la comunidad, especialmente a los maestros, para que se pueda desarrollar aquello que ha sido determinado para las instituciones educativas.

Por el contrario, la perspectiva de las máquinas no triviales, cuya respuesta es indeterminada e impredecible en tanto depende de la historia misma de la máquina, se corresponde con el tipo de acciones que precisamente reconocen la historicidad de los sujetos y las instituciones, y por esta razón solo son viables y pertinentes aquellas acciones que responden a su singularidad; es decir las propuestas que se llevan a la escuela solo pueden ser propiciadoras de reflexiones que generen una disposición. Es la misma situación que cuando se habla de generar innovaciones en la escuela, éstas son propias y contextuales, no son modelos replicables, no surgen de las capacitaciones y no se dan por estar establecidas en una ley o un decreto.

En este orden de ideas, las ofertas de intervención en las escuelas y los materiales dirigidos a los maestros que se ven afectados por el conflicto armado, se definen en general por el carácter prescriptivo de las propuestas que buscan capacitar a los docentes en temas como el marco legal (por ejemplo la ley 387), elaboración del PEI, actividades de apoyo psicosocial, derechos humanos, competencias ciudadanas, resolución de conflictos, etc., con el propósito, no siempre explícito, de que pueda desarrollarse la actividad escolar de manera que a pesar del contexto se pueda dar cuenta de los contenidos establecidos, se logren los resultados esperados, se disminuya la deserción y se cumplan las metas de cobertura; también se encuentran propuestas que muestran formas y modelos ideales de respuesta e intervención, de manera que se deben replicar en las instituciones escolares los planteamientos de los expertos si se quiere dar solución a los problemas

Así, el Ministerio de Educación Nacional MEN generó unos Lineamientos de política pública para la atención educativa a poblaciones vulnerables (Ministerio de Educación Nacional, 2005), donde se contempla en el tercer capítulo la población

afectada por la violencia, identificando en ella “la población en situación de desplazamiento, los menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados” (p.26), pero centra su mirada por una parte en la accesibilidad al cupo garantizando la cobertura, y por otra, en las necesidades de capacitación a los maestros alrededor de cuatro temáticas: Derechos Humanos, Cultura de paz, Salud sexual y reproductiva, y Herramientas pedagógicas; de igual manera propone la capacitación en la promoción de Competencias ciudadanas en sus estudiantes, y de Competencias personales que permitan “lograr en los estudiantes la superación de las secuelas tras la experiencia de la violencia” (p.31). De esta manera, la propuesta del MEN se queda en lo instrumental de lo administrativo para garantizar el acceso a los cupos y en capacitaciones a los maestros para que puedan enseñar de forma “correcta”, en la insularidad de las instituciones educativas, a los niños, niñas y jóvenes “vulnerables”, en tanto afectados por la violencia.

El planteamiento de “Escuela y Desplazamiento, una propuesta pedagógica” (Restrepo Yusti, 1999), también del Ministerio de Educación Nacional, y que es referenciado en el documento de los Lineamientos, se fundamenta en gran parte en el material de la UNESCO sobre respuesta educativa rápida en emergencias complejas (Aguilar & Retamal, 1999), y aporta material teórico a los maestros en el propósito de servir de insumo generador de reflexiones, pero ya la implementación de la propuesta pedagógica, aunque se argumenta desde la deconstrucción como estrategia, se reduce al cuestionamiento de la acción del maestro desde lo planteado en las lecturas como el ideal a alcanzar para que efectivamente sea una institución que responde a las emergencias, pero sin entrar a cuestionar la estructura, los rituales y la cotidianidad misma de la escuela, lo que limita la posibilidad de lograr cambios en la escuela al restringirlos a la posibilidad asumir la instrucción que se le plantea al maestro en los cuadros que dan cuenta de los procesos articuladores a tener en cuenta en las dimensiones corporal, estética, ética y comunicativa.

En el caso de otra propuesta del Ministerio de Educación “Para niñas, niños y jóvenes en medio del conflicto armado ¡Una escuela de oportunidades!” (Carvajal &

Vargas, 2004), esta se desarrolló en dos fases, la primera tenía el propósito establecer, tomando como muestra los departamentos de Bolívar, Meta y Cauca, un diagnóstico sobre los menores que en las zonas de conflicto armado han participado en los grupos armados, para una vez recabada la información “formular una propuesta de capacitación para las maestras y maestros que atienden a los menores en zonas afectadas por el conflicto y a los niños, niñas y jóvenes ya desvinculados de esos grupos” (p.2). El desarrollo de la propuesta de capacitación se plantea como centrado en la formación de competencias ciudadanas en la escuela, pero a pesar de estar bien fundamentado teóricamente, finalmente se queda en una serie de contenidos temáticos que deben reflejarse en la elaboración del PEI de la institución como resultado de los talleres implementados.

Los mismos cuestionamientos se pueden hacer por ejemplo entre otros a los materiales generados por las Secretarías de Educación (Cortes & Castro, 2005), Organismos internacionales ,Agencias de Cooperación y ONG (OIM, 2006) (ACNUR, Corporación Opción Legal, 2007); se asume que hay un modelo a replicar, y que funciona como solución al problema establecido demandando únicamente que en la capacitación a los maestros para su implementación se haga una adecuación al contexto, pero sin alterar la propuesta. Los maestros plantean por lo general demandas en este mismo sentido al afirmar que no se está formado para atender estas situaciones y pedir que se les diga cómo hacer; se pide el algoritmo para resolver aquello que se configura como problema, desconociendo el papel del sujeto en la construcción intersubjetiva de los significados que mediaran la respuesta (Ibañez, 1985).

Así, por ejemplo en los 8 módulos sobre escuela y desplazamiento forzado producto de la experiencia de cinco años de implementación del proyecto Pedagogía y Protección de la Niñez (PPN), implementado por la Corporación Opción Legal y la oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, Corporación Opción Legal, 2007), si bien se proponen “materializar, en la vida cotidiana de las escuelas, acciones diferenciadoras para atender esa situación, y concretar el mandato que busca brindar un trato preferente a las víctimas” (p.6), se

termina instrumentalizando la propuesta al formular actividades a desarrollar por parte de los maestros, bajo el supuesto de que si la realización se hace como está planteado, se generará reflexión y “transformaciones institucionales, culturales, pedagógicas, y sociales”. Para ello, cada módulo plantea una batería de acciones puntuales para enseñar tanto elementos que permitan dar apoyo psicosocial a los niños y niñas en situación de desplazamiento que lleguen a la institución, como para crear las condiciones institucionales (Proyecto Educativo Institucional PEI) que garanticen el Derecho a la Educación; la contradicción está en que a pesar de pretender reconocer las características del contexto institucional y la experiencia de los maestros, se les asume finalmente como máquinas triviales pues solo hay una respuesta válida posible y además predecible si se aplica bien el modelo.

En las instituciones donde se implementan estos proyectos, la sostenibilidad queda limitada al tiempo que dura la intervención de los agentes facilitadores bien sean del Ministerio de Educación, de una Agencia de Cooperación o de la ONG que estén financiando el proyecto, luego la escuela regresa a su cotidianidad sin que se hayan dado transformaciones; de esta manera por ejemplo, al hablar con los maestros del Putumayo sobre el proyecto de ACNUR y Opción Legal, manifestaban haber participado en él hacía unos años, pero que ya no se estaba haciendo nada de eso en la institución (Entrevista directivo 1, Bajo Putumayo3), o con el programa de Juegos de Paz¹⁵ que en el marco de las campañas de Competencias Ciudadanas se implementaba durante seis meses para capacitar a los docentes, y al año siguiente manifestaban que eso no se utilizaba en la escuela porque no tenían tiempo para ello y además, como el año escolar no comenzó sino hasta marzo cuando nombraron los profesores, había presión del director y la jefe de núcleo para cumplir con el programa (Entrevista maestra 1, Escuela 5, Bajo Putumayo 2).

¹⁵ El programa Juegos de Paz lo implementó el Ministerio de Educación y la Universidad de los Andes, adaptando el currículo de formación ciudadana y educación para la paz utilizado por el programa Peace Games. (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

Igualmente, frente a la violencia escolar se plantea como prevención del Bulling la intervención en la escuela desde el control por parte de los maestros y los comités de convivencia, establecidos además en la reciente legislación (Congreso de la República, 2013); pero así como se anotaba que las soluciones como algoritmos determinados desde fuera de la escuela no inciden realmente en la transformación de las prácticas que se dan a su interior, las acciones dirigidas a abordar la violencia y sus efectos, mientras se asuma que se trata de acciones aisladas de individuos patologizados como encarnación del mal (Jimeno, 2001) o de individuos afectados, no tendrán mayor efecto pues al tratarse de manifestaciones de interacciones determinadas por los significados violentos enquistados en el entramado de la cultura, lo que se requiere es generar transformaciones en la cultura, pues mientras se mantenga y reproduzca una cultura de la violencia lo único que cambia son los actores y las víctimas (Devalle, 2000).

De la misma manera, frente a las necesidades que se plantean en la escuela rural, se proponen entre otros, programas como el de escuela nueva, con todo su aparataje de capacitaciones a los maestros y diseño de materiales didácticos que se concretan en la implementación del trabajo a partir de las cartillas; sin embargo y a pesar de ello, las prácticas no han cambiado, solo se cambiaron los libros de texto y la forma como en ellos se distribuyen los temas; Martínez Boom (2004) hace un estudio crítico sobre las reformas educativas colombianas que se han implementado a lo largo del siglo XX bajo el argumento final de la búsqueda de calidad en la educación, y allí se ve como a pesar de las disposiciones que desde los gobiernos se han implementado, se ha mantenido inalterada la esencia de la institución educativa y lo que se ha logrado es que se den las condiciones para el tránsito de una escuela ubicada en la sociedad disciplinar a una que promueve la sociedad de control.

- **La reproducción o la transformación de la cultura de la violencia**

La escuela como dispositivo tiene una enorme capacidad de adaptación para neutralizar todas aquellas acciones que buscan cambiarla y desviar su propósito de reproducir la cultura y la sociedad; un ejemplo de ello es la forma como se incorporó el discurso renovador que planteaba la revolución constructivista, limitándolo a los contenidos y la información, sin que en lo fundamental se afectaran los significados que median las interacciones y que son los que terminan reproduciendo la cultura, un ethos hegemónico que naturaliza las relaciones sociales.

Althusser plantea que toda formación social para mantenerse debe reproducir las condiciones de su producción (1988, p.112); centra su análisis en cómo el Poder del Estado depende de los aparatos de represión y de los de reproducción para mantenerse y perpetuarse, evidenciando así el papel de la escuela como Aparato de Reproducción Ideológica del Estado, y pone como ejemplo de su importancia la preocupación de Lenin por cambiar la educación rusa para garantizar el camino al socialismo; ejemplo que muestra precisamente que por tener esta posibilidad de ser aparato de reproducción o de cambio, la escuela se constituye en un objetivo estratégico a intervenir por parte de los actores en pugna por el control del poder del Estado, en este caso los distintos actores del conflicto armado, incluyendo al ejército, al gobierno y los sectores y grupos económicos.

La vida cotidiana de las escuelas, cargadas de escenarios rituales y mitos sobre el aprendizaje y la cultura, está atravesada por tensiones fundamentales que las constituyen articulándolas a las dinámicas y significados presentes en la organización social.

Althusser muestra un aprendizaje del saber mediado por la incorporación de “reglas” y “modos de comportamiento”, es decir que al mismo tiempo que la estructura escolar reproduce ciertos tipos de saberes encaminados al fortalecimiento de una sociedad de producción, añade el aprendizaje de las reglas establecidas para la

“dominación de clase” garantizando así la “división técnico-social del trabajo”, planteando que la escuela como aparato de reproducción ideológica de un sistema capitalista, lo que garantiza es la reproducción de las condiciones de producción.

Cuestionando la institución escolar, pero agudizando la mirada crítica hacia el sistema mismo, se encuentran desde los años sesenta y setenta del siglo pasado los provocadores planteamientos de Iván Illich (1973, p.9) quien afirma que el devenir cotidiano de las escuelas no cumple la función educativa que proclama, sino que forma a los individuos en la obediencia dentro un proceso igual de ajeno que los de producción y en función de reproducir la sociedad de mercado.

Se puede cuestionar este análisis por el carácter instrumental al papel de la escuela como espacio de reproducción, pero aporta como analizador de las dinámicas presentes en las instituciones educativas, permitiendo cuestionar el tipo de educación ofrecida en las escuelas rurales observadas donde lo que se da en la mayoría son interacciones homogeneizantes, y por tanto formación, en la obediencia y la heteronomía; no se trata entonces de hacer una aproximación al cómo se reproduce el capital humano que se incorporara a las dinámicas de producción, sino de cómo se reproduce una forma de ser e interactuar en la sociedad. Es decir se forman personas para obedecer y no para decidir, y en esa medida nunca podrán generar transformaciones porque, bien sea por obediencia o por convencimiento, están de acuerdo con la institución y las condiciones de la sociedad que viven; de igual forma se interiorizan las formas violentas de interacción naturalizando los significados asociados a ellas y de esta manera enquistando la violencia en la cultura.

Bourdieu y Passeron plantean que el sistema de educación va más allá de ser simplemente un conjunto de mecanismos que garantiza la transmisión de la cultura heredada, entendida esta solo como información acumulada, pues en la educación como dispositivo, las relaciones simbólicas llevan a la reproducción cultural y social. Este proceso se da como resultado del trabajo prolongado de inculcación de prácticas que se corresponden con los referentes culturales en los que se enmarca la acción

pedagógica, logrando así la “reproducción de las condiciones sociales de producción de esta arbitrariedad cultural” (1995, p.51); esto se logra en la medida en que la inculcación de estas prácticas y sus significados es profunda y duradera, es decir en tanto se configuran como *habitus*, que en un proceso cíclico se configura nuevamente como principio generador de prácticas reproductoras.

En el caso de las escuelas en el Putumayo, las dinámicas culturales que históricamente se han ido constituyendo, están fuertemente atravesadas por significados violentos que determinan las interacciones; ello se ve en las formas de resolución de conflictos, donde antes que la mediación o el acuerdo lo que prima es la eliminación, física o simbólica, del contradictor; se encuentra también en la forma como se logra el control desde la aplicación taxativa de la norma y el ejercicio autoritario del poder. Allí, donde las interacciones están determinadas entre un “nosotros” aceptado y un “ellos” al que se configura como enemigo, en este caso los niños y jóvenes “violentos”, se corresponde con la actitud de polarización que se ha enquistado en la cultura y por ende en las formas de interacción social como resultado de un proceso de socialización continuado en un contexto de violencia (Martín Baró, 1990).

Es precisamente el carácter reproductivista de la escuela, lo que lleva no solamente a reproducir la sociedad, sino que en el entramado de significados que, como hemos visto se tejen en y desde las interacciones cotidianas que allí se dan, se reproduce la violencia enquistándola en la cultura, pues las dimensiones simbólicas “...no solo tienen una existencia real, sino que se alimentan en los mismos procesos violentos de nuevas significaciones” (Blair Trujillo, 2005 a, p.15)

Las prácticas entonces en las escuelas, se puede decir que se corresponden con las acciones que configuran la guerra (Rozitcher, 1990, pág. 118) y así, la acción persuasiva, que no tiene gran eficacia, solo para aquellos que ya están dominados, tiene su correlato en las acciones de violencia simbólica de la institución y que entran a ser naturalizadas por la aceptación de los rituales de control, sanción y exclusión que

caracterizan la cotidianidad; la acción sugestiva que se plantea para actuar sobre las emociones y los sentimientos, a partir de imágenes previas ya existentes en la memoria del sujeto, inducidas o reforzadas sobre todo desde los medios de comunicación, allí se encuentran imágenes estereotipadas de escuela, con tradiciones, prácticas y roles que así se asumen como normales, como existiendo desde siempre e inherentes al ser humano, y en esa medida como algo inamovible e inmodificable, algo que se padece porque “toca” y hay que sobrellevar porque no hay alternativa en tanto “destino” de todos los niños.

Finalmente, la acción compulsiva que apela al instinto al entrar a romper todo aquello que estructura la identidad del sujeto cuando se disuelve en el terror y la impunidad la seguridad de la vida protegida por leyes colectivas, se manifiesta en la escuela tanto en el matoneo como en el terrorismo académico y se naturaliza al considerarlo parte de la contingencia del estar en la escuela y solo es motivo de preocupación cuando se hace “demasiado” visible, siendo de esta manera afianzador de una ética ambigua que asume que hay unos niveles de violencia aceptables y necesarios para formar el carácter, de manera que se entran a generar condiciones de impunidad que son las que hacen que el acto violento en la escuela se equipare a la acción compulsiva de la guerra pues la víctima queda en un total estado de indefensión.

En el informe de UNESCO (2011) se plantea que muy raras veces la educación es la causa de un conflicto armado, sin embargo, en el caso colombiano la guerra de guerrillas conservadoras de 1876 (la guerra de las escuelas) tuvo como pretexto la reforma educativa liberal de 1870, cuyo trasfondo fue la confrontación entre dos proyectos civilizadores distintos donde cada uno buscaba el control de aquellos espacios que posibilitaban su afianzamiento y reproducción (Rojas M. C., 2001, p.46).

No se puede afirmar que la escuela provoque las guerras, o que sea la solución para acabar con ellas, pero con frecuencia las escuelas y “los sistemas educativos contribuyen en el afianzamiento de condiciones propicias para el desencadenamiento de un conflicto armado” (UNESCO, 2011, p.249), en la medida en que se logra la

reproducción de los significados violentos que enquistados en la cultura llevan a que se configure la exclusión, negación y anulación del otro como un habitus que determina las todas interacciones; la efectividad de esta reproducción “se mide por el grado en que el habitus que produce es «duradero», o sea, capaz de engendrar más duraderamente las prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada” (Bourdieu & Passeron, 1995, p.73)

Un ejemplo de esta situación se ve en el caso del Perú donde, tal como expone Sandoval (2004), la escuela con su carácter homogeneizante reproducía, y aún lo hace, las profundas desigualdades sociales existentes de manera que se exacerban los resentimientos y frustraciones que históricamente se han arraigado y que al no ser tramitados terminan incidiendo en la reproducción del ciclo de la violencia; en una situación que ya mostraba Ansión (1993, p.51) y que se recoge también en el informe y las recomendaciones de la Comisión de la verdad y la reconciliación (CVR, 2003), donde precisamente ese tipo de escuela se correspondía con la propuesta dogmática y autoritaria de Sendero Luminoso, sirviendo de caldo de cultivo para la expansión de la violencia.

Por ello, se hace necesario para la sociedad peruana acoger la recomendación:

Para que la historia no se repita, es imprescindible una profunda reforma de la educación pública, sobre todo en zonas más pobres. Allí donde los grupos violentos encontraron un entorno más plural, participativo, tolerante, diverso, integrado, un pensamiento verdaderamente crítico, que ofrecía oportunidades, tuvieron grandes dificultades para actuar (CVR, 2003, p.134).

Sin embargo en Perú, aunque a partir de los resultados en la pruebas internacionales PISA 2001, se generó la “emergencia educativa” decretada en 2004, esta no tuvo el carácter de una reforma educativa que buscara transformar la escuela, sino que, según Mujica (2004, p.45) se quedó solamente en la preocupación por la calidad educativa entendida bajo los indicadores de resultados en pruebas estandarizadas y efectividad en la relación costo beneficio.

...una reforma de palabra. Se habla de la “emergencia educativa” como una manera de cerrarle el paso a propuestas interesantes, para en cambio llenar a los profesores de cursos sin ningún control de calidad, que en nada contribuyen a cambiar la práctica pedagógica, y sin ningún interés por medir su incidencia.

Afirma además, que de no ser acogidas las recomendaciones de la CVR sobre la necesaria transformación del sistema educativo, la sociedad peruana se encuentra ante una bomba de tiempo, dado que al reproducirse aquellos significados que mediaron en su momento la legitimación de las interacciones durante la guerra de y contra Sendero Luminoso, fácilmente pueden generarse nuevos conflictos armados.

...Estamos advertidos, sin embargo seguimos imponiéndonos en la escuela con métodos violentos. Entonces no nos debe tomar desprevenidos la violencia que vivimos y que, si no hacemos algo, seguiremos viviendo” (Mujica, 2004, p.46)

La experiencia en distintos países (UNESCO, 2011, p.192), ha mostrado cómo la violencia a la que se ven enfrentados en la escuela los niños y jóvenes no solamente genera afectaciones, tanto físicas y psicológicas como en el rendimiento académico, sino que la interiorización de la violencia en las formas de interacción hace que aumente el riesgo de que participen como sujetos activos de la violencia y la delincuencia. En ese informe se plantea también que aunque no hay estudios que demuestren un vínculo directo, la información disponible de distintos países, entre ellos Colombia, muestra que las violencias en la escuela pueden ser un factor que alimenta el ciclo del conflicto armado.

Así, por ejemplo, en las escuelas del Magdalena Medio ya se había encontrado que los niños que han sufrido la violencia ejercida por sus maestros en la primaria, al crecer y vincularse o tener cercanía con algún actor amado, entraban a amenazar o actuar contra los maestros o la escuela misma,

los niños en la primaria están sometidos irremediabilmente a la arbitrariedad de los maestros, pues éstos cuentan incluso con el aval de los padres para ejercer la violencia. Pero con los adolescentes la relación que se establece es a

otro precio, dado que muchas familias están vinculadas o tienen cercanía con alguno de los grupos armados, situación que los jóvenes aprovechan para amenazar a los maestros, devolviendo de esa manera la violencia de la han sido objeto (Segura, Lizarralde, & Gómez, 2007, p.52)

En el abordaje que se hace de esta problemática desde perspectivas economicistas, se plantea que para evitar la incorporación de niños y jóvenes a los grupos armados, solo es necesario que la escuela como formadora de capital humano aporte elementos para que puedan acceder a un modo de vida económicamente estable; sin embargo, al plantear así una lectura reduccionista que deja de lado el papel de la cultura en la reproducción del orden social, no se toma en cuenta que la vivencia de la inequidad genera resentimientos que luego se constituyen en argumentos legitimadores de una respuesta reactiva, y si a esto se suma en que la escuela

...en vez de cultivar las mentes de los jóvenes mediante una enseñanza que propicie el pensamiento crítico en un espíritu de tolerancia y comprensión mutua, se les intoxica con el veneno del prejuicio y la intolerancia, y se les inculca una visión distorsionada de la historia, las aulas pueden convertirse en un semillero de violencia. (UNESCO, 2011, p.149)

En las escuelas usuales, aquellas donde el ambiente educativo se mantiene inalterado y anclado en la tradición con prácticas autoritarias, homogeneizantes y excluyentes, cada vez con mayor fuerza las condiciones sociales económicas y culturales llevan a la escuela a ser solamente un dispositivo de contención y control de amplios sectores poblacionales, por tanto

Estos son hoy los verdaderos retos de la institución escolar: o inventa nuevas y efectivas maneras para posibilitar la democratización del acceso de todos los niños y adolescentes a los legados culturales o se transformará en una institución de contención, donde la violencia estallará inevitablemente. La violencia de los que perciben la injusticia de haber quedado fuera de toda esperanza (Nuñez, 2007)

El que se ignore el posible papel de la escuela en los procesos que desembocan en violencias y conflictos armados ha limitado el análisis de la forma como la reproducción que se logra en los procesos educativos incide en la naturalización de la violencia que así se enquistaba en la cultura y en un sentido subjetivo que representa la unidad simbólico-emocional que organiza la experiencia social de los sujetos, configurando conjuntos de normas, creencias, y por tanto un habitus de formas violentas de interactuar en el mundo. Este desconocimiento impide reconocer que las estrategias educativas, al cumplir su papel reproductor afianzan la violencia estructural que se manifiesta en la exclusión y la injusticia social, entrañando graves peligros dado que pueden alimentar las condiciones para la violencia reactiva. Por el contrario reconocerlo es facilitar el aprovechamiento de "... las posibilidades que ofrece el sistema educativo para actuar como factor de paz" (UNESCO, 2011, p.194)

Enfrentarse a las características que se encuentran en la cotidianidad de las escuelas observadas, confirma que el carácter cultural violento que allí se reproduce es la resultante de las condiciones dadas por la estructura social, sin embargo esta consideración puede llegar a ser paralizante frente a la necesidad de transformación si se asume que la única posibilidad de lograr cambios en la educación es que de antemano se logre la transformación de la sociedad como en su momento planteaba Mariategui (1975, p.119). Allí es donde la presencia de maestros comprometidos se constituye en la esperanza y posibilidad de la escuela como espacio generador de procesos de transformación cultural, desde dinámicas de articulación con la comunidad que pasan por la alfabetización de adultos, el apoyo a la organización y a la gestión de proyectos productivos, en la práctica real de la participación de los niños tanto en la construcción de la norma como en la generación de proyectos de aula realmente pertinentes y en el abordaje de temas relacionados con la realidad; maestros que a pesar del miedo "se la juegan" en la convicción de que el presente y el futuro de los niños puede ser transformado con su intervención.

Pero para ser un factor de paz, las escuelas tienen que tener la posibilidad de actuar no como dispositivos de reproducción, sino como agenciadoras de cambio cultural; ello

no quiere decir que sea la escuela la que resuelva el conflicto armado, sino que al generarse transformaciones no solo en la escuela sino en todos los espacios de producción simbólica, se puedan desenquistar los significados violentos presentes en la cultura, entrando por tanto a cambiar también las interacciones. Así, las escuelas deben generar ambientes educativos que posibiliten la vivencia y socialización hacia una cultura de paz.

En algunas de las escuelas del Putumayo se encontraron experiencias de este tipo, donde por una parte hay una fuerte articulación y sentido de pertenencia entre la comunidad y la escuela, manifiesta en la participación de las juntas de las veredas tanto en las exigencias al gobierno en la lucha por el derecho a la educación, como en los proyectos que se desarrollan en y desde la escuela; donde los maestros proponen cambios curriculares de tal suerte que lo trabajado en la escuela es pertinente para los niños y la comunidad, donde la vivencia diaria implica cambios culturales manifiestos en aspectos como el significado que se le da a la norma vista ya no como control punitivo sino como acuerdo colectivo, en el tipo de interacciones entre todos los actores de la acción educativa donde prima una estética social anclada en el reconocimiento.

Si bien al ver el clima de interacción que se encuentra en esas comunidades son apreciables la resistencia y los cambios frente a la cultura de la violencia determinada por los significados presentes en todas las interacciones del entorno, no se puede pretender que esto sea suficiente para lograr la superación del conflicto armado, pues simultáneamente se mantienen tanto el bombardeo mediático como las manifestaciones de violencia estructural que caracterizan el estatu quo.

Un elemento a tomar en consideración en estos procesos de transformación agenciados por estos maestros, es que en los sujetos y las comunidades esto no es un salto cualitativo que se verifique de una sola vez, sino que es una dinámica permanente en el mediano y largo plazo, poblado de avances y retrocesos, en un proceso similar al que Hargreaves (1991, p.35) aludiendo a los procesos de desarrollo estético denomina “oleadas de simbolización”.

3.2 Presencia del conflicto armado en la vida cotidiana de la escuela

Las escuelas que desarrollan su cotidianidad en medio de un contexto signado por las distintas manifestaciones del conflicto armado, se enfrentan a un proceso de naturalización que se da en la medida en que las violencias se han mantenido como una realidad presente a lo largo del tiempo, incluso durante varias generaciones; se pueden ver referencias de esta permanencia en el tiempo en ejemplos como la violencia partidista de la década de los años 30 en el departamento de Santander cuando alentados por los sacerdotes estudiantes de escuelas participaban en acciones contra los liberales (Tello, 1934), en la situación de las escuelas adaptadas para la guerra y las condiciones que enfrentaban estudiantes y maestros durante La Violencia en los años 50 (Guzman Campos, Fals Borda, & Umaña Luna, 1962); ello hace que el conflicto armado, reconocido o no, se haya constituido en un marco fundamental de referencia para estas comunidades y escuelas, donde se llega a considerar que dada su permanencia, la guerra no solo es algo natural, sino incluso inevitable.

Esta naturalización lleva a que difícilmente haya sorpresa por los combates, las noticias de las emboscadas, las masacres o los atentados; en los relatos es frecuente el encontrar este tipo de naturalizaciones, y así tal como lo refería una maestra que lleva ya muchos años en la zona

...hasta el día de hoy yo no he mirado nada fuera de lo normal, de acuerdo con los violentos, lo que si se escucha por ahí uno que otro muerto, pero no he vivido nada de eso, simplemente cuando dicen de que mataron a tal o cual persona en una u otra de las veredas, pero no más... (Entrevista maestro 1, Escuela 3, Bajo Putumayo 2) (el subrayado es mío),

de manera que se asume una “normalidad” en la que las acciones que ejecutan “los violentos”, bien sea que se trate de combates o asesinatos selectivos, forman parte de una cotidianidad donde la violencia de alguna manera es aceptada en tanto se dan

argumentos justificatorios que delegan en las víctimas la responsabilidad de lo sucedido; este distanciamiento permite una sensación de seguridad a pesar de miedo y son solamente eventos como el combate que afecta directamente, o las masacres que tocan a la comunidad donde está la escuela, los que rompen la normalidad y desde el horror aproximan el miedo a la posibilidad de convertirse en víctima.

Cuando el conflicto armado se ve como una presencia inevitable, pero ajena en tanto se considera que se está al margen, se encuentran muchas veces acciones de naturalización en las que se manifiestan mecanismos de adaptación como los de aquellas personas que incluso llegan a ajustar el horario de las clases, sus agendas o sus comportamientos para que no se afecte su actividad cotidiana

...uno con eso se vuelve como conchudo, pero lo otro es que los niños tienen la información porque ellos a veces decían profe a tal hora se van a agarrar.....entonces uno decía si es a las 10 no se puede trabajar, entonces mejor los despachaba o los regresaba para evitar cualquier cosa, pero cuando el combate iba a ser por ahí a la 12, trabajábamos hasta las 11 y los mandábamos para las casas” (Entrevista maestra 1, Escuela 5, Bajo Putumayo 2)

También por ejemplo, como el maestro del Valle de Guamuéz que durante la época de la ofensiva paramilitar cambió la hora de sus recorridos en moto por la carretera para evitar el contratiempo y riesgo de los retenes que ellos hacían, manifestando incluso que la situación la veía solo como una contingencia más donde el temor era el llegar tarde a la escuela o que le quitaran la moto, pues él “no debía nada” y a los que mataban “por algo sería” (Entrevista directivo 1, Bajo Putumayo 1).

Esta última afirmación es muy frecuente y se trata de un mecanismo de atribución de significado a los hechos, de manera que se puedan dotar de sentido haciendo comprensible la experiencia; son nociones mitigantes que tienen como propósito integrar experiencias potencialmente dolorosas, pero al hacerlo, esta integración naturaliza un código cognitivamente ambivalente (Jimeno, 2001); se trata de un discurso que neutraliza la cercanía de la muerte al asumir que es un problema de esos

“otros” esencialmente culpables de algo, de forma que se les asigna una categoría (profesor, informante, sapo, colaborador, delincuente, etc.) que se ha investido de un sentido en medio de ese texto social que es la violencia (Castillejo, 2000).

De esta manera, la responsabilidad de lo sucedido recae en la víctima, ya que algo debe haber hecho para motivar la acción de los victimarios y así, si lo mataron algo habrá hecho, si la violaron fue porque ella lo provocó, o como llegó a afirmarlo en los medios de comunicación una senadora de la República frente a la violencia contra las mujeres “...si me pegó fue porque yo me la gané...” (El Espectador, 2011); la dimensión simbólica desde donde se establecen estos significados, lleva a que la amenaza se distancie al asignarle una causa que además parece posibilitar el que se prevean acciones para evitarla, y aunque el miedo no se suprime si se logra disminuir a niveles manejables tanto por el sujeto como por las comunidades, pero sin embargo con el miedo viene aparejada la prevención y la desconfianza, constituyéndose en obstáculo para la afirmación de vínculos sociales pues se hace imposible la comunicación veraz y efectiva, así como el establecimiento de acuerdos.

Tomar en consideración este universo simbólico hace que las aproximaciones a la violencia, desde unas pretendidas condiciones objetivas, sean incompletas y reduccionistas, así se hace necesario indagar el campo de las representaciones mentales que se configuran en y desde los actos de violencia, y por tanto la dimensión simbólica de los fenómenos asociados a estas experiencias; fenómenos que en un contexto de violencia permanente se retroalimentan hasta el punto de naturalizar estos significados.

Por tanto, las violencias asociadas a la experiencia del conflicto armado, van más allá de la acción de las armas, se encuentran también el terror y la crueldad que cumplen la función de actualizar permanentemente la violencia, profundizándola de manera que ya no solamente afecta la dimensión física del cuerpo agredido, sino que afecta su espacio vital, aquel que se configura desde las significaciones y le da sentido a la existencia.

De esta manera, “leer la violencia es leer las connotaciones simbólicas de los actos...” (Castillejo, 2000), pero no solamente los actos violentos que se encuentran asociados al conflicto armado, sino también las respuestas mismas que se generan en la experiencia, que a fuerza de ser constante, bien sea por la recurrencia de los hechos o por el miedo a que se den, termina generando acostumbramiento, “...llegaron los paramilitares, eso fue lo peor que pasó por acá, pero igual... toca estar y uno ha aprendido a convivir con todo eso” (Entrevista maestra 1, Escuela 2, Bajo Putumayo 1), pero es un proceso que no solamente se da en quienes siempre han vivido en la zona, sino también en aquellos venidos de otras regiones, y que poco a poco han ido habituándose y naturalizando la presencia del conflicto armado.

No se trata entonces de ver el acostumbramiento como un hecho en sí mismo, sino lo que significa en tanto mecanismo de adaptación y sobrevivencia frente a experiencias violentas continuas o secuenciales (Beristain, 1999), como en el caso de un maestro que llegó hace ya un tiempo al Bajo Putumayo:

llegamos acá y pues esperábamos encontrarnos con la violencia que nos habían contado... pues decían que eso eran disparos, que muertos a cada rato... llegamos con ese miedo porque la verdad no conocíamos el Putumayo, ni Puerto Asís y la verdad nos encontramos con una vereda tranquila ... pues la verdad no ha habido tanta violencia, si se escucha aquí en este sitio, acá en la vereda no, pero para allá si se escuchan cada rato bombas, disparos y esas cosas, pero acá todos son como calmados con eso, hay una cosa o sea que eso viene ya como de la familia misma, no, ellos ya se acostumbran a escuchar eso y que el día en que lo vuelven a escuchar ya es como si fuera normal... ya es como cotidiano escuchar eso... nosotros que veníamos de fuera si nos asustábamos y todo eso, pero ya como la gente nos acostumbró y entonces... eso se lo pasan a los niños les enseñan que aprendan a ser como duros, como fríos ante esa situación.” (Entrevista maestro 1, Escuela 4, Bajo Putumayo 2)

Estas situaciones “normalizadas” entran a configurar el entorno de socialización cotidiano de los niños, ya sea en la familia o en la escuela, de manera que tal como se plantea en los enunciados del interaccionismo simbólico, los significados que se

asignan no son el resultado de una experiencia solipcista, sino que se aprende de y con otros a leer el mundo.

...la familia toma..... cuando mataron a alguien y ah bueno lo mataron!
 ...entonces los niños están ahí y de pronto miran... entonces no, si los mataron por algo será... entonces los enseñan a ser inconscientes ante la situación, no les explican por qué pasaron las cosas..... y no, pues ya son personas que cogen esas cosas como normal. (Entrevista maestra 1, Escuela 1, Bajo Putumayo 2).

Al igual que los adultos, los niños ya están habituados a escuchar hablar de los muertos así como a oír las bombas o los disparos

los niños decían “no sería que fueron a botar un muerto por allá en el río”... y... ellos tienen la idea del caso que si escuchan un tiro eso es muerte y dan con esa psicosis suena un tiro y ya es efectivo (Entrevista maestra 1, Escuela 2, Bajo Putumayo 1)

Pero no hay que olvidar que “la guerra no es la misma guerra para todas las personas; ni siquiera lo es para todos los que constituyen una misma de las partes contendientes” (Samayoa, 1990, pág. 43), dado que su significado depende del grado de involucramiento o de proximidad de la experiencia“...Los niños como que se enseñan a escuchar, llegan con el comentario y es como normal, pero a unos les afecta más que todo es que... cuando es gente conocida...” (Entrevista maestra 1, Escuela 4, Bajo Putumayo 1), la situación de proximidad de la experiencia violenta se aprecia claramente en el caso del colegio donde asesinaron un maestro y a una maestra, y los estudiantes, incluso luego de varios meses, se encontraban entre dos tensiones emocionales, por una parte momentos de apatía en los que fácilmente si no se conociera el contexto, se podría asumir que lo manifestado era indiferencia, y por otra parte momentos en los que la angustia se canalizaba en un fuerte rechazo a la profesora que llegó a reemplazar

...incluso el mismo grupo que ella tuvo que era octavo y en ese entonces... luego que la mataron... me lo entregaron a mí, fue duro el trabajo con los muchachos,

por la tristeza y la rebeldía y después llegó la hija de la profe, entonces ella generaba todavía como algo más de conflicto conmigo, pero después ella misma me aceptó y los demás se fueron integrando... (Entrevista maestra 5, Escuela 1, Bajo Putumayo 1).

3.2.1 Formas de afrontamiento

Precisamente de acuerdo a las características de sus historias, de su experiencia vital, las personas frente a las situaciones que les plantea la socialización en la vivencia cotidiana de la violencia y el conflicto armado, asumen distintas acciones para afrontarlas, y éstas pueden ser tanto de carácter individual como colectivas; estas formas de afrontar pueden ser distintas dependiendo de las características mismas del hecho, o a las del grupo bien sea por su cohesión y nivel de organización, situación social o por la edad, género, o rol en la escuela o la comunidad.

Las formas de afrontamiento se pueden dar tanto a nivel de lo que se piensa para dar solución o significado, a nivel emocional sobre la forma como se perciben las experiencias y los sentimientos, y a nivel conductual en aquello que se hace, de manera que las tres categorías son complementarias (Beristain, 1999, p.118).

Al hablar de procesos de afrontamiento, “coping processes”, Lazarus y Folkman (1991, p.164) plantean que son los esfuerzos tanto cognitivos como conductuales, de carácter flexible y cambiante, que permiten poder responder a las condiciones, que pueden ser externas (situación) o internas (percepción) que desbordan los recursos en los que está anclada la seguridad del individuo; es así un proceso dinámico que requiere que las personas evalúen constantemente las situaciones.

Los mecanismos de afrontamiento no son positivos o negativos en sí mismos, sino que esto depende del contexto en el que se encuentre el sujeto, pues lo que funciona en un momento, puede ser una dificultad al cambiar la situación. Si bien se pueden encontrar muchas clasificaciones sobre las formas de afrontamiento (Nava, Ollua, Vega, & Soria, 2010), como por ejemplo la auto responsabilización, el escape en la negación, las conductas de distanciamiento o evitativas, la rumiación del hecho; incluso

hay posturas desde dónde se clasifica a las personas como evitativas o confrontativas (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis, & Gruen , 1986).

Tomando en consideración que estos enfoques sobre las formas de afrontamiento privilegian una mirada donde se las ve como un proceso del individuo, se ha optado por acoger las cinco formas de afrontamiento planteadas por Carlos Martín Beristain desde el referente de la experiencia de Guatemala, dado que engloban tanto las respuestas de afrontamiento individual como las colectivas, y reconociendo que no se pueden asumir como universales, pues son condicionadas por la cultura en la medida en que están mediadas por las creencias, los valores o las formas sociales en que se actúa frente a la incertidumbre.

Por todo lo anterior, es necesario entrar a ver cómo se dan formas de afrontamiento (Beristain, 1999, p.117) como correlato y respuesta a la experiencia frente a las violencias; así, el afrontamiento está mediado por los procesos mentales, emocionales y conductuales desencadenados por la necesidad de adaptación y de construcción de significantes ante la crisis generada por la amenaza percibida.

Al ver entonces, la cotidianidad de los sujetos y las comunidades de estas escuelas que viven en medio del conflicto armado, se encuentran acciones que se corresponden con el *Afrontamiento Directo y Auto Control*; estas son formas adaptativas para sobrevivir en medio de la violencia: no hablar, resignación, búsqueda de información, conductas de solidaridad y resistencia directa, autocontrol y contención.

Es necesario considerar que en el caso de una situación prolongada como las experiencias de las violencias y la guerra, se configura un ambiente permanente de miedo; ahora bien, el miedo es una reacción normal frente a estas situaciones y tiene efectos tanto individuales como sociales, además no es negativo en sí mismo pues cumple una función defensiva en la percepción del riesgo, sin embargo, cuando lo que se configura es un ambiente mediado por el miedo, los vínculos sociales se ven fracturados, las personas se sienten obligadas a restringir su comunicación y a ocultarse miméticamente frente a los otros que el miedo lleva a percibir como amenaza. En el

caso de los maestros el que el miedo sea transversal a todas sus interacciones afecta tanto su identidad como su práctica pedagógica (Lizarralde Jaramillo, 2003).

Así entonces el temor sigue estando presente en el silencio y “siempre habrá cosas que no se dicen y conversaciones que no se acaban” dado que se configura el silencio como estrategia de supervivencia, en medio de un clima donde el silenciamiento es una táctica militar (Castillejo, 2000).

En todos los adultos de las comunidades educativas de las escuelas visitadas se encuentran manifestaciones sobre la necesidad y la conveniencia de no hablar, implícitas en las actitudes que mostraban los miembros de la comunidad que con silencios y omisiones siempre nos recordaban nuestro rol de agentes externos sobre los que se mantenía un manto de duda, y explícito en el discurso de los maestros:

...uno ha aprendido a convivir con todo eso, usted puede saber quién hace las cosas pero usted tiene que decir que no sabe nada, que no ha escuchado nada, no estar ni a favor del uno ni del otro, sino que estar neutral, igual muchas veces ya nos hicieron asustar y todo eso... (Entrevista maestra 1, Escuela 1, Bajo Putumayo 2)

Sin embargo, es un silencio distinto al de la negación; en ésta el silencio busca invisibilizar el hecho tal como se dio en la entrevista a un maestro que negó permanentemente los hechos que ya sabíamos de antemano habían tenido lugar en su escuela, silenciamiento que pudo darse por dos razones distintas; la primera es que siendo agentes externos a la comunidad y extraños en la zona, éramos leídos desde el miedo y la desconfianza al no saber si estábamos identificados o no con algún actor armado, la segunda porque la negación en sí misma es un mecanismo de protección emocional que permite distanciar lo vivido.

Estos silencios, son silencios protectores, de adaptación mimética como estrategia preventiva, de forma que “...a pesar de todo eso, el maestro sí tiene que quedarse ahí y entonces... tratar de ser neutral” (Entrevista maestra 1, Escuela 1, Bajo Putumayo 2); la manifestación sobre la neutralidad se vuelve una afirmación recurrente en los

maestros al hablar de la forma como tienen que interactuar con los demás “como docente en ese aspecto tiene que ser como imparcial, uno no puede decir cual grupo es mejor o peor, uno debe manejar una parcialidad y entre menos uno se incluya en esos temas es como mejor” (Entrevista maestro 1, Escuela 5, Bajo Putumayo 1), de forma tal que no se generen situaciones de riesgo, entendido éste como el ponerse en evidencia frente a cualquier actor armado, lo que lo volvería objeto de alguna acción violenta, una de las maestras afirmaba sobre esto

... acá la gente siente temor a los diferentes grupos, sin embargo la comunidad opta por mirar, oír y callar, entonces quien no cumple ese requisito se debe atener a las consecuencias, por eso han pasado varias cosas y es poca la gente que se ha animado a hablar, igualmente los estudiantes dependiendo del contexto van aprendiendo lo mismo, es algo que ya se maneja natural en el contexto. (Entrevista maestra 5, Escuela 1, Bajo Putumayo 1)

De hecho, tal como lo decía la directora de una de las instituciones refiriéndose a las relaciones entre los docentes mismos y entre ellos y la comunidad

los maestros para sobrevivir se han acostumbrado a caminar sobre el filo de la espada, siendo tan livianos que pueden salvar su vida en la liviandad...es decir, en no manifestarse nunca ni a favor ni en contra de nadie, sabiendo que ahí están... siempre vigilándolos. (Entrevista directivo 1, Bajo Putumayo 3)

La actitud de recelo, de desconfianza que lleva a un no hablar preventivo, se encontró en todos los maestros, así como en la mayor parte de los niños de las escuelas y de los adultos de la comunidad, de tal suerte que al inicio del contacto con ellos la conversación era muy difícil en la medida en que cada vez que se tocaba el tema del conflicto armado, la respuesta común era el “no sé”, “eso era antes”, “eso ha sido en otras partes” (Entrevista maestro 2, Escuela 1, Bajo Putumayo 2), y cualquier alusión a la violencia solamente era referida a la violencia intrafamiliar; solo en la medida en que construyeron una imagen de nosotros como no peligrosos, se dieron otras manifestaciones, a veces con la recomendación “lo dije yo... pero no diga que fui yo el que lo dije” (Entrevista maestro 1, Escuela 5, Bajo Putumayo 1), y así su discurso

fue dejando vislumbrar sus historias y los significados que en ellas se entretajan; porque qué más pueden ser las “historias” sino la adjudicación de sentido y linealidad a una realidad construida y leída desde los recuerdos y las vivencias (Castillejo, 2000).

Sin embargo, el recelo no se da solamente con los extraños sino que, sobre todo en las zonas donde fue más fuerte el accionar paramilitar, el temor a la posible presencia del informante, del “sapo” que señala a los que deben morir o ser amenazados o que vende a los cultivos y laboratorios de sus vecinos por las recompensas que ofrecen la policía y el ejército, hace que incluso en la interacción cotidiana la comunicación esté mediada por el miedo

...la otra es que por ejemplo yo hasta ahora de los cinco años que yo estuve acá, uno no puede decir que conozco a la gente, uno no sabe con qué clase de padre de familia está hablando, entonces uno también tiene miedo porque aunque son padres de familia pueden estar vinculados de un lado o del otro, entonces la gente que huye y llega acá, uno no sabe por qué lo hace, puede ser porque son vinculados del otro lado... uno los trata como padres de familia y solo les habla de eso... y como son gente que ha vivido...ahí uno no sabe cuáles son los antecedentes. (Entrevista maestro 4, Escuela 1, Bajo Putumayo 1)

La actitud de recelo defensivo, incluso es asumida como una cualidad en los maestros ganada a partir de la experiencia y que ha sido garantía para sobrevivir

yo no tuve ese caso de problemas con esa gente, antes al contrario, hay que indicarles a los niños de que traten de cuidarse y así ausentarse ante esa clase de cosas, que si yo tengo los años que tengo no han sido por cuestión de azar, de suerte, sino porque uno en sí ha tratado de cuidarse y no meterse con problemas. (Entrevista maestra 1, Escuela 1, Bajo Putumayo 2)

Algo que permea la práctica misma llegando a afectar las decisiones frente al currículo y la forma como se asumen en el aula aquellos temas que pueden ser considerados peligrosos

uno con la experiencia como docente y todo eso y de todas las andanzas, uno más o menos sabe cómo obrar en ciertas situaciones para evitar toda esa clase de conflictos, y cuando el currículo es flexible y le permite hacer esas cosas...lo que no debe es de... abordar sobre ciertas situaciones cuando no es prudente”. (Entrevista maestro 2, Escuela 1, Bajo Putumayo 1).

Se asume entonces la situación de violencia y conflicto armado como algo que ya está dado y que es demasiado grande para poder hacer algo, y así paralela al acostumbramiento y la naturalización se encuentra la resignación, presente sobre todo en los relatos de los maestros que se sienten atados al empleo y dependen de la posibilidad de traslado, pues las otras personas de la comunidad de alguna manera pueden asumir más fácilmente el salir en la búsqueda de seguridad o de mejores condiciones, ya sea en otras zonas del país o en el Ecuador.

Aunque en el análisis no se incluyó una categoría de género, la situación de las maestras en las escuelas rurales es mucho más dura que la de sus compañeros, para asumir el trabajo varias se han visto enfrentadas a dejar a sus hijos y familia mientras ellas se internan de domingo a viernes en la montaña y salen a verlos el día sábado, pero eso solo si les han pagado el sueldo o las condiciones de la zona lo permiten, otras llevaron a sus hijos a vivir con ellas lo que si bien les daba unas mejores condiciones emocionales, aumentaba su temor frente a lo que les pudiera pasar, al punto de que una maestra muy afectada por tener que vivir junto con su hijo pequeño, la zozobra ante los combates, la presencia del ejército y los erradicadores¹⁶, logró el traslado al año siguiente de que hablamos con ella.

Cuando se dio la entrada de los paramilitares entre 1998 y 1999 “...en ese tiempo cuando entraron los paramilitares se recrudeció la violencia, entonces pues los jefes ya reconocieron mi trabajo y me trajeron para el pueblo, y me ayudaron” (Entrevista

¹⁶ Hace referencia a los civiles que trabajan con el ejército y la policía en la erradicación manual de los cultivos de coca, también se los denomina como “los azules” por el color del uniforme

maestro 2, Escuela 1, Bajo Putumayo), el sindicato jugó un papel fundamental en la defensa de los maestros logrando que se trasladara a muchos que estaban amenazados

eso fue una cuestión grave porque los maestros estaban atemorizados y usted sabe que cuando se da eso corren rumores, luego de esos días nos enteramos de que no eran ellos los únicos amenazados y todo ese cuento... hubo muchos profesores que también se fueron, que renunciaron al trabajo, por el mismo temor. (Entrevista maestro 1, Escuela 1, Bajo Putumayo 1)

El que se dieran esos traslados no fue bien visto en muchas de las comunidades e incluso en algunos directivos, y afirman que si bien en algunos era cierta la amenaza y que a otros “les pudo el miedo” (Entrevista maestra 2, Escuela 3, Bajo Putumayo 1), se dio el caso de maestros que aprovecharon la situación para, sin estar realmente amenazados o en riesgo, hacerse reubicar en las instituciones de las cabeceras municipales, ocasionando así que se quedaran sin atención las escuelas veredales

...dizque solo protegían la vida de docentes... mas no tenían en cuenta que quedaba una comunidad, y esa fue la estrategia que fueron buscando la mayoría de los docentes por eso fueron nombrados allá pero fueron trasladados a otras veredas, por eso fue que la zona se fue quedando sin los docentes y fueron remplazándolos por los de convenios educativos. (Entrevista Líder comunitaria 2, Escuela 4, Bajo Putumayo 2).

Conseguir ahora un traslado no es algo que se logre fácilmente, depende en la mayoría de los casos de la posibilidad de tener un “padrino político” tal como en el caso de un maestro entrevistado al inicio y que a pesar de estar recién posesionado en su plaza, al comenzar el año siguiente consiguió su traslado al casco urbano yéndose sin avisarle a la comunidad, lo que dejó a la escuela sin docente hasta pasado el mes de abril cuando se dio el nuevo nombramiento; por el contrario en esa misma época otro maestro de una escuela vecina había pedido su traslado, ante el estado de angustia en que quedó luego de que la guerrilla un día le dijera “...profe no vaya a dejar salir los niños porque estamos acá abajo, el ejército anda allá arriba y de pronto hay combate”

(Entrevista maestra 1, Escuela 1, Bajo Putumayo 2) y sin embargo no lo había conseguido.

Otro factor que entra a ser determinante en la relación con los directivos y la posibilidad de conseguir un traslado, es la identificación ideológica que se hace del maestro, donde los políticos de turno los ubican bien sea como de izquierda o como peligrosos por su vínculo con la comunidad, razón por la cual una directora demoró varios años en ser trasladada, a pesar de estar amenazada, e incluso haber recibido oferta de protección de la policía y que ella rechazó considerando que era ponerse en un riesgo aún mayor; o en la situación de otro director que no pudiendo trasladarse y a pesar de estar ya cerca de cumplir su tiempo para pensión, se ve obligado a renunciar intempestivamente y abandonar la región.

Frente a la pregunta por si hubo profesores que hayan pedido traslados, una maestra que lleva ya muchos años viviendo en la vereda afirmaba

Sí... en ese momento de miedo surgen muchas inquietudes y cada quien piensa a su manera en cómo poder huir del peligro, pero poco a poco se va enfrentando la situación de que no hay para dónde, y después empiezan las investigaciones y parece que la situación se normaliza... yo creo que por ahí en un año ya se trata de normalizar y después vuelve y juega. (Entrevista, maestra 3 , Bajo Putumayo 3)

En una aceptación resignada de la manifestación ya cíclica del conflicto armado, donde se alterna la presencia de los distintos actores en el territorio y se convive entre el cultivo de coca y las acciones militares de erradicación "...sí... todavía sigue presentándose eso, yo he venido como quien dice de conflicto en conflicto, de unas zonas a otras y así hasta ahorita que otra vez se ha visto algo calmo". (Entrevista maestra 1, Escuela 4, Bajo Putumayo 1)

Un maestro que está en la zona desde antes de la entrada de los paramilitares, al hablar del proceso que lleva a la resignación ante la aparente inevitabilidad del conflicto armado decía

uno cuando llega no es enseñado a mirar tanta violencia, pero uno va acoplándose a esa forma de vivir... y cuando uno ya ha vivido todo ese proceso, a veces siente uno como temor pero se acostumbra a esa manera de vivir acá, esa manera de ser, porque eso es algo de todos los días que uno mira. (Entrevista maestro 1, Escuela 4, Bajo Putumayo 2)

de igual forma se encontraban afirmaciones que no aceptan el acostumbramiento a la violencia, pero que afianzan una mirada polarizada al verla como externa al “nosotros” e ineludible, no queda más opción que “tolerarla”, esperando siempre que se mantenga en el territorio de los “otros”.

Ahora bien, dentro de esta forma de afrontamiento en la cotidianidad también se encuentran otras acciones implicadas en las decisiones que toman para sobrevivir los maestros, al aceptar las condiciones de trabajo a pesar de la advertencia previa que se le hace

me dijeron que allá había una escuelita retirada y pues ni la Secretaría ni el director se hacen responsables de las situaciones conflictivas que se quieran presentar, entonces uno les dice que donde haya trabajito allá uno está porque uno tiene confianza de que uno no anda metiéndose en problemas con las demás personas y uno no busca ese tipo de problemas y trata de alejarse de esas situaciones... ..y allá si vas es bajo tu propia responsabilidad, le dije yo que Dios permita que no pase nada y ahorita toca hacer el intento a ver cómo nos va y nos fuimos, fui a conocer la zona y me pareció bien. (Entrevista maestra 1, Escuela 4, Bajo Putumayo 1)

Se conjugan así varios elementos en la decisión de los maestros, en primera instancia la confianza en mostrar una actitud “neutral” como garantía para “que no pase nada”, donde se asume que los problemas se pueden dar por opinar, participar, o ser demasiado visible, lo que lleva a que algunos traten de pasar casi desapercibidos en la comunidad, como en el caso de una de las maestras donde nuestra visita coincidió con una reunión de la comunidad en la que se estaban definiendo las dinámicas y condiciones del paro y bloqueo al transporte de las petroleras que se iba a realizar en

pocos días, y a pesar de que se realizaba al lado de la escuela y se escuchaba claramente, la maestra no solo no alteró su cotidianidad de clases con los niños, sino que manifestó no saber de qué se trataba; sin embargo esta actitud se ve reforzada por las recomendaciones que hacen los directivos, pues como relataron otras maestras luego de que se había realizado el paro

...y pues ya hablando con la directora de núcleo ella dijo, ustedes saben en la zona que estamos es criterio de ustedes ir, porque si yo les digo no pueden entrar las pongo en peligro a ustedes, entonces profes miren como van a manejar esa situación y pues la mejor forma de manejar es saliéndose de la cosa, que no las metan en nada. (Entrevista maestra 1, Escuela 1, Bajo Putumayo 2)

La búsqueda de la neutralidad de los maestros, también en ocasiones se da articulándose a la comunidad para ajustar así los comportamientos y las acciones respondiendo a la polarización que plantea el contexto

había un tiempo donde uno veía un muerto y ahí tenía uno que dejarlo, si era por cuestión de los paracos ahí lo dejaban, si uno lo alzaba usted estaba incumpliendo una norma que quería decir que usted es enemigo de las autodefensas o de la guerrilla y lo implicaban, entonces uno optaba por lo que obrara la comunidad en sí, si la comunidad completa decía tal cosa entonces si hagámosle, pero individualmente si uno hacía una cosa, la estaba embarrando. (Entrevista maestra 1, Escuela 4, Bajo Putumayo 1)

En segunda instancia, una mirada religiosa desde la fe en la protección de Dios confiando en que ésta es premio por su comportamiento y su "...vocación de servicio porque de todas formas esto es un apostolado..." (Entrevista maestra 1, Escuela 2, Bajo Putumayo 1), tal como afirmaba una maestra que está en la zona desde cuando las escuelas eran administradas por la curia; se atribuye así a una voluntad divina el que pasen o no las cosas, lo que permite tanto disminuir la incertidumbre por el futuro, como respaldar el sentido que se le da a las decisiones que se tomaron

Pues una semana atrás había habido un enfrentamiento, unos tiros habían impactado sobre la escuelita, por ahí se podían ver los rastros y todo eso, mas sin embargo dije esperemos a ver cómo nos va, nos ubicamos y así se miraba que esa gente pasaba todos los días, pero gracias a la ayuda de Dios no llegó a pasar cosas graves y por eso me aguanté dos años por esa zona. (Entrevista maestra 1, Escuela 2, Bajo Putumayo 1)

Aparece acá el tercer elemento, la presencia permanente del conflicto y los actores armados, lo que lleva por una parte al acostumbramiento, y por otra a la asunción de actitudes miméticas

...cuando yo trabajé por esos lados donde tenía que ir en trocha, muchas veces yo caminaba en compañía de la guerrilla, porque yo subiendo, y que se iba a quedar uno esperando a que todos pasen, cuando eran doscientos o trescientos y uno se tenía que ir con ellos conversando y el cuento revolucionario y todo eso. (Entrevista maestra 1 , Escuela 2 , Bajo Putumayo 1)

De manera que el acostumbramiento y las actitudes miméticas permiten manejar el miedo, incluso en situaciones como cuando la guerrilla o los paramilitares entran a la escuela a hablar con los estudiantes "...no ahorita ya no les tememos, como le digo ahorita ya no les caen mucho, entonces uno ya se acostumbra a que ya nada va pasar, entonces uno se resigna a tenerlos, a decirles que sigan enseñando".(Entrevista maestro 2, Bajo Putumayo 3)

Contrastando con las acciones de resignación, se encuentran las de resistencia directa donde la confrontación con los actores armados busca dejar claro el que se está al margen de la guerra y que al no estar involucrado se exige el respeto por la neutralidad, bien sea de la escuela o del maestro; en el primer caso, por ejemplo se encuentra la confrontación de una directora con un oficial de alto rango del ejército que le ofreció tejas para la reconstrucción de una escuela que había sido bombardeada por error, y que ella rechazó argumentando no aceptar ni colaboración ni presencia de ningún actor armado porque la escuela es territorio de paz; el segundo caso tiene que

ver con la exigencia de respeto y la defensa de la neutralidad cuando la casa de un maestro fue allanada por el ejército y unos civiles que no se identificaron

...y que yo era supuestamente colaborador de la guerrilla y buscaban armas, y pues que armas iban a encontrar si yo los miraba que andaban por allá y a veces se conversaba, pero uno nunca se metía en esas vainas, entonces no encontraron nada y nos fuimos con la esposa a enfrentarlos, porque aquí toca enfrentar a la gente para que no piensen mal de uno, fuimos y les reclamamos que por qué nos habían dañado las cosas y todo eso. (Entrevista maestro 1, Escuela 3, Bajo Putumayo 1)

Un elemento importante en la actitud de resistencia es el humor que permite tanto confrontar críticamente como trivializar las situaciones permitiendo superar el miedo, así por ejemplo, en una de las escuelas se dio un combate entre ejército y guerrilla, justo media hora después de terminado un partido de fútbol contra el equipo de otra escuela y sobre ello los maestros decían que

inclusive molestábamos con algunos profesores, que los grupos que hayan sido los que hicieron el hostigamiento, nos han de haber estado haciendo barra porque nosotros estábamos jugando ahí, entonces ellos... decíamos de manera jocosa, irónica que... que ellos han de haber esperado que nosotros nos saliéramos para ya decir bueno un, dos, tres: va el plomo. (Entrevista maestro 1, Escuela 4, Bajo Putumayo 2)

En menor medida se encontraron en algunas comunidades acciones de resistencia directa ya no de neutralidad sino incluso de confrontación, entre las que se encuentran por ejemplo frente a la violencia estructural, los paros y bloqueos de vías exigiendo que las petroleras cumplan con su compromiso social, así como el paro escolar a nivel departamental convocado por los padres de familia para exigir el cumplimiento de la asignación presupuestal a la educación en los municipios y el nombramiento de maestros en las escuelas rurales; frente a la violencia política (por el carácter con que se da en la zona, se incluyen en esta categoría las fumigaciones y las jornadas de erradicación de cultivos de coca) se encuentran tanto las dinámicas de organización

comunitaria que llevaron a la participación y realización en la audiencia de Derechos Humanos en febrero de 2011, pero también formas de *resistencia* violenta a las arbitrariedades del ejército y los erradicadores durante la jornadas en las veredas

...dicen que ellos llegaban y se comían las gallinas, cortaban los plátanos, la caña todo lo que había, dice la gente, hasta que una vez se les puso veneno, porque el campesino ya cansado de eso lo hizo a las piñas, les habían inyectado veneno y ellos llegaron y las cortaron y se las comieron... y tres de ellos intoxicados los tuvieron que sacar en helicóptero porque casi se mueren. (Entrevista Líder comunitario 2, Bajo Putumayo 2)

En los maestros las conductas de solidaridad se manifiestan principalmente con los niños

La niñez se ha sentido de alguna manera afectada... por lo menos las rabias que se generan por el simple hecho de que otras personas hagan lo que quieran hacer pasando por encima de los derechos de los demás, pero y ellos la incapacidad de no poder hacer nada y el hecho de que vengan incluso hasta las mismas autoridades y en lugar de brindarles protección a esta gente de por acá antes les quitan. (Entrevista maestra 1, Escuela 2, Bajo Putumayo 2)

Si bien se encontraron casos donde, sobre todo las maestras, participaban con la comunidad en acciones como el compartir el mercado para apoyar las familias que acababan de perder todos sus recursos luego de la erradicación de los cultivos de coca, y en otras ocasiones ayudando a ocultar semilla y guadañadoras para que el ejército no las encontrara en las casas durante esa misma jornada; y ya con los niños, una maestra en otra vereda, calmándolos cuando vieron llegar los helicópteros con los erradicadores

...ellos si se sentían muy nerviosos, uno por lo económico que se les pierde y el otro por el amor a los papás, ellos sentían ese temor, esa angustia, uno les decía “no se asusten, no les va a pasar nada”, tranquilizarlos a pesar de que uno también le coge los nervios, viendo esas armas, allí uno le coge los nervios pero toca hacerse uno fuerte y darles ánimo a ellos que más. (Entrevista maestra 1, Escuela 4, Bajo Putumayo 1)

Así, el rol protector del maestro cuando se dan situaciones de peligro es una constante en sus narraciones y de esta manera se encuentran las medidas de protección durante los combates, que llevan a situaciones como el enseñarlos a mantenerse tirados en el piso para evitar las balas

... se tenía la orden de que si alguien escuchara la balacera, ninguno podía salir corriendo a la casa, porque las casas quedaban retiradas y ellos tenían que irse por el monte y las instrucciones era quedarse en el salón y acostarse en el piso y estar debajo de la mesa y no salir, era la única estrategia que se tenía, porque los niños vivan a una hora de camino, que se les iba a mandar ahí entonces a los papás también se les recomendaba que no salieran de la casa. (Entrevista maestra 1, Escuela 5, Bajo Putumayo 2)

O como se dio en otro caso, refugiarse durante todo un día con todos los niños entre el baño de la escuela que por estar construido en ladrillo era el único lugar que ofrecía protección; situación que no es excepcional pues una maestra de otra vereda contaba

yo aquí en la Hormiga llevo 8 años, de lo que estoy en la Hormiga, pero... yo sinceramente oigo un tiroteo y a mí me da susto, yo lo que hago es coger a mis niños y meterlos hacia la casa dónde haya un lugarcito medio seguro. (Entrevista maestra 2, Escuela 3, Bajo Putumayo 1)

El *Afrontamiento colectivo o comunitario de huida colectiva*, está principalmente relacionado con las condiciones del desplazamiento forzado y la reconstrucción del núcleo familiar y social; en el caso de lo observado en el Putumayo es significativa la experiencia de una comunidad que se vio afectada por la cercanía de los combates, al punto de que al tercer día ya los techos de varias casas estaban impactados por metralla; la maestra había continuado con las clases para garantizar que por seguridad los niños estuvieran concentrados en un solo lugar, en la mañana del tercer día el presidente de la junta reunió a la comunidad y decidieron salir desplazados hacia la cabecera municipal; eran 30 familias, en el caserío se quedaron solamente algunos hombres, que de los que ahora se habla como héroes, cuidando las casas, los animales y los cultivos

para que no se los robaran, y el ejército no “ les prendiera candela” (Entrevista Líder comunitaria 1, Escuela 2, Bajo Putumayo 2), la maestra salió con ellos y la escuela continuó funcionando en el albergue durante dos meses, donde ella en una aplicación intuitiva pero real y pertinente, llevó a la práctica los planteamientos de la Unesco sobre Respuesta Educativa Rápida en Emergencias Complejas (Aguilar & Retamal, 1999) desde dónde se considera que la importancia de responder rápidamente a la garantía del derecho a la educación en situaciones de emergencia, permite no solamente garantizar la dignidad e incluso la vida al ofrecer espacios seguros para el aprendizaje, sino que además, y este fue el caso de la escuela en esta comunidad, se mitiga el impacto psicosocial del desplazamiento forzado al otorgar una sensación de rutina, estabilidad de la cotidianidad y esperanza en el futuro, lo que permite reconstruir los vínculos comunitarios.

Esta comunidad muestra unas relaciones de solidaridad y unos vínculos afectivos que no se apreciaban fácilmente en los otros sitios visitados, aunque no es atribuible solamente al papel que jugó la maestra y la escuela durante el desplazamiento, pues hay en ellos ya una tradición de resistencia a lo largo de los treinta años que lleva el caserío; cuando retornaron del desplazamiento, ya no los acompañaba la maestra que había estado varios años con ellos, pues la plaza se la entregaron a una nueva docente que pasó el concurso, sin embargo, la dinámica de la comunidad propició que fácilmente se integrara, y su visión comprometida e innovadora le permitió seguir articulando la propuesta pedagógica al entorno comunitario. Esta nueva maestra solo duró un año pues el miedo y la zozobra que tuvo que vivir varios días escuchando bombardeos y disparos durante una jornada de erradicación de cultivos de coca en la montaña cercana, sumado al hambre que queda luego de que la gente lo pierde todo, la llevaron a trasladarse a otro municipio, donde además estaba su familia.

Al tomar en cuenta aquellas acciones que implican la precaución y vigilancia junto a la organización comunitaria, se encuentra el *Afrontamiento instrumental colectivo*, que se caracteriza por la precaución y la vigilancia que tanto individual como colectivamente se asumen para garantizar la seguridad desde la organización

comunitaria; dentro de éste hay manifestaciones de prevención frente al miedo que se genera luego haberse visto enfrentados a Acciones Compulsivas (Martín Baró, 1990), y que se refuerza con el rumor de la posible repetición, tal como lo contaba la maestra de una escuela del Valle de Guamuéz

...entran los paramilitares, hacen lo que hicieron en El Tigre, ustedes vieron, entonces viene otro enfrentamiento, otro choque y las cosas eran muy difíciles en ese tiempo cuando ellos llegaron al Tigre y luego el temor de que ya venían a la vereda, y la gente tipo 6:00pm salía corriendo a dormir a la montaña y con los niños, eso era algo terrible. (Entrevista directivo 1, Bajo Putumayo 1)

La actitud de prevención se encontró también en un sitio donde las mujeres de la comunidad contaban que hace cinco años ante la imposibilidad de evitar que el ejército acampara en la escuela, pues negarse o protestar podía ser visto como gesto de colaboración con la guerrilla, ellas tomaron la decisión de garantizar ante todo la seguridad de los niños "... por eso aquí había hace unos añitos que nos tocaba, era ya tener convenido con los profesores que apenas llegaba el ejército, ellos tenían que despachar todos los niños pa' las casas ya". (Entrevista Líder comunitario 1, Escuela 5, Bajo Putumayo 2).

Pero también están las formas de afrontamiento de tipo individual, como el *Afrontamiento Emocional Adaptativo*, que se encuentra asociado directamente a las situaciones límite y se manifiesta en la comunicación y el compartir social sobre los hechos, correspondiéndose principalmente con los casos de tensión continuada; dentro de los relatos de los maestros, es la forma de afrontamiento que más se encuentra, precisamente por el papel que juega la enunciación del recuerdo en la configuración de la memoria al articular el sentido de la vivencia individual, con aquellos significados que se han validado colectivamente.

Cuando la versión sobre un hecho de violencia se impone en la memoria oficializada por los medios de comunicación, las comunidades y en este caso particular los maestros, reaccionan luego del silencio que implicaba la imposición y apoyándose

en la fuerza de la tradición oral circulan por toda la zona la otra versión del suceso, siendo compartida por maestros, estudiantes y miembros de la comunidad.

... fue doloroso cuando asesinaron a los dos profesores de la institución... eso fue duro porque sucedió el abril que paso, hace dos años, eso fue duro... Teníamos ese día unos talleres con la Universidad del Cauca, en la cuestión del manejo de las TIC, del software y todos veníamos preparados para eso, normalmente aquí entramos a las 7:30am, algunos estamos llegando 7:05am... ese día de trabajo comenzó a las 8:00am, y ahí fue que en la vía los habían retenido a los dos profesores que venían en la misma moto... y se escucharon los disparos, los asesinaron ahí a sangre fría... y como nosotros estamos trabajando con lo del proyecto con los de la ONG ya hace vario años, pues ellos alcanzaron a hacer la presión con el encargado de averiguar todo eso y pues, cogieron a los que los mataron, pero fueron los que ejecutaron el crimen, mas no a los autores intelectuales y estos muchachos se echaron toda la culpa pero con todo ese cuento habían muchas cosas. Primero se decía que ellos habían sido pareja, aparte de que ella tenía su esposo y él tenía su novia, pues primero la policía y los noticieros decían que era cuestión pasional y todo ese cuento, pero después ya se cambió la cuestión porque a los papás del profesor también los amenazaron y les tocó irse... entonces la cuestión había sido por otro lado y al parecer era por represalias hacia los padres del profesor porque ellos estaban metidos en una denuncia con un mafioso duro de por acá... en cierta ocasión ellos tuvieron una empleada, la empleada tenía unos hijos, y los hijos andaban en malos pasos y secuestraron a la hija de un mafioso, entonces los papás del profesor que también son profesores, estaban metidos en esa cuestión de la investigación y como testigos tratando de favorecer a los muchachos y todo eso, entonces el mafioso tomó represalias ante eso... FECODE también hizo la denuncia en el programa de encuentro que tienen los días sábados y todo eso, eso fue una cuestión grave porque los maestros estaban atemorizados"... "... ellos eran muy queridos por acá, todo el mundo los conocía y no solo trabajaban allá en el colegio, sino que también nos apoyaban a la comunidad con lo de los proyectos productivos y eso que ya los habían amenazado... (Entrevista maestro 2, Escuela 1, Bajo Putumayo 1)

Los maestros que han estado en la zona desde la década de los 90 o antes, permanentemente dan cuenta en su narración de las condiciones que vivieron durante la bonanza cocalera y bajo el control que ejercía la guerrilla, el horror con la entrada de los paramilitares, la lucha territorial y el posterior control que ejercieron, las fumigaciones, las jornadas de erradicación; una vez ganada su confianza, casi no es necesario preguntarles sobre el tema, para ellos contar lo vivido es un ejercicio de rememoración que les permite integrar emociones y reevaluaciones sobre la experiencia vivida. Si bien los relatos dan cuenta de las experiencias vividas, las referencias a la escuela en muchas ocasiones son tangenciales en tanto se le refiere únicamente como “el trabajo”, de manera que, solamente se abordaban las interacciones y la práctica pedagógica cuando la conversación se hacía derivar intencionadamente hacia esos aspectos.

... y por ejemplo los militares siempre han dicho que los paramilitares eran un bando aparte y qué va... ellos eran los mismos, porque ellos andaban con los mandos altos, entonces ya comenzaron a perseguirlo a uno, de que bueno por qué la viajadera?, y los de allá, usted qué? y los del otro lado también... (Entrevista maestro 1, Escuela 3, Bajo Putumayo 2)

El miedo presente en lo narrado, no está solamente asociado al pasado, sino que se actualiza en la certeza de la continuidad del conflicto armado, así no se haga visible en los medios de comunicación con las dimensiones que tuvo en la época de la expansión paramilitar.

...en esa época trabajé como director de un centro educativo ... entonces ya vivía aquí, iba y volvía todos los días y ya las cosas fueron mejorando, si nos han hecho asustar y todo ese cuento pero la cuestión era difícil... el no estar tranquilo, el miedo y no poder salir por las noches a dar una vuelta, siempre ha existido la zozobra hasta hoy, todavía acá hay paramilitares... (Entrevista maestro 1, Escuela 3, Bajo Putumayo 1)

Si bien hay en muchos una lectura de la época del control de la guerrilla como de mayor organización, bonanza y tranquilidad, también hay relatos de maestros que vivieron la arbitrariedad del autoritarismo con el que ejercían el control territorial

...hubo un paro armado duro y como no dejaban entrar alimentos y en esa parte estaban las vías taponadas y si uno salía lo mataban, si uno salía con la moto lo quemaban con todo... ya íbamos saliendo con la maleta y la niña pero me dieron los dolores y parecía que se me iba a venir el bebé me llene de nervios porque yo tenía dos meses apenas de embarazo y ya cuando nos íbamos en la moto pegaron un tiro al aire y entonces el guerrillero dijo que parara y él dijo “ahí no hagamos caso, sigamos” y otra vez dijo que paráramos entonces le dije yo que de por Dios parara, y se vino con el arma y yo dije “no, ahora si nos va a matar” y yo temblaba y entonces le puso la pistola en la cabeza a mi esposo y lo maltrato diciéndole groserías y qué por qué no paraba y yo le dije que no habíamos mirado ni escuchado nada y él nos dijo que qué hacíamos por allá y que nosotros sabíamos que ya no podíamos andar con moto. (Entrevista maestra 1, Escuela 4, Bajo Putumayo 1)

Al hablar de lo vivido con los paramilitares, las historias abordan en ocasiones la recreación minuciosa, como parte, no siempre consciente, de un ejercicio de objetivación del hecho para así dar sentido a lo sucedido.

Otra forma de afrontamiento de carácter individual es el *Afrontamiento Cognitivo e Ideológico* que se manifiesta principalmente en el compromiso y el implicarse para cambiar la realidad; se vio en maestros de todas las instituciones, donde en sus historias la articulación con la comunidad es un factor clave para dotar de sentido su acción como maestros, y así se encontraron casos como el maestro que lideró el traslado y la construcción de la nueva escuela luego de que fue destruida durante un combate, impulsó la organización de la junta de acción comunal de la vereda y desarrollo un programa de alfabetización con los adultos; el director que ha impulsado la articulación de la comunidad y la escuela a partir de proyectos de aula que aportan a proyectos productivos y al fortalecimiento de formas de organización, o el maestro que en una escuela genera una propuesta pedagógica innovadora y socialmente comprometida

...entonces no sé en qué parará esto en sí, porque lo que hace uno como docente es enseñarles que éste mundo ésta situación así como está, es una situación que la gente no añora, no busca, pero que para la sociedad que se está formando sean ellos los líderes en este entonces y que ojala estas cosas que se están viviendo no se vean más... que ojala que ellos eviten toda clase de búsqueda de violencia, que eviten los fraudes... todo lo que uno absorbe de la situación social, uno les trae a los niños para que ellos analicen esa situación, piensen, reflexionen y digan.....vendrá esta nueva generación que se está formando serán los nuevos líderes, entonces que esa sociedad que se está formando, que traten de acomodarla a la forma como ellos ya han aprendido y de la forma correcta, porque toda situación precisamente se da para que los niños aprendan de eso, eso es lo que uno llama la labor del docente con responsabilidad social. (Entrevista maestro 1, Escuela 3, Bajo Putumayo 1).

3.2.2 Patrones de deshumanización

Samayoa (1990, pág. 44) plantea que la guerra "... ha exigido importantes modificaciones en los esquemas cognoscitivos y en los patrones de conducta de una parte considerable de la población..." lo que genera procesos de deshumanización caracterizados por el empobrecimiento de cuatro capacidades del ser humano: 1- la capacidad de pensar lucidamente, 2- voluntad y capacidad de comunicarse con veracidad, 3- sensibilidad ante el sufrimiento y sentido solidario, 4- esperanza.

Se acoge el modelo de Samayoa reconociendo la crítica que le hace Martín-Baró (1990, p.78) al complementar la mirada centrada solamente en los aspectos cognitivos con aquella que reconoce también la mediación del miedo como elemento afectivo, pues las personas y las comunidades no son sujetos pasivos y externos a la guerra, sino que en tanto sujetos de la historia desempeñan un papel activo por más alienadamente que la vivan y "...por consiguiente, mal se entiende su participación en esos procesos si se la mira desde una perspectiva simplemente adaptacionista." (p.79)

Ahora bien, las situaciones de violencia que se viven cotidianamente en las comunidades y las escuelas no son hechos aislados, no se trata de las acciones de unos pocos que afectan ocasional e individualmente a algunas personas, sino que están articuladas a complejas dinámicas de guerra irregular sumadas a violencia política y social, a lo que se agregan las acciones policiales y militares contra los cultivos de coca y los “pongos” (laboratorios).

La socialización en contextos de violencia, lleva a que tanto los individuos como las comunidades estén abocados a vivir experiencias de tipo traumático, si bien no se puede asumir que tengan el mismo efecto en todas las personas, pues éste está mediado por factores como el rol y ubicación social, el grado de involucramiento, la proximidad, y la temporalidad donde hay tanto efectos inmediatos, como efectos de mediano y largo plazo, asociados a la intensidad y duración de los eventos.

Se habla de trauma cuando se hace referencia al choque emocional producido por una experiencia violenta y que deja una impresión duradera; Martín-Baro (1990, p.77) describe el trauma psíquico, social y psicosocial, donde el psíquico es el daño que es causado a una persona por una circunstancia difícil o excepcional, el social se refiere a la huella que algunos hechos históricos pueden dejar en comunidades enteras, y propone el término psicosocial para identificar la interrelación dialéctica entre los individuos y lo histórico.

Una consecuencia inmediata del trauma psicosocial en los sujetos y en las comunidades afectadas por la violencia, es un paulatino y creciente proceso de deshumanización a través de patrones adaptativos; cada uno de estos patrones es parte de un proceso, en el que percepciones, interpretaciones, actitudes y conducta se sustentan y se refuerzan mutuamente, de tal manera que los sentidos que daban significado a la socialización se ven alterados generando en el individuo rupturas que alteran su sentido de lo público, lo que de alguna manera nos pone en la necesidad de asumir también el planteamiento de Keane sobre la forma como se van configurando las características de la sociedad incivil, llegando a considerar entonces que estos

patrones de deshumanización se corresponden con su afirmación “en todas las formas conocidas de sociedad civil existen fuentes endógenas de incivilidad” (2000, p.59), en tanto contribuyen a enquistar una cultura de la violencia.

Se plantean entonces cinco patrones de deshumanización, que más que respuestas adaptativas, dan cuenta de la forma y mecanismos que operan en la esclerotización de las interacciones sociales; éstos son:

Desatención selectiva y aferramiento a prejuicios.

Los prejuicios cumplen una función defensiva contra temores y reflejan la incapacidad mental y/o emocional para lidiar con las complejidades y contradicciones de la realidad, o con aquello que amenace un sentido de seguridad asentado sobre valores que se consideran absolutos e inmutables. (Samayoa, 1990, p.51)

Así, se generan estereotipos y prejuicios que determinan la forma como se perciben los otros y se interpretan las situaciones de interacción, de forma que se justifican bien sea las acciones propias, o lo que le sucede a los otros. Las frases justificatorias se escucharon frecuentemente en las afirmaciones de los maestros al referirse principalmente a la normatividad en la escuela, “...es que toca castigarla porque si no, se aprovechan, todos por acá son bien taimados...” (Entrevista maestro 1, Escuela 1, Bajo Putumayo 1) en el caso de una niña que fue castigada por demorarse en regresar al salón luego de la entrevista con nosotros, aunque también había afirmaciones sobre los miembros de la comunidad “...uno tiene que cuidarse con esos papás, porque no sabe porque fue que les tocó venirse por acá, ni quien los sacó, pero por algo sería...” (Entrevista maestro 2, Escuela 1, Bajo Putumayo 1) de manera que se les presupone culpables de algo peligroso aunque no conocido y ya con ese significado, la interacción queda mediada por el miedo y la prevención.

En los adultos de la comunidad, también los prejuicios permiten dar sentido y justificar las manifestaciones de violencia “...cuando entraron los paras lo que mataron fue la gente que tenía que ver con la guerrilla, la mataban, hicieron la limpieza, cuando

ellos se fueron ya esto quedó como sano...” (Maestro 1, Escuela 5, Bajo Putumayo 1), donde el prejuicio de la víctima como culpable de su suerte libera de responsabilidad tanto a los victimarios como a las demás personas, en una situación que se repite y actualiza pues frente a las amenazas y asesinatos recientes de jóvenes en Puerto Asís

...creo que fueron tres o cuatro muchachos que murieron en el Puerto en esos días, eso comenzó en las ferias y luego a los ocho días se escuchaba de otros muertos... se lo buscaron por ladrones o por drogadictos, esos ya no eran del colegio... pero ahorita parece que se calmó todo. (Entrevista Directivo 3, Bajo Putumayo 2)

Absolutización, idealización y rigidez ideológica.

Este patrón está asociado con la dificultad para aprehender complejidades y por tanto aceptar la relatividad de los valores, manifestándose en la polarización de los juicios que se hacen frente a la realidad política y social, lo que impide de manera creciente la comunicación con aquellos que piensan distinto dentro o fuera del propio bando, tanto en lo político como en lo familiar, escolar, profesional, un ejemplo de ello es la manifestación de un maestro cuando se le preguntó si había asistido al foro de Derechos Humanos en Puerto Asís “... No, yo soy del sindicato, pero no voy a ayudarle a los comunistas mamertos a hacer bulto en sus reuniones...” (Entrevista maestro 1, Escuela 1, Bajo Putumayo 1)

Por otra parte, también es frecuente que se dé una idealización de organizaciones, de dirigentes o de estrategias de acción, y así se encontraron afirmaciones como

Pues la cuestión era de que todo era mejor cuando esta zona era manejada por la guerrilla, ponían condiciones a las comunidades, por decir algo de aquí ese camino hasta por allá tocaba trabajarlo... ..la gente no podía decir que no trabajaba por ese camino porque por ahí no pasaban... ..ellos colocaban las reglas y listo, incluso a veces lo comprometían es a uno cuando ya llegaban hacían la reunión me decían profesor cómo le trabaja la gente? ...y a veces a uno como maestro le ponían acá a un líder para estar pendiente de las cosas. (Entrevista Directivo 1, Bajo Putumayo 2)

Pero también se encuentran idealizaciones sobre los paramilitares

...anteriormente antes de venir el paramilitarismo acá, sábados, domingos, lunes la gente se alocaba bebiendo, tirando balas y habían muertos por aquí por allá, porque era como en el oeste todo el mundo cargando su arma, todo mundo a la defensiva en ese tiempo, cuando entró el paramilitarismo la gente se calmó, y la gente que tenía que ver con la guerrilla, la mataban, hicieron la limpieza, cuando ellos se fueron esto quedó como sano. Imagínese que nunca en todo el tiempo que yo estaba acá adornaban las calles, las casas, en una navidad y cuando vinieron ellos todas las casas estaban adornadas con el espíritu navideño y esas primeras fiestas de carnavales, porque acá también celebran los carnavales, igual que en Nariño no hubo ni un solo herido, porque los paramilitares controlaron y solo había gente buena... (Entrevista maestro 1, Escuela 5, Bajo Putumayo 1)

En ambos ejemplos la idealización se corresponde con la idea de la necesidad de una autoridad fuerte que imponga el control; Samayoa (1990, p.53) plantea que esta exigencia se da como una defensa contra inseguridades y temores, generados bien sea como resultado de una educación autoritaria, o de ambientes familiares, escolares y sociales caóticos.

Así, la situación de incomunicación que es generada en estas dinámicas, conduce al cierre de alternativas y a la convicción de que las formas violentas y autoritarias son las únicas posibles para dirimir los conflictos.

Escepticismo evasivo.

Frente a las situaciones de violencia prolongada, que dificultan la compatibilidad entre el ritmo de la historia de la sociedad y las biografías personales, se pueden generar sensaciones de impotencia y frustración que conducen a actitudes escépticas desde donde se construye una imagen de realidad fatalista, muchas veces incluso argumentada racionalmente; esta sensación de desesperanza termina por transformarse en inmovilidad e indiferencia desde un marcado individualismo que se convierte en la justificación de actitudes oportunistas e insolidarias frente a lo público, tal como se

encontró en la justificación del maestro que sin avisar a la comunidad ni facilitar su remplazo, gestionó su traslado al casco urbano por comodidad y apoyado en el favor político de la secretaría de educación “... profe, pero a que me quedaba, allá es muy complicado y de todas formas uno no puede hacer nada...”. (Entrevista maestro 3, Escuela 4, Bajo Putumayo 2)

Defensividad paranoide

La sensación de amenaza constante, así como la dificultad para distinguir lo que es en realidad una amenaza, lleva a que se desarrollen formas de interacción paranoica que distorsionan la percepción de una realidad social; esto genera conductas que van desde los delirios de grandeza y el mesianismo excluyente como se encontró en el caso de un director que se veía a sí mismo como el único constructor y artífice de lo que se lograba en su institución, centralizando todas las decisiones por considerar que solo él garantizaba la transparencia en la gestión, pero sin embargo los maestros y muchos miembros de la comunidad dijeron luego que él había manejado la institución como su feudo personal; hasta formas de relación defensivas que parten del presupuesto de la intención de agresión del otro, y que se caracterizan por una marcada intolerancia y los altos niveles de agresión verbal y física en las relaciones personales y sociales, así no estén relacionadas con la lucha ideológica o la guerra misma, por lo que la violencia se instaura en las formas de relación cotidiana, y así en una de las instituciones cuyo ambiente era muy tenso por la presencia en la zona tanto de los paramilitares como de la guerrilla, según narró la directora, un partido de fútbol entre dos cursos terminó en una agresión física entre los dos profesores a cargo, llegando incluso a sacar sus armas.

Otra manifestación de la defensividad paranoide, es el recelo permanente y la desconfianza frente a los otros que siempre se consideran sospechosos de ser una amenaza, esta es la forma más frecuente encontrada en los relatos de los maestros

...cuando yo tenía que pasar yo me encontraba a esos manes, a los paramilitares y pues llegaban hasta acá... ..y pues la ley ahí al lado en el pueblo y esto lleno y

también los guerrillos... .entonces con quién se puede hablar? uno dice en quién confía? (Entrevista maestro 1, Escuela 3, Bajo Putumayo 1),

Pero no solamente con la presencia de los actores armados en el pueblo, sino también con la sospecha sobre los padres de sus estudiantes

uno no puede decir que conozco a la gente, uno no sabe con qué clase de padre de familia está hablando, entonces uno también tiene miedo porque son padres de familia pero pueden estar vinculados de un lado o del otro (Entrevista maestra 3, Bajo Putumayo 3)

en una situación de miedo permanente que limitaba incluso la comunicación entre los mismos maestros pues cualquiera podía ser un informante, “No pues... comentábamos entre los compañeros nada más, éramos cinco maestros, pero uno en ese tiempo no podía comentar nada porque ahí mismo si se enteraban, le caían a uno y se lo llevaban y si volvía era un milagro”. (Entrevista maestra 1, Escuela 1, Bajo Putumayo 2)

El miedo permanente que se vuelve la justificación de la actitud paranoide, con mucha frecuencia se ve confirmado y se vuelve incluso un condicionante de las dinámicas de la práctica pedagógica del maestro

...yo la llamaba por las tardes a hacerle refuerzo y eso, ella estaba como ya avanzando pero después cuando me enteré de eso me asusté... porque uno prácticamente se pone a pensar que hay algunos padres que les gusta que uno sea exigente pero a otros no les gusta... y ya llegó el señor pero yo ya lo identificaba quien era, llegó y me dijo que era el papá de la niña tal y que la venía a retirar porque le tocaba irse a otro pueblo y le dije “ ah bueno, listo”... yo temblando le dije que no había ningún problema, ya después le preguntaba a los otros compañeros y decían que sí, que ellos ya sabían quién era, que era de los que llegaron cuando lo del Tigre. Entrevista maestra 2, Escuela 3, Bajo Putumayo 1)

Sentimientos de odio y venganza.

La indignación y el resentimiento que quedan por la impunidad y la sensación de indefensión ante las experiencias traumáticas de persecución, tortura, separación, desarraigo, muertes cercanas, sumado esto a la frustración frente al ejercicio insensible y vertical de los que detentan el poder, conduce al afianzamiento de un deseo de venganza donde incluso las reivindicaciones legítimas son asumidas como una revancha; de esta manera, la demanda por la justicia se transforma en la exigencia de retaliación, en acción de castigo punitivo cargado de odio hacia aquello o aquellos que se consideran como culpables, de esta manera se valida el desquite con el jefe, con los maestros, con los estudiantes, con los del otro partido, con los del otro bando, en suma con todos los “otros” que compartan la responsabilidad del enemigo. Samayoa frente a la ambigüedad que se genera en el odio mismo afirma que

Debe, entonces, reconocerse sin moralismos abstractos que en muchas de estas situaciones el odio es una reacción comprensible y muy humana, sin embargo, también debe reconocerse que el odio, siendo muy humano, es paradójicamente un sentimiento sumamente deshumanizante. (1990, p.56)

Finalmente, los procesos de socialización en un contexto de guerra –la estrictamente militar y la psicológica- ponen a los maestros en el dilema de construir una identidad interiorizando la violencia, la mentira institucionalizada, o una identidad socialmente estigmatizada que los lleva a recurrir al juego de la falsedad pública y la autenticidad clandestina, como requisito de supervivencia.

4. AMBIENTE EDUCATIVO EN ZONAS DE CONFLICTO ARMADO

Un primer problema que se plantea en la posibilidad de definir Ambiente Educativo, es el carácter diverso de las aproximaciones que se pueden hacer dependiendo tanto de las perspectivas disciplinares desde donde se aborda la conceptualización, como de los intereses que median la definición con miras a un determinado tipo de implementación.

Etimológicamente alude a aquello que rodea, y en esa medida se puede asumir como el aire, el espacio circundante, o el entorno de algo, bien sea un objeto, un ser vivo o una situación. En la biología se asoció al concepto de medio ambiente para definir el conjunto de factores que median las condiciones en que se desarrolla un ser vivo.

A comienzos del siglo XX el concepto de ambiente, planteado desde las discusiones en el campo de la geografía se contrapone en su momento al de medio natural al considerar que no es posible hablar de éste cuando toda aproximación es de por sí antropizada; aunque el término es en su origen “aquello que envuelve”, al asumir al ser humano más allá de lo físico y biológico se plantea que es:

todo aquello que rodea al ser humano, y que comprende a los elementos naturales, tanto físicos como biológicos, a los elementos artificiales (las tecnoestructuras), a los elementos sociales y las interrelaciones de todos estos entre sí (Ojeda & Sánchez, 1985, p.25)

Pensar el ambiente desde esta perspectiva, implica reconocer el papel de la cultura en su configuración, pues es en la interacción, en y desde el entorno cultural, alimentados por la experiencia y la memoria que se dan los significados que determinan la forma misma como se asume el concepto de ambiente. Esto es fundamental para

entender como al migrar este concepto a la educación, se ha cargado de distintas posibilidades de significación.

Así, al no restringirse la educación a la escuela y tomando en cuenta que la socialización, el aprendizaje, así como la inserción en la cultura y su reproducción, se dan también en otros espacios, ya en 1973 en un documento de la Unesco se reconoce que:

Las colectividades locales, lo mismo que la comunidad nacional, son también instituciones eminentemente educativas. [...] Y en efecto, la ciudad, sobre todo cuando sabe mantenerse a escala humana, contiene [...] un inmenso potencial educativo. (Faure, 1973, p.242)

De esta manera, la educación demanda la reflexión sobre cómo las características de las interacciones educativas y de las mediaciones que allí se establecen, asumiendo que el ambiente educativo se configura y significa resultado de una construcción intersubjetiva, lleva a incorporar los referentes culturales bien sea para reproducirlos o transformarlos.

Esta perspectiva de la educación, hace que no se la vea como un ejercicio de transmisión, sino como un proceso de construcción que pone en juego las interacciones que llevan a que sea un espacio de construcción significativa de la cultura.

Ahora bien, los significados que como construcción intersubjetiva orientan las interacciones en el espacio educativo inciden en la formación de un determinado tipo de sujeto, pero esto no se da solamente en el espacio escolar, sino que todo espacio de interacción determina aprendizajes; este razonamiento permite derivar a la comprensión de planteamientos como que también educan la calle, la ciudad, los pares significativos en particular y la sociedad en general; se trata de un proceso de doble vía en la medida en que se plantea una relación en la que las características del ambiente entran a mediar los procesos de los sujetos, sin por ello caer en una mirada determinista de causalidad donde todo lo que ocurre es consecuencia de lo precedente, sino que estos

a su vez median la configuración del ambiente y es precisamente allí donde está la posibilidad de transformación.

Hay que reconocer entonces que los ambientes educativos no tienen una dinámica lineal y unidireccional en la formación de los sujetos, sino que ellos mismos al interactuar inciden en la reproducción o la reconfiguración de los ambientes, de hecho “El ambiente es concebido como construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación” (Duarte, 2003. P.103); así la reflexión sobre estos ambientes educativos, reconociéndolos como escenarios donde se dan condiciones para que se generen aprendizajes, visibiliza las interacciones que tejen los sentidos que, como construcción intersubjetiva, orientan las acciones que allí se desarrollan con el fin no siempre explícito, de aprender y educarse.

También sobre este tipo de relaciones se encuentra el concepto de clima escolar que tiene su origen en el de clima organizacional que desde la psicología ya desde los años 30 del siglo XX se aplicó al estudio de las dinámicas organizacionales en los ámbitos laborales, con la intencionalidad de comprender las características del comportamiento de las personas dentro de los espacios y grupos de su institución de trabajo (Jaime Santana & Araujo, 2007, p.297). De esta manera el énfasis se puso en la forma como se determinan entre los individuos las relaciones, así como la percepción que tienen de ellas, de manera que el clima organizacional es definido en la percepción compartida por todos los miembros sobre aspectos como el trabajo mismo, el ambiente físico en el que se desarrolla, las relaciones interpersonales y todas aquellas regulaciones que afectan el estar y el trabajo mismo (Rodríguez Mancilla, 2004, p.147).

En esta perspectiva organizacional, la importancia de las percepciones está dada por el alto impacto que tienen sobre el comportamiento de las personas, llegando a determinar el tipo de disposición y actitud para asumir el trabajo, e incluso en la posibilidad de apropiación e identificación con la institución. La proyección de esta mirada al ámbito educativo, lleva a que el clima escolar sea definido como la calidad

de las relaciones entre los miembros, visibles en la aceptación o rechazo de los demás, y así un buen clima escolar se considera como aquel donde las dinámicas de convivencia permiten abordar los conflictos de forma no violenta.

Esta postura se encuentra por ejemplo en los documentos del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 (Perez, 2012). Allí se plantea que el clima escolar

Es el grado en el cual el estudiante se siente a gusto en su escuela y en el aula de clase con base en el sentimiento que despiertan diferentes situaciones del contexto educativo relacionados con compañeros y docentes. Tiene en cuenta aspectos relacionados con el agrado y la tranquilidad que siente el estudiante cuando se encuentra en la escuela... (p.1)

Además, se le asume con un carácter funcional dado que su importancia está dada en la relación que se establece con los indicadores que dan cuenta del “éxito” y la “calidad” esperada de la acción educativa.

Siguiendo el modelo CIPP (Contexto-Insumo-Proceso-Producto), El estudio del LLECE¹⁷ concluye que el clima escolar está asociado en un 70% al buen rendimiento escolar. (Perez, 2012, p.1)

El clima escolar, asumido como condición y mediación para el logro de los objetivos propuestos se instrumentaliza al plantear que un clima afectuoso es condición indispensable para el logro del aprendizaje, tal como se afirma en las recomendaciones de la investigación “Aprender, enseñar, convivir” (Hederich, Calvo & Lanziano, 2008, p.47), sin embargo también reconocen que no es solamente un asunto de voluntad individual del maestro, sino que hay una relación estrecha entre el clima escolar y la cultura institucional.

En esencia tras los conceptos de clima escolar y ambiente educativo, y reconociendo que no se trata de sinónimos así en lo cotidiano con frecuencia se les use indistintamente, se pretende dar cuenta de aquellos aspectos axiológicos, culturales,

¹⁷ LLECE, es el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, auspiciado por la UNESCO.

sociales, políticos, físicos que determinan la construcción intersubjetiva de los significados que orientan la acción en la institución; así, el clima social se refiere esencialmente a una percepción o reacción común de los individuos frente a una situación determinada y por tanto, por ejemplo puede haber clima de resistencia, de participación, de insatisfacción, e incluso se encuentran posturas que entran a caracterizar en el entorno escolar climas tóxicos o climas nutritivos para el desarrollo personal (Milicic & Arón, 2000).

Catherine Blaya (2006) define el clima escolar como:

la calidad general del centro que emerge de las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los miembros de la comunidad educativa. El clima se basa en la percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales que se establecen en el centro y es un factor influyente en los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa. (p.295)

Al complementar la definición, establece una relación directa entre los dos conceptos cuando afirma que el clima escolar puede ser visto como:

El ambiente total de un centro educativo es determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución condicionante a su vez de distintos productos educativos. (p.295)

Es frecuente que desde el sentido común al hacer referencia al ambiente educativo se le asuma como las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, independientemente de cuál sea su concepción, o el tipo de relaciones que se establezcan en la interacción entre maestros y estudiantes, y entre éstos, la comunidad y la administración; y de esta manera, mejorar o transformar el ambiente educativo se ve solamente como el resultado de la inversión en infraestructura en el mejor de los casos, o la “decoración de la escuela y el aula” como habitualmente acontece, de hecho una de las maestras del Putumayo manifestaba

... acá nos preocupamos por el ambiente educativo de la escuela y hemos hecho jornadas con los padres para cercar la huerta, hacer el cerramiento del terreno de la escuela y pintar y decorar los salones, y así los niños encuentran un ambiente donde se acostumbran a que pueden vivir en sitios cuidados, limpios y bonitos...
(Entrevista maestra 1, Escuela 2, Bajo Putumayo 1)

Sin hablar para nada de las condiciones de violencia que plantea el contexto, la forma autoritaria como ella asume la normatividad en la escuela, o la concepción de conocimiento que se encuentra en la transcripción en los cuadernos y memorización de los contenidos de las cartillas de Escuela Nueva con las que trabaja.

Es necesario ir más allá al reconocer que el ambiente educativo se instaura en las dinámicas e interacciones que constituyen todos los procesos de la acción educativa y que de esta manera se involucran las acciones, emociones, experiencias y vivencias de cada uno de los participantes, así como las condiciones históricas, culturales y sociales del contexto, sumadas a la historia y cultura institucional.

En el trabajo de Duarte (2003), se referencia la clasificación de Sauv  (p.99) según la cual hay seis formas distintas de abordaje del ambiente en la educación:

1. El ambiente como *problema* para solucionar este modelo intenta llevar al estudiante a la identificación de problemas ambientales después de apropiarse de unos conocimientos relacionados con la investigación, evaluación y acción de los asuntos ambientales.

2. El ambiente como *recurso* para administrar. Se refiere al patrimonio biológico colectivo, asociado con la calidad de vida. Por ser un recurso, el ambiente se agota y se degrada, por ello se debe aprender a administrarlo con una perspectiva de desarrollo sostenible y de participación equitativa.

3. El ambiente como *naturaleza* para apreciar, respetar y preservar. Ello supone el desarrollar de una alta sensibilidad hacia la naturaleza y su conocimiento y la toma de conciencia de que somos parte de ella.

4. El ambiente como *biosfera* para vivir juntos por mucho tiempo. Lo cual invita a reflexionar en una educación global, que implica la comprensión de los distintos sistemas interrelacionados: físicos, biológicos, económicos, políticos. Desde esta noción se otorga un especial interés a las distintas culturas y

civilizaciones y se enfatiza el desarrollo de una comunidad global (ciudadanía global), con una responsabilidad global.

5. El ambiente como *medio de vida* para conocer y para administrar. Es el ambiente cotidiano en cada uno de los espacios del hombre: escolar, familiar, laboral, ocio. El ambiente propio para desarrollar un sentimiento de pertenencia, donde los sujetos sean creadores y actores de su propio medio de vida.

6. El ambiente *comunitario* para participar. Se refiere a un medio de vida compartido, solidario y democrático. Se espera que los estudiantes se involucren en un proyecto comunitario y lo desarrollen mediante una acción conjunta y de reflexión crítica.

No son formas excluyentes, pueden alternarse o solaparse, de manera que hay que ver el ambiente educativo como un hecho complejo que además solo puede ser analizado y comprendido contextualmente.

Ahora bien, una denominación frecuentemente encontrada es la de ambiente de aprendizaje, que pone su centro en el proceso didáctico y las condiciones que lo rodean, en el resultado de la experiencia, y así encontramos por ejemplo propuestas como la de la Secretaría de Educación de Distrito (2013) en el marco de la estrategia de Reorganización Curricular por Ciclos, donde se le define como:

un proceso pedagógico y sistémico que permite entender desde una lógica diferente los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Escuela. Desde esta propuesta se valida al estudiante como sujeto activo y participante en el ambiente, reconociendo sus necesidades e intereses desde lo cognitivo, lo socioafectivo y lo físico-creativo (p.27)

Al instrumentalizar el ambiente de aprendizaje, éste queda condicionado al diseño que hace el docente “con una intencionalidad pedagógica” para que el estudiante adquiriera los conocimientos esperados y logre “desarrollar capacidades, habilidades y actitudes” (p.27), de manera que no hay mayores diferencias con los proyectos de aula y los proyectos transversales que son estrategias que ya se implementan en las instituciones educativas; de hecho su carácter de propuesta didáctica se hace evidente cuando afirman que:

Los ambientes de aprendizaje entendidos como procesos pedagógicos y sistémicos, tienen una lógica secuencial y didáctica que se describe a continuación

y que contempla los siguientes momentos: contextualización del aprendizaje y motivación, concepciones previas, propósitos de formación, planteamiento de la estrategia de evaluación, desarrollo y potenciación de los aprendizajes, consolidación y lectura de avance del proceso, evaluación y proyección de aprendizajes. (p.45)

Desde el Ministerio de Educación Nacional (2006), en los documentos del Plan Decenal de Educación hay referencias diversas sobre ambiente, de esta manera se habla del ambiente como característica del entorno de la acción educativa, de manera similar al concepto de clima: “ambientes pedagógicos de confianza...”(p.40), “ambientes de paz y convivencia pacífica...”(p.38), “ambientes de confianza basados en relaciones de afecto...”(p.28), “...construir ambientes sanos y armoniosos...” (p.29); de igual manera se encuentra el ambiente de aprendizaje como característica de la forma de trabajo y así se habla de “ambientes presenciales, virtuales o mixtos”(p.45), “ambientes de aprendizaje con el apoyo de las TIC” (p.47), “ambientes de aprendizaje que promuevan la investigación”(p.47).

Dentro del mismo espíritu instrumental también se hace referencia a los “ambientes de aprendizaje, contextualizados e incluyentes, que privilegien el uso y la apropiación de las TIC” como condición de la meta de lograr al 2016 estructuras curriculares flexibles y pertinentes que permitan el desarrollo de la capacidad de aprender en las dimensiones “científicas, técnicas, tecnológicas, humanísticas y artísticas, y a las competencias en una segunda lengua” (p.18), en una postura donde el ambiente no es en sí mismo sino como función para lo propuesto, tal como se ratifica luego cuando al definir las acciones para lograr los currículos pertinentes se afirma que hay que desarrollar “ambientes de aprendizaje adecuados para las aplicaciones del arte, las humanidades, las lenguas, la ciencia, la técnica, la tecnología y los deportes” (p.23).

4.1 Ambiente Educativo y territorio de enunciación

Si se asume la escuela como un sistema abierto, en una dinámica permanente de intercambio con el entorno, su funcionamiento y el ambiente educativo así configurado

siempre están en interacción con el contexto. Las interacciones permanentes implican que el entorno no sea ajeno o desconectado de los procesos de la escuela. Esto lleva entonces a que el ambiente educativo no pueda ser asumido como la sumatoria de elementos aislados entre sí, sino como un conjunto complejo de intercambios y equilibraciones resultantes de una retroalimentación permanente.

Se asume así, el concepto de ambiente más allá de las definiciones de la etología y la ecología, como un territorio configurado por las características del entorno de los sujetos y de las interacciones entre los sujetos mismos, fuertemente articulados y que condicionan las circunstancias de su interacción cotidiana, comprendiendo tanto lo tangible de los espacios físicos, como lo intangible de los significados; viéndolo de esta manera y acogiendo el planteamiento de Porto-Gonçalves (2009), el ambiente educativo- territorio no se puede considerar como algo existente o anterior a la escuela como dispositivo social, dado que éste se constituye como un espacio físico y relacional de sujetos y grupos sociales que se afirman en y por medio de él a través de procesos sociales de territorialización.

El Ambiente Educativo se configura como espacio de interacción simbólica donde se construyen intersubjetivamente los significados que se le asignan a los espacios, las personas y las cosas, es decir allí se configura una forma de percibir el mundo, en tanto territorio que no es solamente físico y racional, sino que es el resultado de la determinación de una afectación sensible, por tanto de una actitud estética.

Por esta razón, el ambiente educativo en tanto territorio de enunciación, no puede considerarse como un a priori, sino como la emergencia de la relación entre el contexto y lo vivido, entre la memoria del pasado y la expectativa de futuro (Koselleck, 1993), de manera que no tiene preexistencia sino que emerge en la medida en que se establecen interacciones que lo dotan de significados, siendo así un campo construido intersubjetivamente; de tal suerte que la memoria de lo vivido, las condiciones generadas por la naturalización de las violencias y el miedo transversal a todas las

interacciones alimentan y median los significados desde donde se percibe y actúa en la configuración de los ambientes educativos.

En este orden de ideas, cualquier cambio que se dé en los significados generará también cambios en el territorio y su representación, pues los significados son imposibles de asumir como generalidad dado que son resultado de una experiencia singular de interacción y en esa medida son móviles de acuerdo al momento particular del sujeto, lo que hace que los ambientes educativos no se puedan asumir como estáticos, sino que son cambiantes en la medida en que por una parte cambien las condiciones del contexto y por otra también haya factores que incidan en cambios en los sujetos; claro está que hay unas mayores posibilidades de intervención en los maestros para generar estas movilizaciones en el ambiente educativo, en la medida que el rol que desempeñan en la escuela y las comunidades les permite agenciar procesos, aunque tal como se ha visto, ese mismo protagonismo los convierte en elementos a cooptar o eliminar por parte de los actores armados.

Las situaciones de amenaza latente, llevan en muchas ocasiones tal como se vio, a que los maestros decidan plegarse a las prácticas de la escuela tradicional, pues éstas de alguna manera son leídas como neutrales y de bajo perfil, permitiendo así mantener un espacio de relativo anonimato y una sensación de seguridad que se asume como garantía de sobrevivencia, así, un maestro, que ya se había referenciado con anterioridad, afirmaba "...si yo tengo los años que tengo no ha sido por cuestión de azar, de suerte, sino porque uno en sí ha tratado de cuidarse y no meterse con problemas" (Entrevista directivo 1, Bajo Putumayo 1), siendo esta aceptación explícita, pues la mayoría de los maestros que se ubicaban en los ambientes educativos asociados a la escuela usual solamente hacían alusión a la necesidad de la neutralidad pero sin asociarla como determinante de las características de la práctica educativa, o si mucho como factor de decisión sobre los temas abordados en el currículo

... uno con la experiencia como docente y todo eso y de todas las andanzas, uno más o menos sabe cómo obrar en ciertas situaciones para evitar toda esa clase de conflictos, y cuando el currículo es flexible le permite hacer esas cosas, o no le

permite abordar sobre ciertas situaciones cuando no es prudente. (Entrevista maestro 1, Escuela 3, Bajo Putumayo).

Otra construcción intersubjetiva con una fuerte presencia en los ambientes educativos, tiene que ver con el carácter vergonzante que se corresponde a un proceso de autocensura colectiva frente al recuerdo de una acción o una época sancionada socialmente como no aceptable (Passerini, 2000), bien sea por el miedo o la moral; esto se da porque el significado de una interacción dada se confronta con por lo menos dos verdades¹⁸: una factual y otra moral; la primera alude a los hechos, a la *verdad* de lo que ocurrió; la segunda, a la *verdad* sobre “el por qué” y “a causa de quién” (Blair Trujillo, 2002).

Se manifiesta por ejemplo en el espacio extraescolar, que también se configura como ambiente educativo, en las omisiones y silencios sobre situaciones en las que la comunidad se siente responsable de lo sucedido, en un combate y en una masacre, por la presencia entre ellos de un “sapo” o de un informante, o también culpable por la no solidaridad con el soldado muerto que por miedo no se recogió sino hasta cuando los animales habían devorado el cuerpo, hechos que si narraron los niños (Grupo focal, estudiantes, Escuela 1, Bajo Putumayo2).

En el espacio de la escuela, entre los maestros esta actitud vergonzante se encuentra relacionada con las tensiones que se generan entre aquello que se considera la imagen deseable de maestro que se quiere proyectar lo que efectivamente son las prácticas cotidianas, de manera que aquellas manifestaciones de autoritarismo que se evidenciaban en la observación, trataban de ocultar, y si ya no era posible si por lo menos justificarlo

...uno acude a un recurso y a otro y llega un punto en donde el chino no le da, sino que la costumbre o el medio donde él se desenvuelve es un medio hostil,

¹⁸ Se asume la Verdad en el sentido planteado por Nietzsche en su texto “Sobre verdad y mentira en sentido extramoral”, no como un absoluto, sino como un acuerdo.

agresivo donde solo se hace caso si se le reprime de una manera enérgica (Entrevista maestro 2, Bajo Putumayo 3).

En este ambiente educativo, se hace difuso el borde de lo que se considera aceptable y por tanto legítimo, en una permanente tensión frente a la legalidad establecida desde la norma. Esto último, en tanto valor enquistado en la formación de los sujetos, se hace todavía más complicado cuando en el contexto, frente a la ilegalidad se plantea la misma disyuntiva.

Así, una instancia de aproximación al ambiente educativo, son las dinámicas culturales que se han ido configurando desde la sociabilidad y las prácticas de socialización, con manifestaciones tan diversas como las asociadas al dinero “fácil” propio de bonanzas como la cocalera o la generada por las empresas captadoras de dinero como DMG, que se reflejan en el discurso de miembros de la comunidad que afirman

para nosotros en el Putumayo todo estaba bien cuando teníamos nuestros cultivos, había plata y comida y todo era tranquilo aunque por acá controlaba la guerrilla, todo se dañó cuando llegó el ejército, los paras matando y después la policía que dañó la gente volviéndola sapos para que por plata denunciaran al vecino para que lo detuvieran o le fumigaran la tierra (Grupo focal comunidad, Escuela 2, Bajo Putumayo 2)

o en afirmaciones de maestros que primero ganaron dinero y luego perdieron todo con el cierre de DMG y todavía están pagando créditos a los bancos, o que incluso llegaron a tener cultivos de coca o a trabajar como raspachines en las vacaciones escolares considerando legítimas éstas formas de conseguir dinero “así el gobierno diga que es ilegal porque uno se gana sus pesos sin matarse tanto, fíjese el lio con el arroz o el maíz, tanto joderse (sic) pa’ que le quede a uno tan poquito” (Grupo focal comunidad, Escuela 2, Bajo Putumayo 2); se habla muchas veces de la época de control de la guerrilla como un periodo positivo, porque “ellos eran buenos” “mantenían la ley y limpiaron de malandros la zona” (Grupo focal comunidad, Escuela 3, Bajo Putumayo 1), y de la misma manera los que allí se habían visto afectados por su control y las

extorsiones, o que se beneficiaron con la entrada de los paramilitares se refieren a ellos igualmente en términos positivos “trajeron el orden” “mataron a toda esa plaga”(Entrevista maestro 1, Escuela 5, Bajo Putumayo 1) etc. Así pues, en esa imagen polarizada se llega a

...presentar la violencia y crueldad de <los otros> como violencia en su ser puro, manando de la fuente primordial de la crueldad sin matices, gratuita, sin justificación, mal químicamente puro, radical; mientras que sobre la propia se guarda silencio o se le presenta como necesaria e inevitable: legítima (Bello Reguera, 2005, pág. 54).

También hay otras dinámicas culturales signadas por la solidaridad y pertenencia al territorio como en el caso de la comunidad y la escuela de una vereda donde las interacciones sociales así configuradas les han permitido resistir el acoso de los distintos actores armados y sobrevivir sin disolverse tras un desplazamiento masivo en el 30 familias tuvieron que salir con todo y escuela, y del que solo pudieron regresar luego de tres meses (Entrevista líder 1, Escuela 2, Bajo Putumayo 2), y además a la presencia permanente del ejército y la policía con los patrullajes, requisas y frecuentes jornadas de erradicación de los cultivos de coca que son básicamente su principal medio de subsistencia.

En lo que respecta a la forma como el sujeto percibe y significa estos procesos, hay que tomar en cuenta que la percepción está mediada por la emoción, es decir, no es directa la relación entre estímulo y percepción, ya que esta última es antecedida por la experiencia previa que determina la interpretación de la sensación, pues tal como lo plantea Eco (1992, p.50) “frente al estímulo originario, el sujeto interviene arrastrando en la percepción actual el recuerdo de sus pasadas percepciones”, de manera que la emoción incorporada a la experiencia previa es la que lleva a definir la forma como se interpreta la sensación asignándole así un significado que a su vez determina la acción, ya Maturana planteaba que “no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto”. (2001, p.10).

Entender el papel de la emoción en la percepción es clave para comprender el tipo de agenciamiento estético que se genera en los ambientes educativos, de hecho al sumir el ambiente educativo como un producto cultural, se configura como “campo de agenciamientos simbólicos que inscriben al sujeto en ese medio de cultivo específicamente humano: el lenguaje” (Restrepo, 1993), y retomando a Maturana, la condición para que se dé el lenguaje y se funde lo social, es la presencia de una emoción fundante que constituye el dominio de acción que lleva a aceptar al otro como otro igualmente válido (2001, p.12).

Este sentido de alteridad así configurada, lleva a que en un proceso de distinciones se generen las identidades que definirán a los sujetos y la comunidad; la escuela es uno de los espacios de socialización fundamentales en los procesos permanentes de construcción de identidad y de un ethos colectivo, y parafraseando a Restrepo (1993) en su propuesta de ambiente educativo y estética social, la actitud ética está determinada por la afectación sensible, es decir la actitud estética que se ha formado en las interacciones cotidianas y los intercambios afectivos que se dan en los ambientes educativos de la familia y la escuela, y es donde se define la disposición y la acción en la posibilidad de convivencia en el espacio social; pues al devenir lo ético en estético, se trata es de la forma como se da en el sujeto y el grupo una forma de percibir y actuar frente al otro, dándose entonces código de emociones, un comportamiento estético.

De esta manera, la estética social está mediada en gran parte por la experiencia sensible de las interacciones en la escuela, lo que se corresponde con la afirmación de Maturana sobre el hecho de que no hay conocimiento que no esté mediado por la emoción, y que esta emoción como actitud sensible son el resultado de lo vivido en ambientes educativos mediados por interacciones culturales específicas. Así, “La educación como "sistema educacional" configura un mundo y los educandos confirman en su vivir el mundo que vivieron en su educación” (Maturana, 2001, p.14)

Así podemos observar que los ambientes educativos son mediados y a su vez mediadores de identidad, y en esta relación es donde se posibilita la formación de una

actitud sensible y de significación estética de las relaciones de solidaridad e interacción social (Duarte, 2003). Es allí donde se gestan tanto las actitudes como las condiciones materiales y socioafectivas que determinan los significados de las interacciones que se establecen con y en el entorno, necesarias para la concreción de los propósitos culturales (reproducción o transformación) que se hacen visibles en la propuesta educativa, así no se hayan explicitado.

El ambiente educativo imbricado en la escuela se constituye en un lugar privilegiado para la posibilidad de transformación de la cultura, incidiendo en otros espacios como la familia y comunidad donde se dan los escenarios propicios para que se den acuerdos sobre las reglas que propicien efectivamente una formación ciudadana en un entorno que proteja el bienestar emocional (Arias, Eraso, & Alvarez, 2009, p.22).

El asumir el ambiente educativo en la disyuntiva de reproducir la cultura y la sociedad o de ser un eje de transformación, lleva a pensar en las características de uno u otro propósito, y viendo entonces las características de las interacciones de las escuelas observadas en el Putumayo, encontramos que acorde a lo planteado desde la Escuela Pedagógica Experimental EPE por Segura, Molina y Moreno (1993) y posteriormente por Segura, Lizarralde y Gómez (2007), en la mayoría de las escuelas se enmarcan en dinámicas de reproducción.

Es decir, las características de su ordenamiento siguen siendo prescriptivas, con la consiguiente división del grupo en grados, el tiempo regulado por un horario y los espacios ritualizados según su uso: aula, patio, comedor; donde las interacciones entre los distintos actores se caracterizan por consideraciones asimétricas de autoridad establecidas según roles definidos por la tradición escolar, de manera que el poder está centrado en el maestro que evalúa, sanciona y toma decisiones; la perspectiva frente al conocimiento se muestra en dinámicas de enseñanza-aprendizaje enmarcadas en concepciones transmisionistas, donde tanto maestros como estudiantes son sujetos pasivos, unos porque solo dan lo establecido por los programas y los otros porque solo

deben memorizar lo enseñado, de manera que el trabajo del estudiante y la actividad profesional del maestro carecen de sentido y de posibilidad de autorrealización.

Estas escuelas se asumen como una organización cerrada, independiente e impermeable al contexto siendo esta la determinante de su característica de insularidad, pero además el carácter compartimentado de sus dinámicas internas pareciera un conjunto de mundos individuales aislados entre sí, lo que pasa en un aula es independiente de lo que transcurre en otra, así como cada maestro se constituye en un mundo aparte al cerrar la puerta del aula; se trata de un aislamiento que va más allá de las dimensiones físicas de las aulas y la escuela, y llega hasta el aislamiento psicosociológico en el que conviven distintos sujetos asumiendo de forma rígida los roles y las normas que los pautan.

De esta manera se desenvuelve un nivel axiológico que es ambiguo y contradictorio, en tanto todas las interacciones están mediadas por la desconfianza y la conveniencia, por ejemplo, las evaluaciones son amenaza de sanción tanto para el niño que no cumple como para el maestro que ve en riesgo la estabilidad de su trabajo si sus estudiantes tienen bajos resultados en las Pruebas de Estado y por tanto el propósito de lo que se hace es cumplirle a un otro y “pasar” antes que aprender; así, la búsqueda de la obediencia como actitud idealizada del bueno y “juicioso” lleva aparejado como deuteroprendizaje, que lo importante frente al disciplinamiento es “mostrarse” cumplidor independientemente de las acciones que se realicen para ello, llegando al punto extremo de reconocer como válida la afirmación de que el problema no es hacer trampa, sino el ser sorprendido en ello, una muestra elemental y cotidiana se veía cuando los niños de una escuela jugaban a pelear revolcándose en el piso mientras un “campanero” estaba pendiente de la maestra, y al avisarles se incorporaban rápidamente fingiendo otro juego, y el éxito de este ocultamiento mimético se hacía visible en la maestra que en una entrevista decía

... acá los niños no son tan violentos como en otros colegios que yo he tenido como experiencia, porque allá hay niños muy violentos, se golpean, se maltratan, se

revuelcan en el piso, acá no, ellos todavía no tienen ese “vicio”... (Entrevista maestra 1, Escuela 1, Bajo Putumayo 2).

Ahora bien, aquellas escuelas donde la obediencia prima sobre cualquier consideración y la autoridad se impone por la fuerza, es permanente la presencia del miedo construido socialmente como regulador de las interacciones (Reguillo, 2000) y además la responsabilidad de las acciones no está en los sujetos sino en la norma establecida que es la que permite, prohíbe y castiga, se configura un ethos marcado por el oportunismo, la mentira interiorizada, el individualismo exacerbado, la agresión y exclusión del “distinto” y del “débil”, gestándose así una red de significados deshumanizantes, donde al no poder desarrollarse un sentido positivo de alteridad, se constituyen en el germen validador de una “cultura de la violencia” (Devalle, 2000). En este tipo de ambientes educativos, lo que se impone es un afán reproductor de la sociedad donde se asumen de manera pasiva y como deseables los ordenamientos establecidos.

El elemento con mayor presencia en las narraciones y en las observaciones realizadas es el miedo, tanto en lo relacionado con el contexto de violencias y conflicto armado, como en lo atinente a las interacciones en la escuela, de tal suerte que los significados transitan caminos similares entre el miedo al actor armado, al castigo en la casa y a las sanciones de la escuela. Si bien el miedo es una experiencia individual que cada sujeto vive de manera distinta dependiendo su experiencia previa, que es desde donde se define el cómo percibe y significa la realidad actuando acorde a esos significados, no se puede dejar de lado el reconocer que la experiencia del miedo es socialmente construida y culturalmente compartida (Reguillo, 2000), pues es en la interacción social que se dan los significados y valoraciones de amenaza, riesgo y peligro, donde además se establecen cuáles son los modos de respuesta que se corresponden con momentos históricos determinados; y volviendo a la afirmación de Martín-Barbero, “de lo que habla la cultura es siempre de historia”, y es en los territorios definidos por y en la cultura que se significan los modos de respuesta en procesos de permanente reactualización.

El miedo es una constante observada, visible en los relatos y el discurso de todos los pobladores donde la memoria del terror está presente, en la forma como se interactúa con los otros y en especial con los “extraños” pues ya no es posible confiar al no saber de qué “lado” está el interlocutor, incluso en las prácticas cotidianas como el ir al trabajo, a la escuela, o al pueblo pues no se sabe que puede pasar y siempre hay que estar prevenido

...cuando uno tenía que ir a la Hormiga, uno salía en la moto pero no sabía si regresaba o no, ese era el miedo todos los días...” “...y así, sin ir a saber de pronto de dónde es la persona, uno no puede ir hablando así no más... ...y ese susto de saber que había habido combate en la cancha de la escuela apenas al rato de que nosotros estábamos con todos los niños allá...” (Entrevista directivo 1, Bajo Putumayo 1)

De esta manera, la presencia permanente del miedo como regulador de las interacciones, según Reguillo (1996), lleva a la naturalización de la sospecha (todos son sospechosos) en el mejor de los casos, y en el peor, a la estigmatización de grupos, individuos y lugares a los que de antemano se les ha asignado un significado de peligrosidad, gestándose lo que se puede denominar como una “desconfianza naturalizada” en la que al no poder desarrollarse el sentido de alteridad, se constituye en el germen validador de lo que ya en las manifestaciones extremas se asume como “cultura de la violencia” (Botero Uribe, 1998) (Devalle, 2000).

El miedo sin embargo no es de por sí un sentimiento negativo, es algo que compartimos con todos los seres vivos, y como valor adaptativo tiene un carácter positivo al ayudar a los sujetos a percibir el riesgo y de esta manera posibilita la sobrevivencia, y que ante la amenaza nos pone entre dos opciones la huida o la agresión; sin embargo tiene también otras manifestaciones como las reacciones impulsivas, la realimentación del temor y la alteración del sentido de la realidad (Beristain, 1999).

Bauman (2007) plantea que además de este miedo inicial ante la amenaza directa, los seres humanos manifestamos un miedo de segundo nivel,

un miedo reciclado social y culturalmente” al que denomina derivativo y que al establecerse “se convierte en un factor importante de conformación de la conducta humana aun cuando ya no exista amenaza directa alguna para la vida o la integridad de la persona (p.11)

Esto hace que independientemente de la existencia de una amenaza se den respuestas propias de la presencia del peligro de manera que se vive en una actitud, de agresividad o de huida, preventiva permanente.

Hay dos tipos de miedo, cuando se conoce la amenaza, se sabe que ese perro muerde, que ese campo está minado, que ellos son los de la masacre, o como en el caso del maestro de una de las sedes al que la guerrilla le dijo “profe no vaya a dejar salir los niños porque estamos acá abajo, el ejército está en la loma y puede haber combate” (Entrevista maestra 1, Escuela 1, Bajo Putumayo 2); pero también está el miedo que se siente sin conocer precisamente la amenaza, como cuando se entra a un cuarto oscuro, o se está en un sitio presintiendo, o con el rumor de que algo puede llegar a pasar, tal como ocurrió durante la realización de las entrevistas en una escuela y al llegar dos desconocidos en una moto, los maestros y los miembros de la comunidad cambiaron el tema de conversación y su actitud corporal pues según dijeron luego, desconocido en moto a la fija es “para”.

Al ver los relatos, hay una presencia del miedo que no es tan evidente como la de los ejemplos anteriores, “El miedo y la incertidumbre permearon espacios y prácticas de sociabilidad, especialmente en espacios públicos extra-familiares [...] No se trataba de tortura corporal o de prisión, sino de sentimientos de pasividad e impotencia” (Jelin, 2002, p.106), se trata del miedo asociado a duelos todavía presentes,

porque aquellos muertos son una demanda ética sobre la endeble fuerza de la memoria, única raíz de una solidaridad retrospectiva que las generaciones jóvenes solo pueden mantener mediante un recuerdo siempre renovado, a menudo

desesperado, pero siempre impulsor de la responsabilidad solidaria para con los muertos (Bello Reguera, 2005, p.66).

Como en el caso de los maestros que al hablar de los dos compañeros asesinados hace dos años y cuya investigación fue enterrada bajo la denominación de “crimen pasional” sabiendo todos que ello no es cierto, que así no pasó, y donde todavía con lágrimas dicen “...es mejor dejar así para que a uno no le pase” (Entrevista maestro 4, Escuela 1, Bajo Putumayo 1), o en el relato sobre la masacre de El Tigre donde a pesar de los años transcurridos se ve el miedo en el rostro de la maestra .

Estos relatos se constituyen en acto de afirmación de los narradores y sus comunidades, sobre todo cuando se trata de trascender el nivel del recuerdo, porque tal como según cita González (2005, p.306)

... Mis muertos vivirán en mi recuerdo, pero ¿Qué pasa con los pueblos que desaparecen de la geografía y finalmente, de la historia? Solo la memoria rescata a esos hombres y a esas mujeres, allí vuelven a vivir. Consuelo que no le queda a los muertos propios, los que una amó, los que no perecieron colectivamente. La memoria es más fuerte que el recuerdo. La memoria quedará en los textos, el recuerdo no

En este caso la posibilidad del olvido se asocia a una muerte metafórica en la medida en que cómo afirma un viejo refrán “solo se muere realmente cuando muere el último que lo recuerda” con el consiguiente miedo a la desaparición, a ser borrado en la muerte o en la exclusión, dentro de lo que Bauman denomina “Síndrome de Titanic”.(2007, p.31)

El miedo, articulado a los procesos de deshumanización llega a generar actitudes de naturalización que se ven por ejemplo en la cotidiana indicación a los niños de una vereda para no pasar por un terreno que se sabe minado y simplemente adaptar la ruta de llegada a la escuela, en una situación que incluso ya se recoge en la cinematografía nacional sobre el tema en la película “Los colores de la montaña”, o que se hace tan cotidiana que se incorpora a los planes de emergencia de la escuela en la preparación

de los niños frente a lo que hay que hacer en caso de que se dé un combate junto a la escuela, un niño decía

...mire profe cuando hay combate nos tiramos al piso, pero no de cualquier manera... hay que poner las manos bajo el pecho para que la explosión no le de tan duro y tener la boca abierta para que no le reviente los oídos (Grupo focal estudiantes, Escuela 4, Bajo Putumayo 1)

o la aparente indiferencia que opera como mecanismo de defensa emocional frente a las experiencias dolorosas, visible en la afirmación de la maestra de una escuela donde un niño murió ametrallado en medio de un combate a mediados del 2010 “...menos mal no era uno de los niños aplicados...” (Entrevista maestra 1, Escuela 3, Bajo Putumayo 2), pues trivializar en la memoria el significado de los hechos le permite distanciarlos al punto de hacerlos parecer impersonales, situación difícilmente comprensible para aquellos que somos ajenos al contexto.

En los relatos de los maestros y de los miembros de la comunidad, tanto niños como adultos, el miedo se constituye en el locus desde donde se afirma y construye el discurso, siendo así su territorio de enunciación, y cerrando el círculo, es mediador del lugar desde donde se enuncia el ambiente educativo; es decir que en el miedo los sujetos anclan la identidad que actúa como soporte de las interacciones que validan las redes simbólicas que configuran la cultura que da sentido a la praxis social, que en la escuela se manifiesta en el ambiente educativo.

Así entonces, se puede afirmar que el miedo, experiencia individual pero construcción intersubjetiva, se encuentra inserto en las dinámicas culturales y termina condicionando la mayor parte de las interacciones de los ambientes educativos; sin embargo y a pesar de ello, se encuentran experiencias en algunas de las comunidades donde los vínculos afectivos y la solidaridad han permitido configurar tejidos sociales en los que por el contrario la violencia no ha esclerotizado las interacciones, y se ha logrado así generar ambientes educativos en los que se gestan propuestas pedagógicas que apuntan a la transformación de los significados violentos enquistados en la cultura.

4.2 Los actores del tejido intersubjetivo en el Ambiente Educativo

Para una aproximación a la comprensión del Ambiente Educativo en el contexto del conflicto armado, es necesario ir más allá de las definiciones reduccionistas y rígidas que lo plantean solamente como el conjunto de condiciones físicas e institucionales donde se desarrolla una acción educativa, pues al asumirlo como predecible y ahistórico se le da el carácter de lo que se denomina “Maquina Trivial” (Von Foerster, 1991), es decir fácilmente controlable para lograr los objetivos previstos; el ambiente educativo tiene un carácter histórico complejo, vital y flexible que hace que no se le pueda asumir como algo estático y definido por los espacios y los reglamentos, más bien se concibe en su carácter de impredecibilidad, como una construcción intersubjetiva producto de la interacción reflexiva cotidiana, construyendo así una singularidad permanente, es decir una “Maquina no trivial”.

El ambiente educativo es entonces un territorio histórico y culturalmente mediado, un campo de agenciamientos simbólicos que enmarcan las interacciones del sujeto; en esta medida en la escuela se da un proceso permanente de construcción de subjetividades, es decir que estos agenciamientos determinan la actitud sensible, y en tanto preceptos orientan la configuración de los sentimientos morales como principio ético; es así entonces, que la actitud ética mediada por la afectación sensible, configura la disposición para actuar y convivir en ese engranaje de implícitos y no dichos que caracterizan el espacio humano, de tal suerte que es en la forma como se percibe sensiblemente al otro, a los espacios y las situaciones, que se les asigna significado y actúa en consecuencia.

El ambiente educativo visto de esta manera plantea una dinámica de interacción en la que éste es definido por los sujetos, y a su vez ellos son definidos por el ambiente, en una relación de bucle permanente, es decir una relación enantiopoiética; siguiendo el planteamiento de Tomás Buch (1999, p.149), enantiopoesis es la relación entre pares

opuestos y complementarios cuya interdependencia está dada en el hecho de que cada uno es generador del otro como en el ejemplo “del huevo y la gallina”; así en estas interacciones se tejen los sentidos, que al ser construcción intersubjetiva definen el territorio y orientan las acciones que como distinciones que procesan significados, se desarrollan con el fin no siempre explícito de aprender y educarse; sobre su relación con el espacio Luhmann (2006, pág. XXXVIII) afirma que estas distinciones que procesan sentido, en tanto operaciones de los sistemas sociales, se pueden dar en un mismo espacio simultáneamente, “operaciones en los sistemas de comunicación educativa, científica, organizacional, sin la necesidad de desplazarse”, pues los sentidos de la acción no están en los espacios físicos en sí, sino que los dan los individuos al interactuar.

Es precisamente en el maestro donde confluyen mayoritariamente estas operaciones de sentido dado que sus concepciones y decisiones sobre la práctica pedagógica entran a mediar todas las interacciones en el aula y entre la escuela y la comunidad. Así, dependiendo de la historia del maestro se entran a definir los significados que a priori se le imponen a las interacciones que se espera cumpla cada uno en el rol que le corresponde, y solo posteriormente la misma interacción lleva a que se den procesos de negociación donde se establecen nuevos significados si el dialogo es posible o se ratifican los preestablecidos desde una relación autoritaria; ya se anotaba que el maestro está enfrentado y definido por tres aspectos que son transversales en su identidad y se evidencian en su práctica, el epistemológico, el ético y el político.

Las posturas que se dan desde estos tres ejes, van a determinar que tanto se ubica el maestro en la escuela usual, y hasta donde en lo que podemos llamar prácticas escolares alternativas, siendo esto esencial para comprender si se corresponde con un propósito de reproducción de la cultura y la sociedad, o con uno de transformación.

Ahora bien, la reproducción y la transformación no pueden asumirse como absolutos en una polaridad dado que en las prácticas se encuentran gran cantidad de

matices; se encontró por ejemplo dos maestros preocupados porque los temas abordados en la escuela fueran pertinentes a la realidad social de manera que permitieran generar lecturas críticas tanto en los estudiantes como en los padres, extendiendo así la influencia formativa de la escuela lo que los llevó a introducir modificaciones a las temáticas contempladas en el currículo oficial, pero mientras uno planteaba además una evaluación como seguimiento de procesos y una normatividad basada en el dialogo y la concertación de acuerdos, el otro aplicaba inflexiblemente el manual de convivencia (reglamento) y la evaluación centrada en los resultados tenía el carácter de premio o castigo.

Cabe entonces la pregunta sobre qué es lo que cada maestro considera necesario de reproducir o transformar, y la respuesta no puede ser una generalización, sino que el carácter histórico de cada uno es lo que entra a determinar sus posturas; pero igualmente el significado de las practicas evidenciadas no es exclusivamente el resultado de su opción, sino que entran en juego las interacciones con los otros actores.

Así, en una de las escuelas se encontró una maestra y un maestro, jóvenes y recién contratados, que inicialmente plantearon unas estrategias didácticas de carácter lúdico, contrastando con el hacer tradicional de los maestros que antes habían estado allí; si bien la propuesta fue bien acogida por los niños, los padres ejercieron presión para que se volviera a la escuela como la que ellos habían vivido, la que conocían y aceptaban, y tal como lo planteaba una líder de la comunidad

...los mismos padres de familia, en reunión de padres, a los profesores se les dijo que les mirábamos el rendimiento muy bajo en los cuadernos, y entonces esperábamos que se mejorara un poquito eso de estar atrasados, pues no solo entran bien atrasados al año pues ahora habían muchos días que nos los tenían, como para que ahora se la pasen jugando en vez de trabajar en los cuadernos, entonces les dijimos que no, que no era debido, que no les jugaran tanto y si les enseñaran...” (Entrevista Lider comunitaria 3, Escuela 4, Bajo Putumayo 2)

por el contrario en otra comunidad se cuestionaba a la maestra que llegó a remplazar al maestro que estuvo varios años con ellos y que se caracterizaba por su concepción de educación libertaria

...ella que llegó ya no es lo mismo, eso acá no sirve, solo se dedica a trabajar con las cartillas de escuela nueva, y los niños lea y copie, repita que repita... eso qué educación va a ser? El profe Orlando si los ponía a pensar, a escribir, y además hizo con nosotros lo de la alfabetización y lo de la organización de la comunidad, esta apenas da sus clases y se va... (Grupo focal comunidad, Escuela 6, Bajo Putumayo 2)

Hasta acá se podría decir que se está hablando de escuelas en cualquier región de Colombia o incluso en algún país sin determinar, pero al ver los relatos de los distintos actores, maestros, niños y adultos de la comunidad, aparece un elemento que hasta ese momento la simple observación no hacía evidente, el miedo.

De esta manera, acceder a la visibilización de la “realidad social” que se configura a partir de estos significados mediados por el miedo y presentes en el ambiente educativo, requirió la aproximación en una acción intencionada de autoobservación, pues como afirma Von Foerster (1991) “no se puede ver, que no se ve lo que no se ve”; sin embargo, la observación no solo la hace visible sino que además nunca puede ser exterior al sistema, lo que demandó en el ejercicio como observador una vigilancia permanente sobre la forma como el significado de nuestra presencia llegó a mediar el sentido de lo que se hacía, decía o silenciaba.

Así entonces, la aproximación a la interpretación de los significados presentes en las interacciones de los actores de los ambientes educativos en cada escuela y comunidad, planteaba una dificultad al ser considerado siempre, así se quisiera lo contrario, un agente externo un “otro” ajeno al “nosotros” de la comunidad; en esa medida y tomando en cuenta el paradigma interpretativista (Habermas, 1985, p.35)

Toda expresión de significado – ya sea una manifestación (verbal o no verbal), un artefacto cualquiera como una herramienta, por ejemplo, una

institución o un texto – se puede identificar desde una perspectiva doble: como acontecimiento material y como una objetivación inteligible de significado. Podemos describir, explicar o predecir un murmullo que se parece a la expresión hablada, sin tener idea de lo que significa esta expresión. Para comprender (y formular) su significado, es preciso participar en algunas acciones comunicativas

La interpretación quedaba mediada por la aproximación al significado que dieran los mismos actores en la descripción de las interacciones en el ambiente educativo; es desde allí que entonces se hace visible el miedo, el significado que éste tiene para cada uno de los actores, y la forma como se constituye en mediador de los demás significados.

En primera instancia, se puede hablar de miedos que son intrínsecos a la violencia simbólica que se ejerce desde y en la escuela usual, pues su misma historia plantea unas dinámicas que han sido ya debatidas y cuestionadas, por ejemplo por Freire (1971) frente al carácter bancario del conocimiento escolar, por Ivan Illich (1973) en la falta de sentido y pertinencia de las prácticas escolares, o en las críticas de John Holt (1987, p.21) sobre la escuela como un lugar peligroso para los niños. Allí en la escuela que configura un ambiente educativo usual, están siempre presentes el miedo al castigo, el miedo a reprobar, el miedo a no ser aceptado, el miedo a ser delatado; son miedos que con distintos niveles de intensidad se dan en los estudiantes, pero también en los maestros, todos pendientes de responder a lo que se espera de ellos antes que ser ellos mismos; se trata de un juego de fingimientos que naturaliza lo que en términos de Samayoa (1990) es la mentira interiorizada como patrón de deshumanización.

Pero la experiencia de socialización en medio del conflicto armado, trae también aparejados otros miedos que entran además a reforzar los ya existentes, y nuevamente hay que recordar que la respuesta al miedo no se puede generalizar ni abordar de la misma manera en todos los casos, pues depende de la experiencia previa de los sujetos, es decir de su carácter histórico, por lo tanto al no ser predictibles ni su respuesta ni la estrategia a seguir, se ratifica su carácter de No Trivialidad.

Por ello el miedo de un maestro frente a sus compañeros

... no se puede confiar uno, porque si los conoce de hace rato quien sabe con quién han andado para poder seguir acá sin problemas, y si no los conoce pues con mayor razón... uno tiene que cuidarse, mostrarse neutral y no dar papaya...” (Entrevista maestro 2, Escuela 1, Bajo Putumayo 2)

solo se comprende al ver tanto su historia personal como las historias que circulan sobre los maestros; pero la desconfianza no se encuentra solamente frente a los compañeros, también frente a los padres

...uno no puede decir que conozco a la gente, uno no sabe con qué clase de padre de familia está hablando, entonces uno también tiene miedo porque son padres de familia pero pueden estar vinculados de un lado o del otro... (Entrevista maestra 1, Escuela 2, Bajo Putumayo 1)

o frente a los estudiantes

... uno tiene que cuidarse de opinar frente a los estudiantes, hay que ser imparcial porque uno no sabe a quién le cuenten ellos, además uno tiene estudiantes con familia en ambos lados, entonces cómo decir que es bueno o que es malo... (Entrevista maestro 1, Bajo Putumayo 3)

miedos que generan una forma particular de interactuar frente a las demás personas, e incluso determinan muchas veces el tipo de práctica pedagógica en lo que como ya se anotaba, plantea una directora al afirmar que los maestros han aprendido a vivir en el filo de la espada.

También están presentes aquellos miedos que surgen de la tensión entre lo que se considera legítimo y la restricción de lo legal, así como en la tensión generada por la sensación de legalización que se plantea en la relación de los representantes de la ley con los actores de grupos ilegales “... por ejemplo los militares siempre han dicho que los paramilitares eran un bando aparte, y qué, ellos eran los mismos, porque ellos andaban con los mandos altos...” (Entrevista maestro 1, Escuela 3, Bajo Putumayo 1),

y que lleva a los sujetos a un estado de ambigüedad al ubicarlos al margen del orden establecido y donde su naturaleza liminal “radica en la movilidad, en la ambigüedad de su representación y su “definición”.” (Castillejo, 2000, p.79).

En lo micro de la escuela usual, es por ejemplo la relación entre la habilidad en la trampa como un valor deseable para el éxito en contraposición a lo establecido por el manual de convivencia, donde el deuteroprendizaje es que el problema no es infringir la norma sino el ser sorprendido; esto es extensivo a la relación que se da por ejemplo, frente al cultivo de coca, pues se sabe ilegal, pero se considera legítimo al ser el único modo de subsistencia, donde se encontraron incluso experiencias de escuelas que en su huerta tenían matas de coca para recoger semilla que utiliza la comunidad, o que recogieron los esquejes que se recuperaron luego de una jornada de acción de los erradicadores, e incluso un maestro que contó que tenía también un pequeño cultivo en la montaña. Y así entonces todos los actores, maestros, niños y comunidad comparten el miedo ante la violenta irrupción de la ley representada en los “azules”, ante la llegada sorpresiva del ejercito a la vereda, y en todos hay siempre presente la sombra de un miedo indeterminado, el miedo a la posible presencia de otros seres liminales, el sapo y la mosca (Castillejo, 2000, p.178), el primero es que traiciona señalando es el informante, el otro es el que va y avisa y trae la muerte.

Este miedo transversal cobra una gran importancia al momento de plantearse la interacción con los aquellos otros, pues no solamente son ajenos al nosotros, sino que además al estar en una zona liminal donde pueden ser o no reconocidos como igualmente válidos, lindan con estas metáforas generalizantes que llevan a configurar el imaginario del otro=peligro, y por tanto se plantea la necesidad de responder al miedo que genera este riesgo, de manera que para sobrevivir se impone la desconfianza como patrón relacional. Castillejo afirma que “parte de estas representaciones son tatuadas sobre el sujeto por el hecho de vivir en zonas de conflicto” (2000, pág. 134)

Se puede afirmar entonces que además el miedo genera otro elemento transversal en los ambientes educativos, la desconfianza, que se corresponde así con la

defensividad paranoide como patrón de deshumanización, y que se manifiesta con mayor fuerza en los ambientes educativos usuales donde las concepciones de sujeto y de norma generan interacciones signadas por la mentira interiorizada y la heteronomía en la medida en que la conducta ante la presencia del otro es ya una impostura, pues ante la suposición o anticipo de la conducta del otro, se determina la propia.

4.3 Ambiente Educativo y territorio.

El ambiente educativo como construcción intersubjetiva configura en sí mismo un mundo en el que son esenciales las dimensiones espacio-temporales, en la medida en que se viven y actualizan permanentemente en la cotidianidad como condición de toda posibilidad de construcción de sentido. Ahora bien, el ambiente educativo se constituye así en un territorio que no existe independientemente de quienes lo habiten, pues es sus múltiples interacciones que le otorgan existencia y significado, configurando su carácter histórico y dándole un sentido de espacio vital.

Así, el ambiente educativo de las escuelas observadas en el Putumayo no se puede definir de manera abstracta en sus aspectos pedagógicos o en sus características como espacio físico determinado, pues es el juego de subjetividades presente en las interacciones lo que lo define; no es el sitio donde se ubican los actores del proceso educativo que pueden o no estar afectados por el conflicto armado, sino el territorio de los sujetos, por tanto va más allá de la concepción como espacio depositario, y se constituye como territorio en las interacciones que lo dotan de sentido como representación de la experiencia cotidiana.

Se entiende así el territorio como un proceso en el que a partir de las interacciones se da la delimitación y apropiación física o relacional de un espacio determinado; se trata entonces de la forma en que como construcción intersubjetiva se le asigna significado a un espacio culturalmente definido y vivencialmente apropiado. Ahora

bien, así como el territorio no preexiste, el ambiente educativo como formación sistémica dada tampoco, lo que lleva entonces a la necesidad de escudriñar su carácter histórico, las dinámicas que allí se han desarrollado, las formas de retroalimentación positiva que le han permitido recrear su forma, y de la misma manera la retroalimentación negativa que ha permitido la estabilidad de algunos rasgos característicos de lo que ya ubicábamos antes como “escuela usual”.

Este carácter histórico plantea una relación dialéctica enmarcada en un tiempo, más experiencial que cronológico, entre las interacciones sociales y el espacio de manera que se configuran los territorios en un proceso continuo de intercambio de sentidos, y por tanto no tienen un carácter estático sino que permanentemente se están renovando y cambiando los significados.

Hay que ver entonces cómo el contexto histórico, económico y social que ha hecho que una determinada región sea objeto de acciones violentas por parte de distintos actores tanto en el corto como en el largo tiempo, ha llevado a que los significados que se han construido desde las interacciones dentro de este tejido experiencial, sean a su vez la urdimbre que da sentido a las interacciones, en una dinámica de relación enantiopoiética; acogiendo lo expuesto por Gloria Restrepo (1998)

A la manera de los antiguos mayas hay dos formas de medir el tiempo que configura el territorio: el de cuenta larga y el de cuenta corta. El de cuenta larga mide los grandes ritmos que alteran la realidad original, transforman la naturaleza y le dan nacimiento a la sociedad; la cuenta corta mide el acontecimiento, el momento, la cotidianidad y las personas. Con la cuenta larga se entiende el comienzo; con la corta, la situación actual. Ambos tiempos conforman la realidad que podría compararse con un tejido, labor de muchas manos que sin concertarse, sin saber exactamente lo que hacen, mezclan hilos de todos los colores hasta que aparece sobre el territorio una sucesión de nombres, figuras y lugares familiares

El devenir histórico de la experiencia es uno de los elementos mediadores del ambiente educativo, de la comunidad y de los individuos en su asunción como máquinas no triviales. Ahora bien, en la medida en que en esa perspectiva no se asume como una relación causa-efecto frente a la vivencia del conflicto armado y la violencia, lo que se da es un “universo de posibilidades de comportamientos selectivos bajo condiciones de elevada complejidad” (Luhmann, 2006), bien sea que se dé una distinción de sentido cercanía-lejanía que aplica tanto en la consideración espacial de proximidad o no que los individuos le den a los hechos, como a la consideración emocional, simbólica y temporal en que se inscriben

...para nosotros como maestros ha sido duro... hubo un compañero que antes de profe había sido policía pero retirado, y por eso se lo llevaron, lo sacaron de la escuela y cuando se enteraron el director nos decía que los otros compañeros fueron en busca sin saber que había pasado, ya cuando a los tres días lo encontraron torturado, cortado los dedos y lo asesinaron” (Entrevista maestra 1, Escuela 1, Bajo Putumayo 2).

Es allí, donde las memorias presentes en las comunidades, en los maestros y en los niños dan cuenta de estos niveles de proximidad, pero incluso independientemente de que tan lejos o cerca se ubique la experiencia, el miedo aparece como un elemento transversal en todos ellos “... ellos iban a tener como objetivo militar a todos los funcionarios públicos, entonces sin querer queriendo yo soy un servidor público, y así desaparecieron a un profesor que estaba en otra escuela a 5 minutos de donde estaba yo” (Entrevista directivo 1, Bajo Putumayo 1)



"la casa de los finados" Escuela Bajo Putumayo. Foto Mauricio Lizarralde

La presencia permanente y muchas veces naturalizada de la muerte violenta, así como del miedo, ambos presentes en las zonas de violencia y conflicto armado, lleva a los sujetos de estas memorias, acorde a las representaciones que construyen desde la experiencia de la guerra, a resemantizar lugares, personas e incluso los agentes externos bien sea que se trate de Estado, o de ONG. Para los niños de una escuela la casa donde viven los maestros, luego de la muerte allí de unos soldados, pasa a ser nombrada como “la casa de los finados”; en una comunidad el sitio donde fueron emboscados y asesinados los soldados, pierde su nombre geográfico pues ya nadie lo nombra como si estuviera anatematizado, se dicen unos indeterminados “allá” “la loma” “la cumbre”, o se describe físicamente “donde los palos caídos”; también hay alusiones directas a lo que se hace en un sitio específico “... los niños vienen y le dicen a uno que a fulano lo botaron allá... en el caño del muerto...” (Entrevista maestra 1, escuela 4, Bajo Putumayo 1). Es decir, los espacios pierden su nombre tradicional y se renominan a partir de las experiencias de violencia, actualizando la permeabilidad del miedo.

Se da de esta manera una representación del territorio marcada por la experiencia y la expectativa del terror y la violencia, que lleva a configurar el significado de la

zona como de “Zona Violenta”; esta zona violenta entra además a ser una cartografía que da cuenta de la proximidad que se tiene o no con los muertos.

Los niños hablan de la curva de la carretera donde el soldado pisó la mina, los maestros de una escuela muestran el cruce de la carretera donde asesinaron a los dos profesores, una maestra indica el lugar de la vía donde alinearon los cuerpos de las víctimas de El Tigre, otra maestra muestra la casa junto a la escuela donde murió ametrallado por el ejército uno de sus estudiantes, una comunidad habla de la loma minada donde en horas de la mañana cayeron dos “azules”.

Pero el miedo, resultante de la experiencia vital ante la violencia y el conflicto armado, se constituye en sí mismo en territorio de enunciación, un territorio que define quienes pueden habitarlo y quienes no, en un ejercicio de construcción de alteridad donde el significado dado al “otro” es el de peligro. Es la percepción de una amenaza constante pues al ser el otro asimilado a un no-otro, es decir distinto y ni siquiera igualmente válido al nosotros, se le delimita en el extremo de la polaridad amigo-enemigo de tal suerte que solo cabe el eliminarlos o expulsarlos, pero como la legalidad lo impide queda como alternativa, parafraseando la Cantata de Santa María de Iquique “...otro siempre es peligro, precaverse es necesario” y para ello hay que mantenerlos distantes, si no físicamente, si por lo menos simbólica y socialmente.

Esto lleva a que en los ambientes educativos signados por los territorios del miedo, las interacciones con los otros estén siempre mediadas por la desconfianza; así, en los relatos de los maestros se encuentran alusiones a la imposibilidad de confiar en los padres de familia o en los compañeros porque pueden estar alineados con algún actor armado, en los niños porque no se sabe a dónde irá la información, en las instituciones del Estado porque tienen conexión con los paramilitares, y con mayor razón en cualquier agente externo.

Se instaura así desde el miedo el temor a la aparición del “sapo”, que como plantea Uribe (2004, p.34) “encarna una síntesis incongruente entre cercanía y distancia. Se trata de un agente con una gran capacidad de contaminar ya que su sola presencia

transforma a vecinos en extraños.”; generándose de esta manera un tipo de interacciones en el ambiente educativo, donde la imposibilidad de comunicarse con veracidad pues hay que mostrarse neutral para sobrevivir

...pero igual uno ha aprendido a convivir con todo eso, usted puede saber quién hace las cosas pero usted tiene que decir que no sabe nada, que no ha escuchado nada, no estar ni a favor del uno ni del otro , sino que estar neutral” (Entrevista maestra 3, Bajo Putumayo 3)

Sumado a que hay que actuar y responder acorde a lo que se cree que el otro espera de uno en un ejercicio permanente de mentira interiorizada, hacen que cotidianamente se refuercen y reproduzcan patrones de deshumanización.

Se está entonces en los ambientes educativos de estas escuelas y sus comunidades, ante una dinámica de rupturas complejas en los procesos de interacción donde se da una desterritorialización-reterritorialización que frente al desarraigo generado por el miedo, da lugar a nuevas dinámicas sociales y culturales, la mayoría de las veces lastradas por el peso de la violencia lo que las lleva a ser de reproducción o de sobrevivencia adaptativa, pero también se encuentran algunas experiencias innovadoras con dinámicas que apuntan a la resistencia activa y la transformación.

Las dos clases de reterritorialización se hicieron visibles en las escuelas visitadas, con los matices particulares que les da la singularidad del carácter histórico de los sujetos, las comunidades y las instituciones mismas; así frente al primer caso, los ambientes educativos enmarcados en las practicas usuales no solamente son una continuidad de la tradición de la escuela usual, sino que son una forma de respuesta frente al miedo pues la práctica pedagógica usual garantiza la “neutralidad” considerada garante de que la escuela sea vista como “territorio de paz” , “...uno trabaja los programas que ya vienen del Ministerio y que ya están listos en las cartillas, porque uno acá no sabe... y es mejor ser como imparcial, no?” (Entrevista maestra 2, Escuela 4, Bajo Putumayo 2), aunque esto a su vez tiene otros matices, por una parte

la concepción de la escuela como un espacio insular ajeno a lo que sucede fuera de ella y en esa medida su territorio es autorreferente

...Yo estaba en unas de las zonas más lejanas que era Agua Blanca... allá pues digamos que la guerrilla andaba por ahí y eso era normal pero nunca llegaron al salón a decirme profe no trabaje esto no, era ósea uno se limitaba a hacer lo que tenía que hacer de los temas, las evaluaciones y la disciplina, lo común y corriente de la escuela y pues ellos, los guerros, también estaban haciendo sus cosas aparte por allá fuera de la escuela, pero sentirme cohibida no, porque una cosa es la escuela y otra lo de allá... (Entrevista maestra 5, Bajo Putumayo 3)

de otro lado la práctica pedagógica usual, que como ya se anotaba, en tanto estrategia de adaptación mimética busca de manera intencionada que nada cambie pues mientras la certeza de lo usual es segura, cualquier cambio al estar en el terreno de la incertidumbre alimenta el miedo.

Es en la experiencia y memoria colectiva de los pobladores del Putumayo que se configura una forma de significar y por tanto habitar el territorio y sobrevivir en la zona, bien sea desde la interiorización de la violencia o desde actitudes y mecanismos miméticos para sobrevivir; ahora bien, en la medida en que se acceda a la lectura e interpretación de estas formas de habitar en los ambientes educativos, se puede aprender sobre las maneras posibles de propiciar desde los mismos, en la búsqueda de transformaciones culturales, acciones alternativas a las dinámicas de reproducción que analiza Bourdieu (1995).

El miedo como territorio de enunciación se crea, significa y recrea permanentemente en la actualización del terror que no solamente es un hito en la memoria colectiva, sino que es hecho cotidiano y posibilidad permanente; se da porque, tal como lo expone Rozitcher (1990, p.118) al hablar de las acciones compulsivas en la guerra, se fractura todo aquello que ha estructurado la identidad del sujeto y que se construyó sobre una base de coherencia, ahora inexistente, porque se contaba con la seguridad de la vida protegida por leyes colectivas, todo entonces resulta de pronto destruido y en su lugar queda la incertidumbre y el terror impune.

... acá en la escuela todos los niños y nosotros vimos, porque hubo un caso de que tres niños estaban estudiando acá y era la 1:00 pm cuando les mataron a la mamá acá al frente, apenas abriendo la cerca de la escuela... todos los niños miraron cuando los de la moto le tiroteaban a la señora (Entrevista maestra 2, Escuela 4, Bajo Putumayo 2)

Además de las acciones de guerra que según la clasificación pueden ser persuasiva, sugestiva o compulsiva, las dinámicas de configuración del ambiente educativo como territorio están mediadas desde la diferenciación sistémica en las jerarquizadas relaciones de centro y periferia, pero es necesario evitar la reducción a una mirada binaria o de estructura rígida, considerando así que los sentidos de las interacciones están mediados por la temporalidad cronológica y emocional en donde se desenvuelven los roles de los actores. Así, el sistema educativo en la zona, por ejemplo, en una perspectiva de cartografía relacional está diferenciado segmentariamente en sistemas territoriales aunque a la vez ponen en práctica un tipo de relación centro/periferia en donde el centro está definido singularmente en cada momento distinto de interacción, entre otros elementos por los ejercicios de poder; el maestro como centro de la escuela, el director como centro de la institución, la Secretarías de Educación como centros municipales o departamental, y el Ministerio de Educación (Bogotá) como centro nacional.

4.4 Las múltiples cotidianidades de las escuelas

La escuela como institución social no se limita a un solo significado y un solo propósito y en esta medida no se puede encontrar un único tipo de escuela ni asumir la generalización de una cotidianidad determinada como si se correspondiera a todas las escuelas, pues precisamente las diferencias se dan porque a la escuela misma se le puede asumir desde múltiples perspectivas que permiten verla como espacio de socialización, como espacio de formación de los sujetos, como espacio de reproducción

o de transformación de la cultura y la sociedad, como espacio de transmisión de contenidos, o como espacio de formación de competencias para el trabajo; estas perspectivas diversas se corresponden a su vez con distintas concepciones de conocimiento, de función social de la educación, de sujeto, e incluso distintos referentes axiológicos.

No se puede desconocer el hecho de que muchas de las escuelas que se visitaron en el Putumayo, independientemente de lo que plantean en sus PEI se pueden caracterizar como instituciones “usuales”, aludiendo así al hecho de que mantiene en esencia su ambiente educativo inalterado, es decir su ordenamiento es prescriptivo, sus interacciones asimétricas, su comunicación monológica, su práctica transmisionista y su propósito homogeneizante, aunque igualmente hay que reconocer que también se encuentran maestros en escuelas que buscan alternativas pero actuando de manera aislada sin poderse articular plenamente con sus comunidades, lo que hace que solo en algunos casos puedan incidir desde prácticas innovadoras en la generación de cambios en el ambiente educativo.

En lo particular del Putumayo las posibilidades de generar propuestas alternativas se ve muy limitada, pues no hay una educación diferenciada acorde al contexto, no se encuentran propuestas de formación orientadas a la capacitación en los trabajos que pueden ofrecer las petroleras, o relacionadas con el carácter agrícola, y aunque hay un colegio “ecológico” con una propuesta de educación ambiental, esta tiene poca articulación a las posibilidades de trabajo del sector agrícola y ganadero en la zona.

A pesar de ello, en algunas de las escuelas gracias a las dinámicas generadas por los maestros y la comunidad misma, hay ambientes educativos caracterizados por la apropiación e identidad de todos los actores donde se construyen fuertes vínculos afectivos y de solidaridad, y el propósito de todas las interacciones cotidianas está en la formación de sujetos antes que en el cumplimiento de programas, la preparación para las evaluaciones, o la sumisión y la obediencia; sin embargo son solo unas pocas, las

demás, como se anotaba, se corresponden con la escuela usual, pero entonces que pasa con los niños que salen de esas pocas escuelas?

Al visitar las sedes de bachillerato de las instituciones observadas, lo que se encuentra es el panorama de la escuela usual, con prácticas masificadoras y homogeneizantes, y así lo que se da por lo general son propuestas educativas no pertinentes ni social ni culturalmente en la medida en que, no solo generan una escuela de espaldas a la realidad que se muestra ajena todo lo que se vive en la complejidad de la zona como territorio de colonización y conflicto armado, sino que además muestran proyectos de vida descontextualizados y difícilmente alcanzables para aquellos que allí se quedan a vivir, ya que el imaginario existente, y al parecer respaldado por la realidad social, es que la educación recibida solo tiene sentido si se sale del Putumayo a estudiar o trabajar en otra región del país, de alguna manera entonces, es una educación para evadir la realidad, para escapar y no volver, para el desarraigo.

La otra consecuencia de esta educación, es la polarización maniquea de la realidad con la consiguiente imposibilidad para hacer una lectura compleja y crítica del contexto, de manera que se llega a asumir que si la institución y la sociedad están bien y su propuesta es el ideal, lo “malo” que en su carácter ambiguo puede ir desde la desobediencia y la oposición hasta las manifestaciones de violencia, ocurre como resultado de las acciones “demenciales” de algunos individuos o grupos (Jimeno, 2001, pág. 8), y así al no poder contextualizar la violencia y asumirla como la “encarnación del mal”, se entra a validar la paradoja sobre la necesidad de acabar militarmente con todos los violentos para lograr la paz defendiendo la necesidad del control en la aplicación de la “mano dura”, en la escuela la manifestación de esto se encuentra además en la consideración de los estudiantes “malos” como aquellos que tienen manifestaciones de violencia o de reto a la autoridad, y es a los que hay que controlar con rigor ejemplarizante cuando infringen alguna norma, de forma que por el carácter punitivo de la sanción ya todos estén avisados de lo que pasa a los infractores de la norma e incluso avisándoles que la sanción ya está lista y solo espera, como espada de

Damocles, que ellos en su “esencia” violenta transgredan la línea de la paz y la obediencia.

Al encontrar estas prácticas en la cotidianidad, como observadores hay que evitar caer a su vez en una lectura polarizada desde donde se ven escuelas buenas y escuelas malas, maestros puros y maestros esencialmente violentos, pues las acciones de las instituciones y de los maestros se plantean desde la convicción de su bondad, cuando no de su legitimidad, a fin de cuentas

los actos de violencia nos ilustran sobre el sistema de creencias y relaciones sociales de la sociedad en que ocurren. Podremos interrogarnos sobre la relación entre el uso de la violencia en la resolución de conflictos y ciertos sistemas de creencias y de organización de la vida social para tratar de incidir sobre ellos. (Jimeno, 2001, p.9)

En el diario vivir de la escuela se hacen evidentes las tensiones que conllevan las políticas públicas que buscan mejorar la calidad amparadas desde el discurso de la eficiencia, vista ésta unas veces como cobertura, otras como resultados en las pruebas estandarizadas, y otras como la atención de un servicio; a estas tensiones se suman las generadas a partir de las expectativas de las comunidades y de los mismos niños, aumentándose así cada vez más la crisis de sentido y legitimidad de la institución escolar. Como respuesta al sinsentido de la escuela se han planteado siempre reformas a modo de paliativos que respondiendo a intereses externos a la escuela misma proponen cambios sin que llegue nunca a transformarse realmente.

La escuela no puede impedir la entrada de los paramilitares o el control de la guerrilla, ni va a solucionar la pobreza o impedir que la gente cultive coca, como al parecer se le exige implícitamente al suponer de manera simplista que acciones enmarcadas en el propósito de educación para la paz, pero que no van más allá de proyectos coyunturales y capacitaciones a maestros, van a evitar la continuidad del conflicto armado.

Ahora bien, hay que considerar que no en todas las escuelas se vive el conflicto armado de la misma manera, de hecho el efecto de la vivencia del conflicto es distinto en cada uno de los actores de la cotidianidad de la escuela dependiendo de la proximidad o no del mismo, de manera que no es uniforme en todos, sino que su significado varia acorde a las condiciones singulares y las múltiples historias que allí se cruzan.

Así se encuentran por ejemplo, posturas donde el conflicto armado es ajeno a la cotidianidad de la escuela, de manera que sin importar lo que pase fuera de las puertas de la institución, las clases deben continuar como en el caso de la maestra que contaba que los muertos los dejaban en el camino de entrada y que para entrar a trabajar tenían que pasar junto a ellos e “incluso saltándolos”, o las escuelas que simplemente ajustaban el horario para que los niños salieran antes de la hora del combate anunciado; pero también están las escuelas que mantienen las actividades no por indiferencia, sino como protección a los niños, como en el caso de la escuela de la comunidad que se tuvo que desplazar y que durante los combates continuó las clases para mantenerlos en un espacio seguro.

Ver las dinámicas cotidianas de la escuela como generadoras de ambientes de transformación o de reproducción, lleva a reconocer que la escuela al igual que las otras instituciones sociales legitima y refuerza tanto las disposiciones como los comportamientos originados en las dinámicas del contexto social, sobre esto Bourdieu (1985) señala además que aunque el aprendizaje en los niños y niñas internalice la información desde el discurso oficial como conocimiento simbólico, también los niños y niñas se apropian de los significados que se encuentran en las prácticas aparentemente intrascendentes de la vida de las aulas, de tal manera que en esa cotidianidad se configuran sus “habitus” y si estos se corresponden con la cultura del contexto, para este caso signada por la violencia y el miedo, se habrá logrado la reproducción, pero si por el contrario estos confrontan el contexto, se habrá iniciado la posibilidad de transformación.

Bourdieu y Passeron (1995) asumen que la escuela es un espacio de reproducción cultural, pero su postura no es determinista en la medida en que, a diferencia de Althusser, no considera a las instituciones (la escuela, los partidos, la iglesia, los medios de comunicación) como aparatos, sino como campos, en los que de acuerdo a su definición, los agentes están en pugna permanente para apropiarse de capital (capital simbólico y capital cultural en este caso), y donde quienes tienen posibilidad de dominio en el campo lo hacen funcionar correspondiéndose con sus concepciones e intereses.

Ahora bien, las relaciones que se dan cotidianamente en la escuela, no son solamente relaciones de fuerza entre agentes, sino que son relaciones de sentido que se enmarcan en una dimensión simbólica de las interacciones sociales; de manera que la escuela también posibilita o limita el acceso al capital simbólico, y es ese espacio de interacciones el que determina las características del “ambiente educativo” que entra a reproducir o a transformar los significados violentos enquistados en la cultura.

5. CONCLUSIONES

Visitar las escuelas en tres municipios del bajo Putumayo y observar y su cotidianidad, así como escuchar a los niños y maestros, y a líderes de las comunidades que compartieron con nosotros los recuerdos de las vivencias que configuran el entramado de la memoria colectiva, permitió ver la forma como se han construido los ambientes educativos de esas escuelas que se encuentran en un contexto mediado por el conflicto armado.

En primera instancia, es necesario reiterar que para comprender la dinámica del conflicto armado en Colombia, éste no puede ser visto de manera reduccionista como el resultado de la confrontación entre unos actores armados al margen de la ley - guerrillas, narcotraficantes y paramilitares- y las fuerzas armadas del Estado - ejército y policía-. Esta mirada, en mucho reforzada por los medios de comunicación, despolitiza los orígenes del conflicto armado y las características económicas, sociales y culturales que lo naturalizan e incluso desde los distintos actores se entra a legitimar.

Así, son múltiples los factores a tomar en cuenta para la comprensión del conflicto armado, y su abordaje es indispensable si se quiere interpretar la forma como las escuelas y los ambientes educativos que allí se configuran se ven mediados por la vivencia cotidiana de múltiples violencias.

Por ello más que ver el proceso histórico que ha vivido la escuela en Colombia asumiendo una perspectiva generalizante, la mirada se orientó a la singularidad de estas escuelas en el bajo Putumayo y a la forma como las personas que en ellas interactúan imprimen las huellas de su hacer al configurar los ambientes educativos y los significados en los que se encuentran inmersos.

Asumir el ambiente educativo como un tejido simbólico imbricado por tanto en la cultura, lleva a percibirlo como espacio de sentidos compartidos donde no es posible asumir posturas neutrales y por tanto se da la identificación en el consenso con unos y

la distancia con otros en el disenso; así, se encuentra por tanto una interpretación del ambiente educativo que se aleja de la imagen romántica de espacio cultural sin fisuras ni quiebres, sino por el contrario, los ambientes educativos como un espacio de conflicto, precisamente por su doble signo frente a la sociedad y la cultura, el de la reproducción y el de la transformación.

Pero no se trata de la reproducción o transformación de una cultura en abstracto, sino de aquella en la que se han enquistado significados violentos, de tal suerte que se naturalizan y legitiman las formas violentas de interacción.

De esta manera, el contexto en el que están inmersas estas escuelas, y del que forman parte, tiene en la cotidianidad distintas manifestaciones de violencias; unas asociadas directamente al conflicto armado como los asesinatos, las masacres, los combates y bombardeos, las amenazas, el desplazamiento forzado; otras asociadas a la violencia estructural que se manifiesta en la pobreza y la exclusión a las que además se suma la violencia de la represión bien sea a las manifestaciones y movilizaciones, a la organización social y política de las comunidades, o a las actividades ilegales a las que se ve abocada la población ante la falta de oportunidades; la violencia enquistada en las interacciones cotidianas que se manifiesta en la forma de asumir los conflictos, en el individualismo y el oportunismo exacerbados, en las prácticas de crianza, en la validación del autoritarismo y la militarización de las prácticas y espacios sociales; y sin dejar de lado la violencia como espectáculo que desde los medios de comunicación captura al espectador en el fenómeno CNN que por una parte da la sensación de que el horror así sea real es distante, y por otra la trivializa dándole un carácter pasajero equiparándola incluso con la ficción.

Esto lleva entonces a que se aborde la violencia no desde la descripción y explicación de una sucesión factual de acciones en el tiempo, sino desde un proceso de interpretación de las manifestaciones de dichas acciones mediadas por los significados que les asignan los actores, es decir como manifestaciones de la cultura, hablando por tanto de una cultura de la violencia.

Aunque polémica hace algunos años, esta definición ha ido ganando terreno entre antropólogos y otros investigadores sociales, pues al ser la violencia una vivencia incorporada durante largo tiempo a las interacciones de la vida cotidiana, termina incidiendo en la construcción de significados culturales.

Es en medio de la complejidad de estos entramados de significados que la escuela se configura, y así entonces, no se trata de la escuela como lugar teórico generalizable, sino de escuelas que viven una cotidianidad mediada por la historia de sus comunidades, para este caso, la población que ha vivido la violencias del conflicto en el país en general y en particular las que han ido caracterizando las memorias colectivas a lo largo de la historia singular del departamento del Putumayo.

La educación en el departamento del Putumayo se ha caracterizado por el abandono del Estado y el desmedro administrativo; manifestaciones de esto se ven en la precariedad de las plantas físicas, la falta de recursos y dotación en las instituciones, la demora e irregularidad en la contratación de maestros, y unos niveles de corrupción que tras la quiebra del departamento llevaron a que la Secretaría de Educación fuese intervenida por el Ministerio de Educación Nacional, sumado esto a la ausencia de políticas educativas claras que se manifiesten en criterios de contratación de nuevos maestros, en estrategias y planes de formación y capacitación docente, en investigación y sistematización de experiencias.

Así, se han terminado por naturalizar formas de relación como la que se da entre las comunidades y la administración, donde en varias de las escuelas visitadas ya asumen que el año lectivo no inicia sino hasta semana santa y que hay que organizar comisiones que primero presenten el reclamo para que se nombren los maestros y luego si es el caso se “tomen” la Secretaría de Educación o se convoquen paros hasta que se cumpla con los compromisos frente a planta de maestros, transporte escolar, alimentación y presupuesto de las instituciones.

Es precisamente la problemática que se da en la contratación, uno de los factores que impide que se pueda dar una articulación entre la escuela y la comunidad. Tanto

los directivos, maestros y miembros de las comunidades manifestaron que a lo largo del tiempo ha habido maestros con propuestas muy bien valoradas pero que no han podido tener continuidad dado que, o no se volvió a contratar al maestro, o se le trasladó, o incluso como en varios de los casos encontrados donde luego de varios años de estar como maestro de contrato impulsando un proyecto pedagógico innovador con la escuela y la comunidad, se privilegia para esa plaza a un maestro de planta que acaba de ganar el concurso docente y que la mayoría de las veces desconoce el proceso que se ha llevado en ese contexto.

La mayoría de maestros difícilmente buscan nuevas estrategias o reflexionan sobre su práctica buscando transformar la escuela, pues cotidianamente se ven sometidos a diversas presiones institucionales, por una parte está el requerimiento para que se cumpla con los programas y los tiempos establecidos, independientemente de si su contrato no comenzó sino en marzo o abril, lo que los obliga a extender y forzar la jornada de la escuela hasta las horas de la tarde; la exigencia por el cumplimiento de programas hace que en muchas ocasiones haya más preocupación por mostrar a los jefes de núcleo los temas que se han desarrollado, que por el conocimiento que estén logrando los niños; asociado a esto último, muchos maestros manifestaron la angustia que les generan las pruebas de estado, pues de alguna manera el resultado que obtengan sus estudiantes es el indicador que determinara la posibilidad de volver a ser contratado o no.

Una presión compartida por directivos y maestros, tiene que ver con los requerimientos de cobertura, es decir la cantidad de niños que se requieren para que la escuela funcione y que determinan la cantidad de maestros que serán asignados; en un contexto complejo como el del Putumayo, las dinámicas de migración de la población, bien sea que se generen por desplazamiento forzado o por razones económicas o como consecuencia de la fumigación y erradicación de cultivos de coca, hace que la matrícula y la permanencia tengan altos niveles de fluctuación, lo que suma otro elemento a la inestabilidad laboral de los maestros.

Dentro de las exigencias, se encuentran dinámicas que de alguna manera entran a formar parte de una cultura institucional donde se privilegia el obedecer y cumplir con la tarea así esta finalmente termine careciendo de sentido; tal es el caso de los PEI y los manuales de convivencia, pero incluso también de los diversos proyectos que año tras año llegan a las escuelas para ser implementados en el supuesto de que ello garantiza la capacitación del maestro cuando no la solución a algún problema que se ha determinado por lo general desde el MEN o desde alguna ONG que intervenga en la zona.

Esta lógica de obediencia y de actuar así no tenga sentido lo que se está haciendo se proyecta y tiene su correlato en las dinámicas diarias de muchas de las escuelas visitadas, si bien no se puede dejar de lado el que también se encontraron propuestas pertinentes e innovadoras.

No se puede caer en una posición maniquea desde dónde se ven escuelas “malas” y escuelas “buenas” con sus correspondientes maestros, pues cada uno de ellos actúa en el pleno convencimiento de que lo que hace es correcto en tanto es lo que hay que hacer.

Es por esta razón que se encontraron maestros cuyo paradigma es el de la escuela de la certeza, donde todo no solo está definido a priori, sino que estas definiciones son externas a la institución misma, y para su cumplimiento la realidad de la escuela en su insularidad como sistema cerrado exige la invisibilización de todo aquello que ocurra más allá de sus puertas.

Sin embargo, también se encontraron maestros en la experiencia de la escuela de la incertidumbre, aquella donde la realidad es contingente, donde al ser la escuela un sistema abierto está en un proceso de retroalimentación permanente con el contexto; maestros articulados a las dinámicas de sus comunidades con referentes identitarios que los definen como actores sociales.

Emerge un cuestionamiento al sentido y propósito de la formación que se ofrece a los niños y jóvenes del Putumayo, pues al plantearse descontextualizada y no pertinente, lo que da, según manifestaron los mismos jóvenes, es una educación para el desarraigo en tanto se estudia para poder irse, una meta que la mayoría no puede cumplir dadas las condiciones económicas y sociales del departamento, por tanto termina convirtiéndose en una educación para la desesperanza y en caldo de cultivo para alimentar nuevos ciclos de violencia.

Las escuelas que viven su cotidianidad en medio de la violencia han sido invisibilizadas a lo largo del tiempo, y solo recientemente ha habido la decisión de ver el fenómeno de las escuelas en medio del conflicto armado.

Una alternativa y estrategia frente a la presencia de la guerra, ha sido la manifestación de las escuelas como zonas de paz y sobre ello hay diversas posturas que van desde educación para la paz, hasta la escuela como espacio y manifestación de resistencia frente a la guerra. Sin embargo la intención que se enuncia en esa denominación debe enfrentar el reto que le plantea la violencia misma instaurada en las prácticas y concepciones que sustentan la escuela; es decir que por el hecho de mantener a los guerreros más allá de sus puertas, un escuela si es autoritaria, homogeneizante y excluyente, donde además se promueve la obediencia, el individualismo y la competencia, difícilmente podrá ser un espacio en el que a partir de las interacciones cotidianas se configure un cultura de paz, pues lo que se construye es precisamente lo contrario, un espacio signado por el desconocimiento y la anulación del otro, e incluso de sí mismo como otro válido.

Las escuelas y maestros en zonas de conflicto armado, sobre todo rurales pero no exclusivamente, son para los actores en pugna un objetivo que debe ser coptado o neutralizado bien sea por intimidación o eliminación. Esto se da por el papel que juegan como referentes simbólicos en las comunidades, y en la lógica de las acciones de guerra, el control del universo simbólico de las poblaciones es un objetivo central de la guerra psicológica, y si es el caso se apoya en las acciones militares.

De esta forma se encontraron experiencias de maestros amenazados bien fuera por su actividad política o sindical, por los proyectos que impulsaba con la comunidad o por el tipo de propuesta que implementaba en el aula; la respuesta frente a la amenaza genera distintas acciones, en primera instancia la búsqueda del traslado tal como ocurrió con dos de los directivos y varios de los maestros, pero el traslado también fue solicitado por otros maestros frente al miedo que generaba la posibilidad de los combates. Otras respuestas fueron, la mimetización que se vio por ejemplo en el caso del maestro que negó su experiencia de haber sido amenazado, o la decisión de continuar en la convicción de que la amenaza no tiene sentido en tanto lo que se está haciendo es correcto y se hace a conciencia.

Pero también se encontraron los casos de los maestros asesinados y de un maestro desaparecido, quedando en sus compañeros y en los miembros de la comunidad las manifestaciones de desesperanza frente a la impunidad y la indefensión ante el miedo instaurado. La mirada de los maestros según manifestaron varios, es que en la medida en que se les invisibiliza al no nombrarlos, o se les desnaturaliza en cifras como las del informe de asesinatos a sindicalistas, donde al reducirlos al dato de un número se les despoja de su identidad, se refuerza la intencionalidad del asesino que no buscaba solo eliminar la persona, sino a través de ella aniquilar las redes de cohesión simbólica eliminando el cuerpo como horizonte de reconocimiento cultural. A esto se suma la percepción de que hay una valoración diferenciada de los muertos en la medida en que los que se nombran, los que no pierden su identidad son los dirigentes sindicales, de ellos se habla y se le conmemora; en segundo lugar están los maestros sindicalizados que se convierten en cifras frías, pero de los que se habla en la comunidad en la que se encontraban, y finalmente los maestros temporales o por contrato, que no salen en la prensa, no quedan en las cifras del sindicato, y algunas pocas personas recuerdan.

El temor ante la posibilidad de quedar en medio de un combate y el miedo que desde allí se instaura, genera en los maestros, las escuelas y la comunidad distintos tipos de patrones de acción, unos de aislamiento y negación, otros adaptativos y de

naturalización, y otros de prevención que puede ser desde la “neutralidad” o desde la resistencia.

La respuesta del gobierno frente las situaciones que vive la escuela, son débiles y ambiguas. Son muchas las acciones que a pesar de las denuncias que hacen las comunidades no tienen eco ni en las instituciones del Estado ni en los medios de comunicación, pasando inadvertidas para la opinión pública y aumentando así la sensación de indefensión.

Es en esos dos niveles, el mediático y el institucional, que se puede caracterizar el tipo de respuesta y acción que se da frente a las situaciones que se viven en la escuela y que son claramente violatorias de las normas del DIH; un primer tipo es la invisibilización que puede ser dada tanto por el silencio como por la negación, tal como ocurrió en el caso de la escuela bombardeada, el ejército atrincherado en la escuela de “la casa de los finados”, el niño de una escuela que murió ametrallado durante un combate, o el combate en la cancha de una escuela tres días antes de la visita que se les hizo al inicio de la investigación, son hechos que solo quedan en la memoria colectiva de las comunidades pero totalmente inexistentes no solo porque no apareció en los medios, sino incluso en la negación al indagar sobre ello a militares del batallón de la zona.

Un segundo tipo de respuesta, tiene que ver con el uso de la información dentro de las estrategias de guerra, y es así como ocasionalmente y solo cuando es necesario o conveniente para afectar la imagen del contrario, salen notas de prensa sobre el minado cerca a las instituciones educativas o el reclutamiento de menores; muy esporádicamente y por presión de algunas organizaciones de Derechos Humanos salen notas, aunque con menor despliegue, como la que informaba el traslado de una instalación militar cercana a una escuela.

Es precisamente con relación a hechos como la proximidad de instalaciones militares a las escuelas que se da un tercer tipo de respuesta, al que los medios de comunicación no hacen ningún eco, y es la respuesta que el ejército dio a las

comunidades y organizaciones que piden el traslado de las grandes bases militares que se han construido junto a escuelas, donde bajo el argumento del interés estratégico para el control de la seguridad en la zona, se les instó a que fueran ellos los que trasladaran la escuela.

Frente a todas estas situaciones, incluido también el uso de las instalaciones escolares, la respuesta de las institucional no ha pasado de un nivel de denuncia esporádica, pero sin acciones efectivas que sancionen lo ocurrido y garanticen la no repetición.

Por otra parte, las acciones de intervención que se han generado con el propósito de intervenir la escuela, bien sea desde la implementación de proyectos, o de acciones de capacitación a los maestros, se han planteado desde fuera, asumiendo las instituciones educativas, los maestros, los niños y las comunidades desde una perspectiva homogénea y generalizante que lleva a que al no reconocer la singularidad de sus historias se les asuma como máquinas triviales, lo que hace que el propósito de las acciones de intervención, a pesar de lo que enuncian en los textos de sus propuestas, se quede en buscar la normalización de la escuela, independientemente del contexto que se da con el conflicto armado, la pobreza y las dinámicas asociadas a la economía ilegal, es decir la trivialización para que logre la reproducción de la cultura y la sociedad.

La única posibilidad real de que la escuela no solamente se transforme, sino que logre generar dinámicas de cambio cultural, es que las propuestas de intervención sean construidas en las mismas comunidades educativas por los actores que allí intervienen, se parte del principio de que las innovaciones no son transmisibles ni mecánicamente replicables, de tal suerte que es desde la experiencia propia en la configuración de ambientes educativos innovadores que se puede generar no solo el reconocimiento, sino el potenciamiento de los procesos, y en aquellas escuelas donde todavía no se han generado cambios, es en el trabajo articulado entre los maestros y la comunidad que a

partir de sus intereses y su propia actitud reflexiva que se pueden lograr instituciones dispuestas a la transformación de la cultura y la sociedad.

Ahora bien, la presencia de las violencias asociadas al conflicto armado en la cotidianidad de las escuelas lleva a que se generen afectaciones, pero su abordaje no puede ser solo a nivel individual y en la posibilidad del ejercicio del derecho a la educación, sino en a la experiencia del carácter colectivo y social de las respuestas, que como construcción intersubjetiva, se dan frente las violencias.

No se trata de acciones independientes de la escuela, bien sea que se trate de formas de afrontamiento o de patrones de deshumanización, sino que se hallan imbricadas en las interacciones desde donde se generan los significados que dan sentido al entramado del ambiente educativo.

Así, las formas de afrontamiento encuentran su correlato en las dinámicas del ambiente educativo, pero no se les puede asumir desde una pretensión universalista, sino que, siguiendo a Beristain, “las estrategias de adaptación y afrontamiento están también condicionadas por la cultura”, y en esta medida se presentan diferencias según el carácter individualista o colectivista que esté presente en ella.

En este orden de ideas, los ambientes educativos que se identificaron con aquello a lo que se denominó como la escuela usual, se corresponden más con las características de las culturas individualistas, mientras que aquellos ambientes educativos que generan alternativas pertinentes al contexto y fortalecen la participación y las redes de solidaridad se corresponden con las culturas colectivistas.

Los patrones de deshumanización se hicieron palpables en los relatos de niños, maestros y líderes de la comunidad, evidenciando que la permanencia del conflicto armado como experiencia vital y de socialización a lo largo del tiempo, ha supuesto para muchos la cristalización de las relaciones sociales, de forma que se afecta no solo la forma como se ve y significa al otro desde el estereotipo, el prejuicio y la negación,

sino que la propia identidad se pone en crisis de autenticidad en la medida en que se arraiga la mentira interiorizada, el individualismo y el oportunismo exacerbados.

Mediados por estos patrones, los sujetos así configurados, entran a interactuar en los colectivos sociales incluida la escuela y su comunidad educativa, de tal suerte que es desde estas formas de percibir y actuar que se es parte de las dinámicas de significación del ambiente educativo. Siendo una relación de doble vía, un ambiente educativo propicio puede incidir en la humanización de sus actores, pero de igual forma en un entorno aislado y agobiante, la saturación de sujetos con formas de interacción caracterizadas por la deshumanización termina por enquistar en el ambiente educativo aquellos significados que naturalizan la violencia.

Tomando en cuenta que los significados como construcción intersubjetiva son el resultado de las dinámicas de interacción que se dan en la escuela y su entorno, y que en el entramado de estos significados es que se configura el ambiente educativo, un factor esencial para su abordaje es la comprensión de la forma como los sujetos que allí interactúan, configuran y definen los agenciamientos estéticos y así desde su actitud sensible, la emoción, entran a significar todas las interacciones.

Se encontraron entonces, unos ambientes educativos donde las interacciones entre niños y maestros se caracterizaban por el miedo de los primeros hacia los segundos; percibir al maestro desde la referencia del miedo se corresponde con el registro que en la experiencia previa del niño ha dejado el ejercicio autoritario que sobre él se ha aplicado con sanciones, castigos y valoraciones ejercidos desde el maestro, en pleno ejercicio de la violencia simbólica implícita en la concepción misma de la escuela. Es entonces la presencia del miedo un elemento que se hace visible en la mayoría de las interacciones, con los pares, con cualquier otro adulto bien sea directivo o miembro de la comunidad, frente a la norma y en general frente a todo aquello que sea percibido como amenaza a la posibilidad individualista del sujeto.

Se trata de un miedo naturalizado en la cotidianidad de la escuela y que se constituye en el puente articulador de otros miedos instituidos desde el espacio familiar, el entorno de la comunidad y el contexto mismo de violencia y guerra en la zona.

Son ambientes educativos caracterizados por la desconfianza generalizada, donde como mecanismo defensivo frente a este miedo, se instaura en las interacciones la mentira interiorizada, de manera tal que se asume que frente al otro hay que actuar de acuerdo a lo que se cree él espera como garantía para la propia seguridad, en los adultos es la desconfianza frente al otro que puede ser un peligro potencial para la vida, y en los estudiantes es ilustrativo de ello el ejemplo ya citado de los niños jugando en el piso pero atentos a la llegada de la maestra porque esa actividad está prohibida, y así el aprendizaje es que hay normas que regulan la actividad, pero el deuteroprendizaje es que lo importante no es la regulación sino el no ser sorprendido infringiéndola.

Las personas que se van formando en estos ambientes educativos, no solamente los niños sino los maestros y otros adultos que también se forman bajo su influjo, terminan naturalizando la negación del otro y cosificándolo de acuerdo a sus propósitos, de manera, que a su vez se le deshumaniza y al hacerlo queda abierta la vía para el desprecio de la vida y la dignidad de los otros toda vez que no son útiles aun propósito o se consideran obstáculo descartable.

Esta forma de significar a los otros lleva también a la naturalización del ejercicio de la violencia bajo el principio del más fuerte como el argumento para dirimir cualquier conflicto y como mecanismo de organización social, y si a esto se añade además que otros patrones de deshumanización, el individualismo y el oportunismo, se convierten en argumento justificatorio de las interacciones, se legitima la corrupción como estilo de vida que privilegia la “astucia y la ventaja” como valores positivos, impidiendo no solo la formación de un sentido de lo público, sino cualquier posibilidad de reconocer los derechos de los otros.

Todo esto configura un fuerte dispositivo de reproducción de la cultura de la violencia que incide en la perpetuación de las violencias asociadas al conflicto armado.

La dificultad que implica el pensar la transformación necesaria de estos ambientes educativos, radica en el hecho de que al corresponderse con el entramado de significados del contexto cultural en el que se encuentra, sus dinámicas tienen una connotación positiva validada en la lectura que de ellos hace la comunidad; es la escuela que siempre se ha vivido, la que por tanto desean y se esperan los padres y la mayoría de maestros.

De esta manera, las propuestas que busquen generar procesos de transformación que incidan en el propósito de cambio cultural, no solo encuentran la resistencia misma del dispositivo, sino que no son cambios inmediatos, son procesos a largo plazo y debe garantizarse su continuidad, razón por la cual proyectos de intervención cortos de seis meses, o, limitados a uno o dos años, como los que habitualmente llegan desde las ONG, o el Ministerio de Educación, difícilmente logran generar algún impacto.

Pero también se logró encontrar otros ambientes educativos, que podemos asumir como alternativos o incluso innovadores caracterizados por la confianza lo que necesariamente implica que el principio de toda interacción es un fuerte sentido de alteridad en tanto el otro siempre es un otro igualmente válido; en esa medida el reconocimiento, la posibilidad efectiva de participación y el que la norma no es la imposición de un reglamento sino el resultado de la construcción de acuerdos que permanentemente son revisados por el colectivo, lleva a la configuración de dinámicas de interacción donde, desde una comunicación dialógica, las propuestas de trabajo se corresponden con la negociación permanente entre los intereses del maestro, los de los niños y los de la comunidad, de manera que no solamente son pertinentes sino que además son apropiados por todos convirtiéndose en referente de la identidad individual y colectiva.

Son ambientes educativos donde los vínculos afectivos y las relaciones de solidaridad posibilitan que la escuela misma se configure como una comunidad de apoyo que permite que sus integrantes aun viviendo las experiencias de la proximidad del conflicto armado, no sean permeados por los significados asociados a las violencias.

El más claro ejemplo de este tipo de ambiente educativo, más no el único, fue el de la comunidad que se desplazó durante dos meses junto con su maestra y la escuela, cuando los combates llegaron a las inmediaciones del caserío poniendo en riesgo la vida de todos, siendo así la escuela un referente para el restablecimiento de la cotidianidad y los vínculos entre los miembros de la comunidad el factor que les permito resistir y recuperar su tejido social; es la misma comunidad donde la solidaridad articulada desde la escuela y los líderes permitía resistir la angustia y el hambre en los meses siguientes a las jornadas de erradicación de sus cultivos de coca, aquella comunidad y escuela donde los niños eran escuchados y su opinión incidía en la toma de decisiones.

Estos ambientes educativos se constituyen en generadores de dinámicas de transformación cultural, de manera que al no reproducir la cultura de la violencia entran a formar sujetos que están en la posibilidad de aportar a la construcción de una cultura de paz. En zonas como el bajo Putumayo donde se vive toda la intensidad y complejidad del conflicto armado, estos ambientes educativos se constituyen en sí mismos en una apuesta de escuela hacia el posconflicto.

Cuando se encuentran ambientes educativos como estos, las propuestas de intervención que se implementen deben reconocer las características de este tipo de experiencias, de manera tal que más que tratar de imponer acciones diseñadas desde fuera, lo que se debe potenciar es la sistematización de su propia practica posibilitando el fortalecimiento de las dinámicas de la comunidad, la escuela y su ambiente educativo como dispositivo de transformación social y cultural.

El empoderamiento de estas experiencias conlleva la posibilidad de incidir en otras comunidades de su entorno cercano en la medida en que a partir de su reconocimiento, se constituyen en posibles referentes para sus pares quienes reconociendo la imposibilidad de que las experiencias se repliquen mecánicamente, y a su vez tomando en consideración el carácter histórico de sus comunidades y escuelas,

pueden iniciar procesos que los lleven a ser instituciones dispuestas a la innovación y consiguiente transformación cultural.

6. RECOMENDACIONES

Al plantear acciones dirigidas al acompañamiento de las escuelas o a la intervención educativa en zonas de conflicto armado, es necesario apartarse de las miradas externas y polarizantes que, como patrón de deshumanización enquistado en la cultura, lleva a establecer interpretaciones desde juicios de valor que determinan a priori qué escuela o qué maestro es bueno o malo, correcto o incorrecto, acertado o erróneo.

De esta manera, no se puede asumir que se va a capacitar o a enseñar a los maestros bajo el presupuesto de que el problema es que ellos no saben, o que la experiencia que dio resultado en otro lugar se deba replicar mecánicamente desconociendo el contexto, o que la solución es simplemente aumentar el presupuesto para seguir haciendo lo mismo asumiendo que lo que se necesita en educación, es mayor cobertura y más plantas físicas.

Igualmente, pensar la escuela en zonas afectadas por el conflicto armado, no es asumirla desde una perspectiva patologizante donde lo que se buscan son las “afectaciones” para poder plantear los correctivos necesarios y así normalizarla, como tampoco pensar una escuela resignada que sirva como paliativo y a la que hay que dar herramientas para que “ayude” a los niños y a las comunidades.

Asumir ética y políticamente la escuela en tanto desde los ambientes educativos que allí se configuran se puede incidir en procesos de transformación cultural, lleva necesariamente a pensar en una escuela que no le apueste a reproducir la cultura de la violencia, sino que tenga como horizonte la educación para la paz, es decir que en esos ambientes educativos se gesten procesos que permitan realmente una educación para el posconflicto.

Acorde a ello, se hace necesario entonces que se gesten políticas públicas dirigidas a intervenir en varios órdenes.

El primero, e inmediato tiene que ver con la protección efectiva de la escuela como territorio de paz frente las acciones militares del conflicto armado, lo que demanda no tanto la expedición de nuevas normas, sino el cumplimiento efectivo de las existentes tanto en el ámbito internacional como el nacional, de manera que se debe garantizar que ningún actor armado, incluido el ejército o la policía, la considere objetivo militar, que no sea utilizada como barricada en los combates, que los terrenos y caminos no sean minados ni se dejen en ellos municiones sin explotar; su espacio e instalaciones no deben ser utilizados como zona de paso, campamento o depósito, así como tampoco para convocar reuniones de los distintos actores armados, así se trate de “acciones cívico-militares” del ejército y bajo ningún argumento debe haber pancartas, avisos, ni personal armado o uniformado.

Esto último con frecuencia es promovido por el ejército y la policía que con el pretexto de apoyar la escuela participan con sus tropas haciendo presencia en bazares y actividades culturales y recreativas; por estar con disfraz en actividades de eventos recreativos con niños, participando en actividades deportivas o como parte de un grupo musical que anima el evento, no dejan de ser soldados y su presencia pone en riesgo a la escuela; de la misma manera que aunque el paseo en helicóptero puede ser una experiencia emocionante para los niños de una vereda, esto no justifica que para ello se haga en un helicóptero del ejército puesto que se les involucra y pone en riesgo al ser un vehículo militar.

Frente a las situaciones que viven los miembros de la comunidad educativa, se debe exigir y garantizar la seguridad de los maestros y maestras tal como se hace con los miembros de las misiones médicas; ante el cooptamiento de los niños y niñas es imperativo el impedir su reclutamiento, incorporación o involucramiento por parte de cualquier actor armado, incluso así se trate de actividades que se plantean como supuestamente “formativas” tal como ocurre con *Soldado por un Día* o *Policía Infantil y Juvenil*;

Las dimensiones que en Colombia ha tenido la persecución a los maestros y la forma como esto afecta las interacciones cotidianas y el ambiente educativo de la escuela, demanda igualmente acciones urgentes; por una parte garantizar que los actores armados, incluidos el ejército y la policía, excluyan del conflicto a los maestros y que no se les señale ni se les estigmatice convirtiéndolos así en objetivo militar, al respecto debe haber seguimiento permanente tanto de las instituciones del Estado como de las ONG y organismos Internacionales de Derechos Humanos; por otra parte, dado que los asesinatos y los desplazamientos forzados de docentes han afectado la cotidianidad y el tejido social de las comunidades y las instituciones donde ellos trabajaban, un imperativo es que no haya impunidad y que la memoria de los maestros asesinados sea reivindicada en un proceso real de verdad, justicia y reparación; de igual forma deben ser protegidas las asociaciones de padres, comités directivos, juntas de acción comunal y cualquier forma organizativa asociada o cercana a la escuela.

En segundo lugar, en el mediano plazo para la formulación de políticas públicas en educación se debe tener en cuenta que las escuelas, especialmente aquellas en zonas de conflicto armado, tienen un papel preponderante en la posibilidad de organización y cohesión del tejido social en sus comunidades, además de ser en muchos casos la principal, cuando no la única, presencia del Estado de manera que allí los sujetos construyen sus imaginarios sobre el mismo, lo que es fundamental al momento de pensar en estas regiones lo público, las ciudadanías y el ejercicio real de la democracia.

En este orden de ideas, es necesario priorizar la inversión presupuestal en educación, en la construcción y mejoramiento de plantas físicas adecuadas y seguras, con dotación suficiente y pertinente, con transporte; si bien el ambiente educativo va más allá del espacio físico, difícilmente éste puede ser un espacio de paz si las condiciones de la escuela son una manifestación de violencia estructural en la pobreza y la exclusión que se hace visible cuando las condiciones son inseguras, la planta física es deficiente, la dotación está desactualizada no es pertinente o insuficiente, o si la escuela es inaccesible por falta de transporte así se disponga del cupo, o la única opción

es confinar los estudiantes a un internado fracturando los vínculos familiares y comunitarios.

Es igualmente necesario que se garantice el nombramiento de una planta de profesores suficiente, estable y con formación pedagógica, con incentivos para la investigación y la innovación educativa, posibilitando que en las garantías de su permanencia y el reconocimiento de su trabajo reflexivo se establezca un fuerte sentido de pertenencia de manera que los proyectos de la escuela se articulen con las comunidades en la medida en que el mismo maestro se pueda identificar como miembro de la comunidad; no se puede configurar un territorio escolar pacífico si se pierden los primeros meses del año porque no se han nombrado maestros y luego se presiona a los niños con jornadas extenuantes para “recuperar el tiempo”, si no hay posibilidad de arraigo pues el maestro siempre está por contratos temporales y al no ser de planta nunca sabe si continuara o si ve como amenaza al próximo docente que pase el concurso pues lo “sacará” de la escuela; si el mismo Ministerio de Educación menosprecia la formación pedagógica y continua con la política de contratación de plazas docentes asumiendo que profesionales de cualquier campo puedan ser maestros en la medida en que desde una perspectiva instruccional solo importa la formación disciplinar.

Frente a los maestros en ejercicio, tanto los que se encuentran en ambientes educativos reproductores o en ambientes educativos que incidan en procesos de transformación cultural, es necesario que se indague sobre cuáles son las características de unos y otros, sus historias de vida, es decir, qué factores han permitido o dificultado su articulación con la comunidad, cuáles han sido sus oportunidades de formación y actualización, que reconocimiento ha tenido o no su práctica, que posibilidad ha habido para que se conformen equipos de trabajo. Es en el análisis de estos elementos que se puede llegar a la comprensión e interpretación de sus prácticas, reconociendo el carácter histórico y singular de sus experiencias, evitando así las generalizaciones y posibilitando que se puedan diseñar políticas efectivas de formación, apoyo y

reconocimiento que trasciendan las hasta ahora habituales y descontextualizadas capacitaciones.

En esta medida, se hacen necesarias medidas dirigidas a incidir en las características académicas y pedagógicas de las escuelas lo que demanda en primera instancia acciones sobre las políticas de formación de maestros, tanto en las universidades como en las ofertas de formación permanente, ya que deben ser pertinentes y dar herramientas para leer críticamente el contexto y proponer intervenciones pedagógicas en lo social, cultural, económico y político. En segundo lugar, se deben potenciar las propias experiencias de los maestros y las comunidades, y para ello es necesaria una política de reconocimiento con estrategias de apoyo y sistematización de experiencias, así como la conformación de redes de maestros e instituciones articuladas a las dinámicas de sus comunidades.

BIBLIOGRAFÍA

- ACNUR. (2006). *Erradicación forzosa, desplazamiento masivo en la Hormiga, Putumayo*. Recuperado el agosto de 2002, de <http://www.acnur.org/index.php?id pag=5133>
- ACNUR, Corporación Opción Legal. (2007). *Escuela y Desplazamiento Forzado. estrategias de protección para la niñez y la juventud* (Vol. 0). Bogotá: ACNUR- Corporación Opción Legal.
- Aguilar, J. F. (1998). *De viajes, viajeros y laberintos: innovaciones educativas y culturales contemporáneas*. Bogotá: IDEP-Secretaría de Educación del Distrito
- Aguilar, P., & Retamal, G. (1999). *Respuesta educativa rápida en situación de emergencia*. Recuperado el agosto de 2002, de UNESCO: http://www.ibe.unesco.org/publications/free_publications/retamals.pdf
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina, M. C., & Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto*. Buenos Aires: CLACSO - Universidad de Manizalez - CINDE.
- Angell, A. (1982). Classroom maoists: The politics of peruvian schoolteachers under military government. *Bulletin of Latin American Research*, 1(2), 1-20.
- Ansión, J. (1992). Presión de Sendero Luminosos sobre los maestros. *Educando*(21), 109-.
- Ansión, J., Del Castillo, D., Piqueras, M., & Zegarra, I. (1993). *La Escuela en tiempos de guerra. Una mirada a la educación desde la crisis y la violencia* (Segunda ed.). Lima: TAREA.

- Aprile-Gnisset Jacques . (1991) *La crónica de Villarica*. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos ILSA
- Aranguren, M. (2000). *Mi confesión: Carlos Castaño revela sus secretos*. Bogotá: Oveja Negra.
- Arbeláez, C. C. (Dirección). (2010). *Los colores de la montaña* [Película].
- Arce Rojas, D. (1998). *Petroleo y Derecho Internacional Humanitario*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Arias, F. J., Eraso, A., & Alvarez, N. L. (2009). *Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector. Aportes psicosociales para enfrentar la violaciones a los DH y DIH*. Bogotá: Fundación Dos Mundos.
- ASFADDES . (2003). *Veinte años de Historia y de Lucha*. Bogotá: ASFADDES Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos.
- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- Barrantes, R. (2001). Las innovaciones educativas: escenarios y discursos de una década en Colombia. En Henao & Castro (Eds.) *Estados del arte de la investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*. Bogotá: Socolpe-Colciencias. pp. 105-132
- Bauman, Z. (2007). *Miedo Líquido, la sociedad contemporanea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bayona, A. (diciembre de 1987). Ser maestro, una profesión peligrosa. *Educación y Cultura*(13), 60-63.
- Becerra, V. (15 de enero de 2001). Putumayo estratégico. *Periódico UN*.
- Bedoya Lima, J. (8 de enero de 2009). A 10 años de la masacre de El Tigre, en Putumayo, sobrevivientes buscan a sus muertos. *EL TIEMPO*.
- Bello Reguera, G. (2005). Memoria e historia, un enfoque ético político. En M. Ferraz, *Repensar la Historia de la Educación* (págs. 52-81). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Bello, M. N., & Cancimance, J. (2011). *La masacre de El Tigre. 9 de enero de 1999 Reconstrucción de la memoria histórica en el Valle del Guamuéz*. Bogotá: CNRR-Grupo de Memoria Histórica.
- Beristain, C. M. (1999). *Reconstruir el tejido social. Un enfoque crítico de la ayuda humanitaria*. Barcelona: Icaria.
- Beristain, C. M. (2002). *Ayudemos a los niños y niñas afectados por el conflicto*. Bogotá: Comité Andino de Servicios.
- Blair Trujillo, E. (2002). memoria y narrativa: la puesta del dolor en la escena pública. *Revista Estudios Políticos*(21), 9-28.
- Blair Trujillo, E. (2005 a). La violencia frente a los nuevos lugares y/o los "otros" de la cultura. *Revista Nueva Antropología*, 13-28.
- Blair Trujillo, E. (2005). *Muertes violentas:Teatralización del exceso*. Medellín: INES Universidad de Antioquia.
- Blair Trujillo, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, 9-33.
- Blaya, C., Debarbieux, E., del Rey, R., & Ortega, R. (enero-abril de 2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*(339), 293-315.
- Bojacá, P., & Castañeda, E. (2011). *Bogotá: huellas del conflicto armado en la primera infancia. Caracterización de las afectaciones en niños y niñas residentes en el Distrito Capital*. Bogotá: Secretaría de Integración Social - OEI.
- Botero Uribe, D. (28 de junio de 1998). Cultura de la violencia y cultura de la paz. *El Espectador*, págs. 3-5.
- Bourdieu, P. (1985). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Contrafuegos, reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.

- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1995). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Buch, T. (1999). *Sistemas tecnológicos, construcción de una teoría general de la artificialidad*. Buenos Aires: Aique.
- Buenaventura, N. (1995). *La importancia de hablar mierda o Los hilos invisibles del tejido social*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- CAJAR. (21 de febrero de 2011). *El ejército mató mi piecito*. Recuperado el marzo de 2011, de Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo CAJAR: <http://www.colectivodeabogados.org/El-Ejercito-mato-mi-piecito>
- CAMBIO. (5 de marzo de 2008). *Así cayó "Raul Reyes"*. Recuperado el junio de 2011, de cambio.com: <http://www.cambio.com.co/archivo/documento/CMS-3987168>
- CARACOL. (5 de abril de 2006). FECODE denuncia asesinato de cuatro maestros cada mes. *Noticias Caracol*. Bogotá, Colombia.
- CARACOL. (23 de noviembre de 2008). *Campesinos de Puerto Asís dicen que volverán a sembrar coca por cierre de DMG*. Recuperado el junio de 2010, de Noticias Caracol: <http://m.noticiascaracol.com/nacion/articulo92761-campesinos-de-puerto-asis-dicen-volveran-a-sembrar-coca-cierre-de-dmg>
- CARACOL. (5 de febrero de 2013). *FARC siembra explosivos en una escuela rural del Putumayo*. Recuperado el 2013 de marzo, de Caracol Radio: <http://www.caracol.com.co/noticias/judicial/farc-siembra-explosivos-en-una-escuela-rural-del-putumayo/20130205/nota/1836708.aspx>
- CARACOL. (23 de abril de 2013). *Niños de colegio en Putumayo toman clase en salones parroquiales y un billar*. Recuperado el mayo de 2013, de Caracol Radio: <http://www.caracol.com.co/noticias/regional/ninos-de-colegio-en-putumayo-toman-clase-en-salones-parroquiales-y-un-billar/20130423/nota/1886611.aspx>
- Caro, D., & Gutiérrez, M. (agosto-septiembre de 2007). Experiencias pedagógicas en escuelas comunitarias que atienden estudiantes desplazados en el barrio Nelson Mandela del distrito de Cartagena de Indias. *Revista Internacional Magisterio*(28), 56-59.

- Carvajal, M., & Vargas, C. (2004). *para niñas, niños y jóvenes en medio del conflicto armado ¡Una escuela de oportunidades!* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - OEA.
- Castañeda, E. (. (2010). *Ciclo de Conferencias "Primera infancia y conflicto armado en Colombia"*. (E. Castañeda, Ed.) Bogotá: Sigma editores.
- Castillejo, A. (2000). *Poética de lo otro, Antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia*. Bogotá: Colciencias-Icanh.
- Cifuentes, F. (noviembre de 1992). Experiencias educativas con desmovilizados en Colombia. *Educación y Cultura*(28), 32-34.
- Clawsewitz, K. V. (2002). *De la guerra*. Librodot. Recuperado de <http://lahaine.org/amauta/b2-img/Clausewitz%20Karl%20von%20-%20De%20la%20guerra.pdf>
- Coalición contra la vinculación de niños niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia. (2003). *niñez, escuela y conflicto armado en Colombia*. Bogotá: COALICO-Fundación Dos Mundos, Tierra de Hombres, Justapaz, Save the Children, Defensa de Niños Internacional.
- COALICO. (18 de julio de 2007). *Informe sobre la situación de niños, niñas y jóvenes vinculados al conflicto armado en Colombia*. Recuperado el noviembre de 2012, de Coalición contra la incorporación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia: al conflicto armado en Colombia: falencias en el proceso de desvinculación de niños, niñas y jóvenes de los grupos paramilitares: <http://www.coalico.org/archivo/coali00058.pdf>
- CODHES. (3 de marzo de 2006). *Comunicado sobre el paro armado del Putumayo*. Recuperado el marzo de 2009, de COHDES Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento: http://www.codhes.org/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=52&Itemid=51
- CODHES. (2011). *De la seguridad a la prosperidad democrática en medio del conflicto*. Bogotá: CODHES Consultoria para los derechos humanos y el desplazamiento.

Comisión Andina de Juristas. (1993). *Putumayo*. (C. Marín, Ed.) Bogotá: Comisión Andina de Juristas.

Comisión de estudios sobre la violencia. (1987). *Colombia, violencia y democracia*. Bogotá: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales IEPRI, Universidad Nacional de Colombia.

Congreso de la República. (14 de julio de 2003). *ley 333 de 2003*. Recuperado el marzo de 2008, de www.secretariassenado.gov.co: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2003/ley_0833_2003.html

Congreso de la República. (15 de marzo de 2013). *ley 1629 Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y la mitigación de la violencia escolar*. Recuperado el abril de 2013, de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

Consejo de Derechos Humanos Naciones Unidas. (5 de marzo de 2007). *Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los Derechos Humanos en Colombia*. Recuperado el agosto de 2010, de Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo: [http://www.google.com.co/#output=search&scient=psy-ab&q=A%2FHRC%2F4%2F48%2C+del+5+de+marzo+de+2007&oq=A%2FHRC%2F4%2F48%2C+del+5+de+marzo+de+2007&gs_l=hp.12...4498.8308.0.11335.2.2.0.0.0.0.290.504.2-2.2.0...0.0...1c.1.14.psy-ab.VIfmHeAY6ko&pbx=1&bav=on.2,](http://www.google.com.co/#output=search&scient=psy-ab&q=A%2FHRC%2F4%2F48%2C+del+5+de+marzo+de+2007&oq=A%2FHRC%2F4%2F48%2C+del+5+de+marzo+de+2007&gs_l=hp.12...4498.8308.0.11335.2.2.0.0.0.0.290.504.2-2.2.0...0.0...1c.1.14.psy-ab.VIfmHeAY6ko&pbx=1&bav=on.2)

Contreras, F., & Sierra, F. (2004). *Culturas de guerra: medios de información y violencia simbólica*. Madrid: Cátedra.

Corte Penal Internacional. (2002). *Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional*. Recuperado el marzo de 2008, de Naciones Unidas, Derechos Humanos, Oficina del Alto Comisionado, Colombia: http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/html/pactos/estatuto_roma_corte_penal_internacional.html

- Cortes, C., & Castro, L. (2005). *Escuela y desplazamiento forzado*. Bogotá: IDEP- Corporación Siembra.
- Cruz Columbus, M. (octubre de 1992). Educación y defensa nacional. *Defensa Nacional*, 11(12).
- CVR. (2003). *Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*. Lima: DESCO.
- De Certeau, M. (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de historia.
- de Currea Lugo, V. (diciembre de 1999). Un intento por explicar la violencia en Colombia: ¿y si no somos nación? *América Latina Hoy*(23), 17-27.
- De los Rios, E., Becerra, C. A., & Oyaga, F. E. (19 de septiembre de 2012). *MONTES DE MARÍA: Entre la consolidación del territorio y el acaparramiento de tierras. Aproximación a la situación de Derechos Humanos y derecho Internacional Humanitario en la región (2006-2012)*. Recuperado el febrero de 2013, de ILSA Instituto Latinoamericano para una sociedad y un derecho alternativos: <http://ilsa.org.co:81/node/616>
- Degregori, C. I. (1990). *El surgimiento de Sendero Luminoso*. Lima: IEP.
- Departamento Nacional de Planeación. (14 de diciembre de 2009). *Documento Conpes Social 129. Adopción de la medida correctiva de asunción temporal de la competencia de la prestación del servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media en el departamento del Putumayo*. Recuperado el marzo de 2013, de [dnp.gov.co](http://www.dnp.gov.co): <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=KoNm7V7PWBA%3D&tabid=908>
- Devalle, S. (2000). Violencia estigma de nuestro siglo. En S. Devalle, *Poder y Cultura de la Violencia* (págs. 15-31). México: El Colegio de México.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*(29), 97-113.
- Duncan, G. (2006). *Los señores de la guerra*. Bogotá: Planeta.

Echandía, C. (2006). *Dos décadas de escalamiento del conflicto armado en Colombia (1986-2006)*. Bogotá: Centro de investigaciones y proyectos especiales CIPE, Universidad Externado de Colombia.

Eco, U. (1992). *La obra abierta*. Buenos Aires: Planeta.

El Espectador. (21 de noviembre de 2008). *Paralizado todo el Putumayo. Manifestantes se tomaron las instalaciones de Ecopetrol en la Hormiga y San Miguel*. Recuperado el marzo de 2011, de ELESPECTADOR.COM: <http://www.elespectador.com/impreso/tema-del-dia/articuloimpreso92532-paralizado-todo-el-putumayo>

El Espectador. (10 de agosto de 2011). *La mujeres fregamos mucho, dijo la senadora Rendon*. Recuperado el octubre de 2011, de ELESPECTADOR.COM: <http://www.elespectador.com/noticias/politica/articulo-290919-mujeres-fregamos-mucho-dijo-senadora-rendon-caso-bolillo>

El Espectador. (14 de septiembre de 2012). Reubicación de docentes. Más de 2 mil maestros han denunciado amenazas de muerte en 2012. *El Espectador*.

EL TIEMPO. (1 de mayo de 1981). Nueve muertos más del M-19. *EL TIEMPO*, págs. 1,3.

EL TIEMPO. (3 de septiembre de 1996). INTERROGANTES SOBRE EL ASALTO A LAS DELICIAS. *EL TIEMPO*.

EL TIEMPO. (22 de abril de 2001). *EL TIEMPO*, págs. 1-6.

EL TIEMPO. (26 de junio de 2005). *Muertos 19 militares en ataque de FARC*. Recuperado el noviembre de 2012, de EL TIEMPO.COM: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1625851>

EL TIEMPO. (1 de diciembre de 2006). *Hallan varias fosas comunes con 50 cadáveres de víctimas de grupos armados ilegales en el Putumayo*. Recuperado el junio de 2010, de EL TIEMPO.COM: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3349015>

- EL TIEMPO. (6 de mayo de 2007). *En Putumayo, el mayor de los hallazgos de fosas*. Recuperado el junio de 2010, de EL TIEMPO.COM: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2484874>
- EL TIEMPO. (9 de Abril de 2008). *En la Hormiga capturan presunto asesino de dos profesores*. Recuperado el marzo de 2010, de ELTIEMPO.COM: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4088797>
- EL TIEMPO. (1 de julio de 2011). *Asesinan a segundo testigo de la parapolítica en menos de una semana. EL TIEMPO.*
- Faure, E. et al. (1973) *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza/Unesco
- FECODE. (Octubre de 1991). Entrevista al ministro de gobierno Humberto de la Calle Lombana. *Educación y Cultura*(24).
- FECODE. (2012). *El gobierno del presidente Santos y los Derechos Humanos del magisterio. Las cifras no mienten*. Recuperado el marzo de 2013, de FECODE Comisión de Derechos Humanos: <http://www.fecode.edu.co/index.php/comisiones/derechos-humanos>
- Feixa, C., & Ferrándiz, M. (2002). *Violencias y culturas: introducción. Actas del IX Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español- Simposio 7: Violencias y Cultura*. Barcelona.
- Fisas, V. (2007). *Anuario 2007 de procesos de paz*. Bogotá: PNUD,ASDI,Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament.
- Folkman, S., Lazarus, R., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen , R. (May de 1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003.
- Foucault, M. (1992). *La Microfísica del Poder* (Tercera ed.). (J. Varela, & F. Alvarez-Uria, Trads.) Madrid: Ediciones la Piqueta.
- Franco Izaza, E. (1959). *Las guerrillas del llano*. Bogotá: Librería Mundial.

Freire, P. (1971). *Conciencia crítica y liberación. Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Ediciones "CAMILO".

Fundación Dos Mundos. (septiembre de 2008). El fortalecimiento psicosocial: Una respuesta al desafío de las violaciones de los DH y el DIH contra la escuela. *Razones y Emociones*(19), 3-7.

Fundación Dos Mundos, Equipo psicosocial. (SF). *Educación en medio del conflicto. reflexiones desde la experiencia del trabajo de la Fundación Dos Mundos con maestr@s en zonas de conflicto*. Bogotá.

Galtung, J. (1985). *Sobre la Paz*. Barcelona: Fontamara.

_____ (1998) *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*, Bilbao, Gernika Gogoratuz.

_____ (2003) *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Bilbao, Gernika Gogoratuz

GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA. (2002). *Educación en medio del conflicto. Experiencias y testimonios. Retos y esperanzas Colombia 2001. Memorias del Segundo Seminario Educación para la Paz y la Convivencia*. Medellín: Gobernación de Antioquia - Banco mundial.

GOBERNACIÓN DEL PUTUMAYO. Nuestro departamento, Historia. Recuperado de <http://www.putumayo.gov.co/nuestro-departamento/historia.html>

GOBERNACIÓN DEL PUTUMAYO. (2012) Deserción escolar preocupa a las autoridades. Recuperado de http://www.putumayo.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=353:desercion-escolar-preocupa-a-autoridades&catid=1:latest-news&Itemid=50

Gómez Maseri, S. (2 de abril de 2013). Misiles tierra-aire de las Farc preocupa a EE UU. *EL TIEMPO*.

Gomez, M. (2001). *Desterrados: las cicatrices de la guerra en Colombia*. Bogotá: Intermedio Editores.

- González, F (2004). Conflicto violento en Colombia: una perspectiva de largo plazo. *Revista Controversia*. 10-15 . Bogotá: ACCORD-CINEP
- González Santos, F. (2011). *Sistematicación del programa Procesos escolares para la Inclusión y la protección de la Niñez Desplazada en Bogotá. periodo 2008-2011*. Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá: Corporación Opción Legal - Alcaldía Mayor de Bogotá.
- González, M. L. (2005). Pedagogía y memoria. En M. Ferraz, *Repensar la Historia de la Educación* (págs. 283-312). Madrid: Biblioteca Nueva.
- GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA. (2013) *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta nacional
- Guerra, M. d., & Plata, J. J. (2005). Estado de la investigación sobre nconflicto, posconflicto, reconciliación y papel de la sociedad civil en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*(21), 81-92.
- Guerrero, A. (11 de febrero de 2001). Cinco Mil años de batallas ¿Mundo sin guerra? *EL TIEMPO*, pág. 6.
- Guerrero, A. L. (1998). *La escuela rural y los jóvenes: entre la modernidad y la violencia*. Tesis de grado - Maestría en Educación y Desarrollo Social, CINDE-Universidad Pedagógica Nacional 8, Bogotá.
- Guerrero, J. & Garcia, B. (2012). *Violencias en contexto. La ciudad, el barrio y la violencia escolar*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Guevara, J. (5 de junio de 2012). *Crisis educativa en el departamento del Putumayo*. Recuperado el septiembre de 2012, de Jorge Guevara Senador: http://jorgeguevarasenador.net/inicio/index.php?option=com_content&view=article&id=132:crisis-educativa-en-el-departamento-del-putumayo&catid=16:comunicados&Itemid=15
- Gutierrez Torres, C. (25 de enero de 2009). El camino de los ejecutados. *El Espectador*, págs. 1,2,4.

- Guzman Campos, G., Fals Borda, O., & Umaña Luna, E. (1962). *La Violencia en Colombia* (Vol. I). Bogotá: Tercer Mundo.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Halbwachs, M. (2002). *La memoria colectiva*. (I. Sancho, Trad.) Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.
- Hammes, T. (noviembre-diciembre de 2006). Contrarrestar las redes insurgentes desarrolladas. *Military Review*, 17-27.
- Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- Holt, J. (1987). *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza.
- Hurtado, G., & Lobato, L. (2009). *Representaciones e imaginarios sobre la violencia colombiana en la prensa nacional*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente, facultad de Humanidades e Idiomas, GIESP.
- Ibañez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto*. Madrid: Siglo XXI editores.
- IDEELE. (1992). Violencia política y educación: La letra con sangre entra. *IDEELE*(36), 2-14.
- Ilich, I. (1973). *En América Latina ¿Para qué sirve la escuela?* Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Ilich, I. (1977). *Un mundo sin escuelas*. México: Nueva Imagen.
- IPC Instituto Popular de Capacitación. (2009). *Miedo en Medellín aleja a los estudiantes de las aulas de clase*. Recuperado el junio de 2010, de Instituto Popular de Capacitación: http://www.ipc.org.co/agenciadeprensa/index.php?option=com_content&view=article&id=305:miedo-en-medellin-aleja-a-los-estudiantes-de-las-aulas-de-clase&catid=78:general&Itemid=176
- Jaime Santana, P., & Araujo, Y. (2007). Clima y cultura organizacional: dos constructos para explicar un mismo fenómeno? *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM. 1*, págs. 296-324. Palma de Mallorca: Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM).

- Jaramillo, L. B. (2003). *Conflicto urbano y convivencia escolar: Incidencia de la violencia en el entorno social en la convivencia escolar en instituciones educativas de medellín*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Jelin, E., & Lorenz, F. (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Jimeno, M. (2001). *Cultura y violencia*. Recuperado el Noviembre de 2010, de REPIDISCA: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=REPIDISCA&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=33187&indexSearch=ID>
- Jimeno, M. (2004). *Crimen pasional. Contribución a una antropología de las emociones*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Jimeno, M. (2007). Lenguaje, subjetividad y experiencias de violencia. *Antípoda Revista de antropología y arqueología* (5), 169-190. Recuperado de <http://antipoda.uniandes.edu.co/view.php/70/index.php?id=70>
- Justapaz. (2005). *Construyendo la Paz en Ambientes Escolares*. Bogotá: Centro Cristiano para Justicia Paz y Acción No Violenta.
- Kaldor, M. (2006). Un nuevo enfoque sobre las guerras. *Revista Papeles* (94), 11-20
- Keane, J. (2000). *Reflexiones sobre la violencia*. Madrid: Alianza.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro Pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Kreibohn, P. (abril de 2003). *La doctrina de la guerra de baja intensidad: del intervencionismo norteamericano a la formulación de una nueva categoría de conflicto*. Recuperado el junio de 2010, de Revista Electrónica de Relaciones Internacionales REDRI: http://www.redri.org/Archivos_articulos/guerra%20baja%20intensidad-kreibohm.pdf
- Landazabal Reyes, F. (1975). *Factores de Violencia*. Bogotá: Tercer Mundo.

- Landazabal Reyes, F. (1989). factores de violencia versus causas de subversión. *Ciencia Política*(15), 133-137.
- Lazarus , R., & Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Martínez Roca.
- Le Breton, D. (2007). *El silencio, aproximaciones*. Madrid: Ediciones Sequitur.
- Lechner, N. (2002). Nuestros Miedos. En M. Villa (Ed), *El Miedo, Reflexiones sobre su dimensión social y cultural*, (pp 135-158). Medellín: Corporación Región
- Lira, E. (2010). *Memoria y convivencia democrática: políticas de olvido y memoria*. San José C.R.: FLACSO.
- Lizarralde Jaramillo, M. (2001). *Autoenunciación, mecanismos de adaptación y sobrevivencia de los maestros en zonas de conflicto armado*. Tesis de grado - Maestría en Educación y Desarrollo Comunitario, CINDE_Universidad Surcolombiana, Bogotá.
- Lizarralde Jaramillo, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*(2), 79-114.
- Lizarralde Jaramillo, M. (2011). Escuela usual, escena violenta, espacio de deshumanización y reproducción de la guerra. *Revista Educación y Cultura*(91), 28-33.
- Londoño, R. (2011). *Juan de la Cruz Varela, Sociedad y política en la región de Sumapaz 1902-1984*. Bogotá: Universidad Nacional de Bogotá.
- Lozano, M. M. (1998). Barranca: la escuela en zona de guerra. *revista Alegría de Enseñar*(37), 33-39.
- Luhmann, N. (2000). ¿Cómo se pueden observar estructuras latentes? En P. Watzlawick & P. Krieg. (Eds), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. (pp. 60-71). Barcelona: Gedisa
- Luhmann, N. (2006). *La sociedad de la sociedad*. México: Herder - Universidad Iberoamericana.
- Mariátegui, J. C. (1975). *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana* (32 ed.). Lima: Amauta.

- Martín Baró, I. (1990). *Psicología social de la guerra*. San Salvador: UCA.
- Martín Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Martinez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América latina*. Bogotá: Anthropos.
- Martinez, A. (1999). *La Guerra de los Mil Días testimonios de sus protagonistas*. Bogotá: Planeta.
- Martinez, M. (3 de octubre de 2003). *Colombia: récord de maestros asesinados*. Recuperado el noviembre de 2011, de Periódico Los Andes: <http://www.losandes.com.ar/notas/2003/10/3/internacionales-86737.asp>
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en Educación y Política* (10 ed.). Santiago de Chile: Dolmen.
- Max Neef, M. (1991). De la esterilidad de la certeza a la fecundidad de la incertidumbre. *Primer Congreso Internacional de Creatividad. mayo 10,11,12 de 1991*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Maya, M. (2010). La memoria como constituyente de identidad social y colectiva. En J. Jaime Salas, *Memoria, Silencio y Acción Psicosocial, Reflexiones críticas sobre por qué recordar en Colombia* (págs. 199-224). Bogotá: Ediciones Cátedra Libre.
- Miller, A. (1998). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Milicic , N., & Arón, A. M. (2000). *Climas sociales toxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Recuperado el enero de 2013, de PSYKHE: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/445/424>
- Ministerio de Educación Nacional. (julio de 2005). *lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Recuperado el 2011 de noviembre, de CVN Centro Virtual de Noticias sobre Educación: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-90668_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (enero de 2006). *Currículo Juegos de paz*. Recuperado el febrero de 2012, de Colombia Aprende: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-93036.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Compendio General*. Plan Decenal de Educación 2006-2016, Pacto social por la educación. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_compendio_general.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Educación superior- Síntesis estadística departamento del Putumayo*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212352_putumayo.pdf
- Ministerio de Hacienda y Crédito Público. (14 de diciembre de 2009). Resolución 3535 de 2009. *Diario Oficial, CXLIV(47.564)*, 3-7. Bogotá, Colombia.
- MOE. (2007). Monografía Político Electoral Departamento de Putumayo 1997 a 2007. Recuperado de http://moe.org.co/home/doc/moe_mre/CD/PDF/putumayo.pdf
- Molano, A. (1985). *Los años del tropel. Relatos de la violencia*. Bogotá: CEREC-CINEP.
- Molano, A. (1998). Mi historia de vida con las historias de vida. En Lulle, Vargas, & Zamudio, *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Molina Valencia, N. (Agosto de 2010). Reconstrucción de la memoria en historias de vida. Efectos políticos y terapéuticos. *Revista de estudios Sociales*(36), 64-75.
- Molina, F. (agosto-septiembre de 2007). Las políticas educativas frente a la educación en situación de desplazamiento. *Revista Internacional Magisterio*(28), 72-77.
- Montoya, J. (2004). *Escuela, Conflicto Intergeneracional y Democracia*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación IPC.
- Gattike, I., Irmer, M. (Productores), Morris, H., & Lozano, J. J. (Dirección). (2010). *IMPUNITY* [Película].
- Mujica, R. M. (agosto de 2004). El Informe de la Comisión de la Verdad le dice mucho a la educación, ¿Aprenderemos algo? *Tarea, Revista de Educación y Cultura*(58), 44-47.

- Muñoz, A. (2001). educación y efectos psicosociales del desplazamiento. *Revista Alegría de Enseñar*(44), 42-51.
- Naciones Unidas. (25 de mayo de 2000). *Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados*. Recuperado el junio de 2009, de Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc-conflict.htm>
- Naciones Unidas. (marzo de 2012). *Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia*. Recuperado el enero de 2013, de SEMANA:COM: http://www.semana.com/documents/Doc-2305_201253.pdf
- Naciones Unidas. (2013 de febrero de 2013). *Informe de la Alta Comisionada para los Derechos Humanos sobre la situación de los Derechos Humanos en Colombia*. Obtenido de <http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/informes/altocomisionado/informe2012.pdf>
- Nava, C., Ollua, P., Vega, C., & Soria, R. (julio- diciembre de 2010). Inventario de estrategias de afrontamiento: Una replicación. *Psicología y salud*, 20(2), 213-220.
- Navarro, V. (5 de abril de 2012). *Los asesinatos de sindicalistas en Colombia o los silencios de Moise Naim*. Recuperado el abril de 2012, de Rebelion: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=147580>
- Núñez, V. (marzo de 2007). *Conferencia: La educación en tiempos de incertidumbre: infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la pedagogía social*. Recuperado el junio de 2008, de por la inclusion mercosur: http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/violeta_N_educacion_incertidumbre.pdf
- OEA . (2011). *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. Paris: UNESCO.
- OEA. (1999). *Tercer informe sobre la situación de los Derechos Humanos en Colombia. Capítulo IX: La libertad de asociación y los derechos políticos*. Recuperado el julio de

2008, de Organización de los estados Americanos, Comisión Interamericana de Derechos Humanos: <http://www.cidh.org/countryrep/colom99sp/indice.htm>

- OIM. (2006). *Escuela de puertas abiertas, Respuesta educativa colombiana a la situación del desplazamiento forzado*. Bogotá: OIM - USAID.
- Ojeda, O., & Sánchez, V. (Junio-Abril de 1985). La cuestión ambiental y la articulación sociedad-naturaleza. *Estudios Sociológicos*, 3(7), 25-46.
- Oquist, P. (1978). *Violencia, conflicto y política en Colombia*. Bogotá: Instituto de Estudios Colombianos.
- Orozco Abad, I. (2002). La posguerra colombiana: divagaciones sobre la venganza, la justicia y la reconciliación. *Análisis Político*(46), 78-99.
- Ortiz Mesa, L. (2004). *Fusiles y plegarias, Guerrillas en Cundinamarca, Boyacá y Santander 1876-1877*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Palacio, O. (2011). Memoria de los actores de las comunidades educativas que han vivido la experiencia de la guerra: el caso de las escuelas del Bajo Putumayo. *Revista Educación y Cultura*(91).
- Passerini, L. (2000). La juventud, metáfora del cambio social: dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los EEUU durante los años cincuenta. En G. Levi, & J. C. Schmitt, *Historia de los Jóvenes* (Vol. II). Madrid: Taurus.
- PDPMM. (2008). *Escuelas Constructoras de Paz*. Barrancabermeja: CINEP - PDPMM.
- Pecaut, D. (2001). *Orden y Violencia, Evolución socio-política de Colombia entre 1930 y 1953*. Bogotá: Norma.
- Pecaut, D. (2003). Crisis y construcción de lo público. En D. Pecaut, *Violencia y política en Colombia. Elementos de reflexión* (A. Valencia Gutiérrez, Trad.). Cali: Hombre Nuevo-Universidad del Valle.
- Pecaut, D. (2006). *Crónica de cuatro décadas de política colombiana*. Bogotá: Norma.

- Perez, T. (2012). *El clima escolar, factor clave en la educación de calidad: Plan Nacional Decenal de Educación PNDE 2006-2016*. Recuperado de <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-article-308992.html>
- Pizarro Leongómez, E. (2004) *Una democracia asediada: balance y perspectivas del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Norma
- Pizarro E., Reyes A. (1988) Movimiento insurgente: Entre la guerrilla militar y la guerrilla societal. *Revista Solidaridad : aportes cristianos para la liberación* (100),
- PNUD. (2003). *El conflicto, callejón con salida. Informe Nacional de Desarrollo Humano Colombia - 2003*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD Colombia, Bogotá.
- PNUD. (2011). *Reconocer el pasado, reconstruir el futuro. Informe de violencia contra sindicalistas y trabajadores sindicalizados 1984-2011*. Bogotá: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD Colombia.
- Porto-Gonçalves , C. W. (2009). De Saberes y de Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Revista Polis*(22), 121-136.
- Posada, E. (2001). *¿Guerra civil? El lenguaje del conflicto en Colombia*. Bogotá: Alfaomega.
- Posada, F. (1968). *Colombia: violencia y subdesarrollo*. Bogotá: Fondo editorial Oveja Negra.
- Raggio, S., & Salvatori, S. (2012). *Efemerides en la memoria: 24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre: Propuestas para trabajar en el aula*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Ramírez, M. C. (2001). *Entre el Estado y la guerrilla: identidad y ciudadanía en el movimiento de los campesinos cocaleros del Putumayo*. Bogotá: ICANH Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Ramírez, M. C., Moreno, M. L., & Medina, C. (2012). *El Placer. Mujeres, coca y guerra en el bajo Putumayo*. Bogotá: Centro de Memoria Histórica, Semana, Editorial Taurus.
- Ramirez, M. E. (2005). Labor docente en medio del fuego. Voces en el tribunal de mujeres. En Mesa de trabajo Mujer y Conflicto Armado, *V Informe sobre violencia sociopolítica*

- contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia* (págs. 73-83). Bogotá: Ediciones Antropos.
- Rangel Suarez, A. (diciembre de 1998). Nuestra guerra y otras guerras. *Revista de Estudios Sociales*(2), 117-132.
- REDEPAZ. (2008). *Victimas del conflicto armado en Colombia: Perfil, escenarios, autores y hechos*. Bogotá: REDEPAZ Red Nacional de Iniciativas Ciudadanas por la Paz y Contra la Guerra.
- Reguillo, R. (1996). Los lenguajes del miedo, Nuevos escenarios. *Revista Renglones*(35), 69-74.
- Reguillo, R. (2000). Los laberintos del miedo. Un recorrido para fin de siglo. *Revista de Estudios Sociales*(5).
- Reguillo, R. (2005). Violencias y después. Culturas en Reconfiguración. En M. Allende Serra (Org) *Diversidad cultural y desarrollo urbano* (pp. 65-80). Sao Paulo: Editorial Iluminuras/Arte Sem Fronteiras.
- Reguillo, R. (2006). Los miedos: sus laberintos, sus monstruos, sus conjuros: una lectura socioantropológica. *Revista Etnografías Contemporáneas*, 2 (2) . 45-72 .
- Restrepo Yusti, M. (1999). *Escuela y desplazamiento, una propuesta pedagógica*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Restrepo, G. (1998). *Aproximación cultural al concepto de territorio*. Recuperado el julio de 2010, de Biblioteca virtual Luis Angel Arango: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/geografia/aprox.htm>
- Restrepo, G. (1998). Aproximación cultural al concepto de territorio. *Revista Prespectiva Científica*.
- Restrepo, J. D. (octubre de 1991). ser maestro: Un peligro mortal. *Educación y Cultura*(24).
- Restrepo, L. C. (noviembre de 1993). Ambiente educativo y estética social. *Planteamientos en educación*, 2(2).

- Restrepo, L. C. (6 de marzo de 2005). ¿Conflicto armado o amenaza terrorista? *SEMANA*.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Mancilla, D. (2004). *Diagnóstico organizacional*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Rodríguez Villegas, M. Y. (agosto-septiembre de 2007). Educación y resistencia: La comunidad de paz de San José de Apartadó. *Revista Internacional Magisterio*(28), 60-61.
- Rojas, D. (2006) Estados Unidos y la guerra en Colombia. En Gutierrez F. (coord) *Nuestra guerra sin nombre: transformaciones del conflicto en Colombia*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia- Editorial Norma.
- Rojas, M. (2002). Escuela y barbarie. En M. N. Bello, *Conflicto armado, niñez y juventud*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Fundación Dos Mundos.
- Rojas, M. (agosto-septiembre de 2007). Desplazamiento forzado y desescolarización, el estratégico potencial innovador de las universidades para atender el reto. *Revista Internacional Magisterio*(28), 62-67.
- Rojas, M. C. (2001). *Civilización y violencia, la búsqueda de la identidad en la Colombia del siglo XIX*. Bogotá: Universidad Javeriana-Editorial Norma.
- Romero, A., Jimenez, A., & Galindo, C. (2008). *Una escuela para aprender, jugar y vivir*. Bogotá: COALICO-Terre des Hommes.
- Rozitcher, L. (1990). Efectos psicosociales de la represión. En I. Martín-Baró, *Psicología social de la guerra* (págs. 105-137). San Salvador: UCA Editores.
- Rozitchner, L. (1990). Efectos psicosociales de la represión. En I. Martín-Baró, *Psicología social de la guerra: trauma y terapia* (págs. 105-135). San Salvador: UCA.

- Salazar Alonso. (2002). Sicarios. Una mirada a las violencias colombianas. En. Feixa Carlos, Molina Fidel, Alsinet Carles, edit. *Movimientos juveniles en America Latina, Pachucos, Malandros, Punketas*. Barcelona: Ariel
- Samayoa, J. (1990). Guerra u deshumanización, una perspectiva psicosocial. En I. Martín-Baró, *Psicología social de la guerra* (págs. 41-65). San Salvador: UCA.
- Sanchez, E. (2014) *Departamento de Putumayo, tercera monografía*. Bogotá: Fundación Paz y Reconciliación. Recuperado de <http://www.pares.com.co/wp-content/uploads/2014/03/INFORME-PUTUMAYO-REDPRODEPAZ-Y-PAZ-Y-RECONCILIACI%C3%93N.pdf>
- Sanchez, G., & Meertens, D. (1983). *bandoleros, gamonales y campesinos*. Bogotá: El Ancora Editores.
- Sanchez, G., & Pardo, J. E. (2011). *La violencia en el Tolima*. Ibagué: Academia de Historia del Tolima.
- Sandoval, P. (noviembre de 2004). Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: El aprendizaje de la ira. Una lectura del informe Final de la CVR. *Tarea, Revista de Educación y Cultura*, 52-60.
- Sandoval, P. (2004). *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR*. Lima: TAREA-Instituto de estudios peruanos.
- Save the Children. (2006). *43 millones de niños y niñas no reciben educación a causa de los conflictos armados*. Recuperado el octubre de 2011, de www.savethechildren.net/rewritethefuture/: <http://resourcecentre.savethechildren.se/sites/default/files/documents/3354.pdf>
- Secretaria de Educación Departamental. (2011). *PLAN DEPARTAMENTAL DE CUALIFICACIÓN DOCENTE 2012-2017*. Recuperado diciembre 2013, http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-319469_archivo_pdf_Putumayo.pdf
- Segura, D., Lizarralde, M., & Gómez, M. (2007). *Convivir y aprender: hacia una escuela alternativa*. Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental.

- Segura, D., Molina, A., & Moreno, G. (noviembre de 1993). El ambiente educativo. *Planteamientos en educación*, 2(2), 7-18.
- Segura, J.C., (2000). *Reflexión sobre la masacre*. En S. Devalle. *Poder y cultura de la violencia*. (35-68). México: El Colegio de México.
- Semana. (3 de mayo de 2012). *los niños y el conflicto armado en Colombia: el retaro de la infamia*. Recuperado <http://www.semana.com/nacion/articulo/los-ninos-conflicto-armado-colombia-retrato-infamia/257431-3> de enero de 2013, de SEMANA.COM.
- Sulé, J. (3 de enero de 2013). *Toribío, bajo todos los fuegos (II)*. Recuperado el marzo de 2013, de Colombia, guerra y paz: <http://javersule.wordpress.com/tag/toribio/>
- Tello, S. (1934). *Sangre y Sotanas, garcia Rovira al desnudo*. Armenia: VIGIG.
- Terre des Hommes. (2009). *Caminos de vida en contextos de guerra*. Bogotá: TDH Alemania.
- Theidon, K. (2004). *Entre prójimos. El conflicto armado interno y la reconciliación en el Perú*. Lima: IEP.
- Tobon, E. (18 de mayo de 2011). *¿Quién mata a los maestros?* Recuperado el marzo de 2012, de Soyperiodista.com: <http://www.soyperiodista.com/denuncias/nota-8718-quien-mata-a-los-maestros>
- Tobon, N. (2010). La realidad y la ficción del testimonio. En Franco, Nieto, & Rincon, *Tácticas y estrategias para contar [historias de la gente sobre el conflicto y reconciliación en Colombia]* (págs. 43-66). Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para America latina.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Tomaševski , K. (2004). *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El Derecho a la Educación*. Recuperado el abril de 2005, de Naciones Unidas, Comisión de Derechos Humanos:
[http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/E.CN.4.2004.45.Add.2.Sp?Opendocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/E.CN.4.2004.45.Add.2.Sp?Opendocument)

- Trinquier, R. (1964). *Modern Warfare, a french View of Contrainsurgency*. (D. Lee, Trad.)
Londres: Pall Mall Press.
- UNESCO. (abril de 2000). *Marco de Acción de Dakar. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación*. Recuperado el mayo de 2005, de UNESCO:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO. (2011). *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Informe de seguimiento de la ETP en el mundo 2011*. Recuperado el julio de 2012, de Unesco:
<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2011-conflict/>
- Uprimny, R. (1 de julio de 2005). *¿Existe o no conflicto armado en Colombia?* Recuperado el agosto de 2010, de Centro de Estudio de Derecho, Justicia y Sociedad DEJUSTICIA:
http://dejusticia.org/interna.php?id_tipo_publicacion=7&id_publicacion=355
- Uribe Alarcón, M. V. (1990). *Matar, rematar y contramatar: las masacres de la violencia en el Tolima 1948-1964*. Bogotá: Centro de Investigaciones y Educación Popular CINEP.
- Uribe Alarcón, M. V. (2004). *Antropología de la inhumanidad, un ensayo interpretativo sobre el terror en Colombia*. Bogotá: Norma.
- Uribe Velez, A. (2002). *Revolución Educativa*. Recuperado el marzo de 2008, de [mineducación.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co):
http://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-85576_archivao_pdf.pdf
- Uribe, M. (1994). *Los Años Escondidos. Sueños y Rebeldías en la Década del Veinte*. Bogotá: CESTRA-CEREC.
- Valencia Agudelo, L. (2008). *Mis años de guerra*. Bogotá: Norma.
- Valencia Villa, A. (abril-junio de 1989). Derecho Internacional y Conflicto Interno: Colombia y el derecho de los conflictos armados. *Colombia Internacional*(06), 3-9.
- Vásquez Perdomo, M. E. (2000). *Escrito para no morir: bitacora de una militancia*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

- Velez Rincón, C. (27 de junio de 2000). Pupitres vacíos por el conflicto. *El Colombiano*, pág. 8A.
- VerdadAbierta. (2009). *Investigan posible fosa con 800 cadáveres en Puerto Asís*. VerdadAbierta.com. Recuperado de <http://www.verdadabierta.com/justicia-y-paz/versiones/520-bloque-central-bolivar-bloque-sur-de-putumayo/1864-investigacion-possible-fosa-con-800-cadaveres-en-puerto-asis>
- VerdadAbierta. (2012). *Estadísticas*. VerdadAbierta.com. Recuperado de <http://www.verdadabierta.com/component/content/article/175-estadisticas/1856-estadisticas>
- Vicepresidencia de la República. (septiembre de 2000). *Panorama del Putumayo*. Recuperado el Julio de 2012, de Análisis regional elaborado por el Observatorio de Derechos Humanos:
http://www.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/documents/2010/Estu_Regionales/04_03_regiones/putumayo/violenci.htm
- Villarraga, A., & Plazas, N. (1994). *Para reconstruir los sueños: una historia del EPL*. Bogotá: Fondo Editorial para la Paz.
- Von Foerster, H. (1991). *Semillas de cibernética, obras escogidas*. (M. Pacman, Ed.) Barcelona: Gedisa.
- Walzer, M. (2001). *Guerras justas e injustas*. (T. Fernández, & B. Eguibar, Trans.) Barcelona: Paidós.
- Wielandt, G. (2005). *Hacia la construcción de lecciones del post conflicto en América Latina y el Caribe. Una mirada a la violencia juvenil en Centroamérica*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Wright, Q. (1942). *A Study of War* (Vol. II). Chicago: The University of Chicago Press.
- Yepez, A. (2003). El sacrificio de la educación en los altares de la guerra y el ajuste. En N. Paredes, *El embrujo autoritario. Primer año del gobierno de Alvaro Uribe* (págs. 45-58). Bogotá: Plataforma Colombiana de Democracia, Derechos Humanos y Desarrollo.

Zapata, F. (septiembre de 2003). Desplazamiento y conflicto en la escuela sin raíces. *Educación y Cultura*(64), 63-66.

Zuluaga, J. (1993). Violencia y sociedad. *Revista Colombiana de Psicología*(2), 97-100.

ANEXOS

ANEXO 1

Esta fuerza y vitalidad de los relatos, desborda cualquier pretensión de objetivación en la teoría, tal como afirma Molano

Para mí ese lenguaje, esa riqueza, ese colorido, es superior a la carga teórica de cualquier escrito, es mucho más rico y va mucho más directamente al centro de los problemas, de la vida y de la historia, que las grandes reflexiones y que los grandes conceptos [...] creo que el lenguaje de la gente, el lenguaje directo es el gran instrumento de análisis. (Molano, 1998, p.104)

LA DOÑA

Nosotros venimos de Nariño, de Policarpa, eso es pacasito de Pasto, primero se vino don Floresmiro con la mujer y los hijos, y eran otras poquitas familias, ellos fueron los que hicieron el desmonte acá, en esa época la carretera de abajo, la que va al pueblo era solo una trocha de mulas. De esa época ha pasado harto tiempo, era apenas comenzando los años setenta cuando se vinieron porque acá se podía conseguir tierra, y todo estaba bien calmo, si había guerrilla, pero ellos andaba tranquilos por acá, eran la ley, y todo era de los más de sano.

Yo ya me había casado, pero todavía no tenía todos mis hijos, primero se vino mi marido, porque como acá ya había familia, ya había como comenzar; el abrió monte para sembrar y construyó la casa, en madera, porque acá de eso es lo que hay e incluso

todo toca todavía en madera. En la vereda se armó todo alrededor de este campo, de la cancha, cada familia su casa bien amplia, acá si se puede, por eso es que acá se mira todo tan bonito.

Ahí fue ya cuando armaron la junta, para legalizar y que esto tuviera nombre, ya había niños y por eso fue que se fueron a pedir que les pusieran la escuelita, pero eso ni bolas les pararon y eso que en esos días tocaba hablar era con el cura, y tocó que ellos mismos la armaran de tabla, Porque la escuela antigua era enseguida de esa casita, era de madera, era así en tablita y el piso así de tierra y después fue que sí les mandaron un maestro. Después ya el profesor con los de la junta la fueron arreglando, como que fue un presidente de junta que consiguió apoyo con el alcalde que ayudó con el material para hacer esa escuela, y entonces pues ya con toda la gente pusimos la mano de obra y después se hace el comedor, lo que está ahorita; ese mismo alcalde nos siguió ayudando para lo de la otra aula, pero la otra quedó sin hacer porque a él lo mataron los paramilitares cuando llegaron.

Ya por esa época fue que yo me vine para acá, porque ni modo de quedarme en Policarpa como si yo todavía fuera sola, además se me vino para acá un hijo de 12 años a raspar, me vine a buscarlo y me quedé. Acá nacieron mis últimos hijos, en la casa porque pá la salud tocaba ir al pueblo y no siempre había chiva, ahora es que pasan fijo, en antes eso era solo uno diario.

Se vivía bien, y había buena plata, se sembraba coca y eso era fijo que se compraban todo lo que se sacaba, para eso se armaba hasta una romería de gente, porque era harta la gente que venía por acá a raspar y para todos alcanzaba y los pueblos por acá crecieron mucho, como había plata eso eran puros comercios por todos lados. Lo malo es que tras la plata vienen los vicios y eso eran los hombres que se la pasaban tomando y muchos se gastaban lo que ganaban con las mujeres esas de mala vida que se asentaron junto al pueblo; a veces se les iban los días tomando, o se armaban peleas, pero ahí era cuando los guerrillos, los muchachos, venían y ponían orden, hay de que encontraran la gente jartando trago o en desordenes, eso los iban era sacando al rayo

del sol, y los ponían a trabajar, que arreglar el camino, que a limpiar lotes, que a desyerbar y al que no quisiera, o al que fuera ladrón, que le cascara a la mujer o que hubiera violado, eso le iban era dando plomo, entonces eso era bien porque la gente se ajuiciaba, y se podía vivir tranquilos. Por acá primero anduvieron los muchachos esos del M19, pero eran poquitos y no duraron tanto y a veces se pelaban con los otros, los del EPL, pero al final quedaron solo los farianos que esos si han sido hartos.

Las cosas comenzaron a dañarse fue cuando primero comenzó lo del petróleo, porque para cuidar los pozos metieron tropa y eso antes no se miraba tanto, y es como juntar gatos y perros, apenas se ven se van dando guerra, pero antes era solo entre ellos y combates por acá no había. Después dentró la policía y toda esa campaña contra los cultivos de coca y los pongos, los pongos son los laboratorios, no sabía?

Se siembra la coca, cuando ya está lista se raspa la mata, mejor dicho para que entienda, se le quitan las hojas, pero no es que compren la hoja, uno tiene que procesarla y por eso cada familia, o por grupitos de familias, arman sus pongos, eso que muestran en los noticieros que cogen y le queman los laboratorios a los traficantes o a la guerrilla o a los otros, eso es mentira, son los pongos de uno los que cogen y les meten candela. Pero le contaba, se junta la hoja, se pica con la guadañadora y después se le echa lo otro, el cemento y la gasolina, ahí en esos tanques azules grandes y cuando ya se escurre y se seca, se tiene la base, que es lo que compran.

Pero cuando la policía comenzó a perseguir la coca, eso era ofreciéndole plata a los que sapearan los cultivos y los laboratorios, y en muchos lados ahí fue cuando se comenzó a vivir la desconfianza, porque esa plata le daño el alma al vecino, y hubo gente que entregó incluso los amigos. Después siguió poniéndose dura la cosa porque comenzaron con las fumigas, y esas avionetas pasaban boliando veneno por todos lados, y se quemó todo, las maticas de comida también y los potreros, la gente tuvo que vender regaladas las vaquitas porque no había con que darles de comer, si eso caía en los estanques se morían las cachamas, los pollos, y amucho niño le salieron unos brotes muy feos, y eso que en televisión esos señores decían que no, que mentira, que solo

eran los cultivos de matas y que eso no le hacía daño ni a la gente ni a los animales, pero aquí se miraba muy distinto.

De las veredas se tuvo que ir mucha gente, por pura y física hambre, ellos vinieron dizque a erradicar la coca y que va, erradicaron hasta la comida. Por eso fue que la gente se comenzó a reunir y arrevolverar, y se comenzaron las marchas, eso las primeras fue como en el 95 y se movió mucha gente, pero el gobierno mandó policía y ejército diciendo que éramos de la guerrilla y a mucha gente le dieron duro, a otros se los llevaron y hasta el sol de hoy...

En esa época aprovecharon para meter todavía más soldados dizque para proteger el tubo del oleoducto, porque ya estaban cansos de que cada rato se los volaran, también por eso decían que nosotros éramos guerrillos, pero nosotros nada, los vemos, sabemos que están por ahí, y no les podemos negar agua si nos piden, igual que ahora con los otros, pero ya ve, eso nos decían.

Los otros, los paras, ya estaban desde antes, pero solo cuidaban una fincas grandototas y no mataban tanto, pero fue cuando lo del Tigre que se puso todo horrible, una vecina que estaba allá en esos días me contaba que llegaron sacando la gente de las casas y matándolos, y que a un muchacho lo habían cortado con un hacha y se le veían los sesos y el cerebro y muchas historias más de gente que se tiraba del puente de la desesperación porque creían que los iban a matar, se botaban ahí del mismo puente del Tigre, preferían lanzarse y donde caiga así fuera encima de las piedras y así hubo gente que se había escapado de la muerte, gente que también se metía a los aljibes para tratar de sobrevivir a eso, inclusive hubo un muchacho que andaba todo asustado y que se puso a correr y por eso lo habían matado, entonces una masacre muy dura, incluso después porque la gente que venía de viaje normal por la carretera como si nada hubiera pasado lloraba cuando veían los muertos en hilera unos tras otros, y entonces además ese olor a sangre tan tremendo, ella es la hora que dice que no se le olvida.

Después con esa zozobra todos los días, porque los hombres salían temprano a trabajar en los cortes, allá en la montaña, y los niños a la escuela y los más grandecitos

al colegio, porque de aquí hay jóvenes que salen a las 5 de la mañana van a estudiar hasta allá y salen todas las mañanas y ya por ahí a esta horas y más tardecito ya noche están llegando, y uno piense y piense todo el día, y uno sin saber quién no iba a volver, esa fue una época tremenda; los hijos de doña Flor que estaban estudiando en esos días allá en la Hormiga, contaban que cuando salían del colegio, había días que encontraban cajas o costales a la orilla de la carretera, pero que nadie los tocaba porque ya todos sabían que era algún muerto, eso después lo recogían pero no sabían quién, también contaban de una casa grande antecitos del pueblo donde metían la gente amarrada para matarla, y que todos sabían, hasta la policía sabía pero que allá no hicieron nada.

En esos años además ahí sí que arreciaron los combates y los bombardeos. Ya por el dos mil me tocó otra muy dura, fue cuando quedé en embarazo del niño y en esa época hubo un paro armado duro y como no dejaban entrar alimentos y en esa parte estaban las vías taponadas y si uno salía lo mataban, si uno salía con la moto lo quemaban con todo, igual me tocó vivir una experiencia horrible en esa época porque era bombardeo del ejército contra la guerrilla, y temblaba la tierra y yo estaba sola con la otra bebé y en embarazo y no tenía nada para cocinar, nadie en la vereda tenía nada y ya cuando pasaron dos semanas se nos acabó todo y eran los helicópteros todos los días encima de las casas tirando bombas y uno esperando que a uno no se la tiraran encima; eso no se olvida, ese miedo no lo deja a uno del todo, hay días que a veces uno vuelve y sueña con eso.

Ya después con el cuento ese de que se desmovilizaron se calmó un poco la cosa, pero igual uno sabe que siguen andando por acá, fíjese esos tipos de la moto cuando estábamos hablando con usted el otro día allá arriba en la otra escuela, a la fija que eran paras, por eso fue que nos hicimos las locas y le cambiamos el tema y usted ni se había dado cuenta.

Es precisamente en la otra escuela de allá arriba donde les tocaron cosas muy jodidas, imagínese que mandaron de la base una patrulla grandota de soldados profesionales, y fue allá en el alto, donde se mira ahora como pelado sin arbolitos, fue

allá donde los guerros los esperaron y les boliaron bala y cilindros hasta que les supo a feo, cuentan las señoras de allá, que cuando pudieron salir, estaban los soldaditos todos regados, se bajaron como a 22 de un solo tacazo, y eso se pusieron bien verracos, el comandante fue hasta allá y le dijo a la gente que esa se la pagaban, que no se quedaba así.

Yo no sé si fue efectivamente por lo que dijo el comandante o porque de verdad se equivocaron, pero imagínese que la escuela dizque en las fotos que toman desde los aviones se veía como si fuera un campamento de la guerrilla y entonces un día, como a las tres de la tarde, menos mal que fue por la tarde y que el profesor había salido a visitas en otro lado, porque llegaron y bombardearon la escuela, la desbarataron toda y solo quedaron los huecos de las bombas. Ellos dijeron que se habían equivocado, que fue un error de información y ofrecieron tejas y material para reconstruirla, pero la directora, una mujer bien verraca les dijo que no se las recibía; a esa escuela iban los niños de varias veredas y la comunidad rearmó la escuela en un lado, allá está funcionando ahora, pero como a los niños del otro lado les quedaba muy lejos, entonces tocó que construyeran allá otra escuela.

Lo último difícil que tocó vivir, fue el año pasado, llevábamos ya un tiempo tranquilos, pero uno ya sabe que esos son solo tiempos de calma chicha, y efectivamente, esta vez se agarraron a combatir acá cerquita, eso se oía la totazón como si fuera al ladito, se formó como a la una y media y duró así fuerte, hasta después de las seis de la tarde, y nosotros todos encerrados esperando a ver qué pasaba, pero ya más noche a eso de las once de la noche siguieron explotando bombas y sonando tiros, pero así cuando amaneció, ya en la mañana de ese día 25, no sonaba nada, y entonces con la profesora decidimos que mejor que hubiera clase y que los niños estuvieran en la escuela, no va y fuera que por andar por ahí se diera una desgracia, y sí, efectivamente se hizo clase, pero al rato, antes de media mañana, otra vez la bala y las bombas, y ya más cerquita, incluso se perforaron las tejas de varias casas, y los niños ya de tan asustados ya ninguno quería ir a estudiar, las mujeres ya ninguna quería quedarse sola o salir por el peligro de los soldados. Ahí fue cuando el presidente de la

junta nos reunió y entonces pues tocó fue irnos, salimos treinta familias, con los niños y lo poco que se podía cargar, nos fuimos hasta el pueblo, a la casa campesina y allá estuvimos dos meses, y la profe se vino con nosotros, ya estaba viviendo de fijo aquí, llevaba cinco años y tenía esposo aquí en la vereda, ella también muy valiente, y allá en el albergue siguió con la escuela, consiguió prestado un salón en el colegio y le daba clases a los niños, así hasta junio que se salía de vacaciones; al otro mes ya nos pudimos regresar pero a ella ya no le dieron el puesto porque nombraron a otra profesora que había pasado el concurso, entonces ella y su marido se fueron después del desplazamiento.

En la vereda se quedaron unos pocos hombres mientras tanto, porque tocaba cuidar lo poquito que se tiene, los animalitos y las casas, no va y fuera que nos les prendieran candela, después ya volvimos y eso han venido a mirarnos los del gobierno y también de un poco de ONG y hasta las monjitas, y nos prometieron unas ayudas que todavía no han llegado, lo que si se dio fue lo de los cursos de economía campesina, 10 familias hicimos lo de la piscicultura con las cachamas y lo de los marranos si es con todas las 30 familias, ya ahí trabajan hasta los niños con cosas para la escuela. Lo otro es que ha venido una señora que mandaron, una psicóloga, cada mes viene ella, y habla con los niños y la maestra de ahora en la escuela; pues la psicóloga ha estado trabajando con ellos, porque los niños, algunos expresan, manifiestan como ese miedo, pero ella les está inculcando cosas como pues para borrar esas tristezas, y en veces también trabaja con los padres de familia, hace poquito llamaron a un taller que para eso del trauma, que fuéramos a la escuela papás y niños a hablar de eso.

Es que aquí hasta a nosotros los adultos nos daban tristezas, fíjese que pues mi esposo, ni siquiera quería ir a trabajar por allá a la finca, pues las casitas son aquí y siempre el corte en el monte es bien lejos, y allá es dónde ahora son más los erradicados, y entonces él no quería ni ir, y se ponía que no, que él mejor quería que nos fuéramos, y yo que no, que allá en Policarpa no teníamos casa ni nada, que cómo nos vamos a ir si allá no vamos a tener ni lo de medio comer, y la doctora entonces trabajó con él lo de esa tristeza y ahora ya va a trabajar.

LOS PROFES

El profe Prometeo

Yo me gradué en la Universidad del Valle y no conseguía puesto allá en el Valle ni en Nariño, entonces unos amigos me dijeron que acá en el Putumayo era más fácil conseguir unas plazas docentes, y así me vine a aventurar, pero siempre con el miedo de todo lo que dice la gente y que sale en las noticias, de que acá era pura bala y muertos por todos lados, pero que va, uno llega y después de que se acostumbra ve que ya no es tan tenaz, que sí pasan vainas como en todas partes de Colombia, pero que no es tan terrible como dicen, y como llevo ya tiempo acá me organicé, ya tengo una finquita y familia.

Cuando yo entré, el primer puesto fue en una escuela lejos, eso tocaba ir en lancha, ahora va uno por la carretera y es a solo dos horas de acá, pero en entonces uno iba hasta el puerto y cogía la lancha como cinco horas, por eso no podía uno ir y volver el mismo día, tocaba era quedarse.

Yo armé familia, pero mi esposa tenía trabajo acá y como yo trabajaba lejos, siempre iba y me venía los fines de semana, llegaba a la casa los viernes en la tarde y me devolvía para la escuela el domingo en la tarde, y aunque la viajadera y la ausencia son pesadas uno le hacía por el trabajito.

Pero entonces eso ya me empezó a causar dificultades porque la gente ya me miraba raro por lo de tanta ida al monte aunque sabían que yo era maestro, lo que pasaba era que ya habían paramilitares aquí aunque no se habían entrado todavía a las zonas del pueblo sino que andaban era en las rurales, por eso ya comenzaron a acusarlo a uno, de que bueno por que viaja tanto para allá, y también los de allá, que usted porqué se regresa todos los fines de semana y esa preguntadera como si uno le llevara información a los otros; lo malo es que ni modos de quejarse con la autoridad, eso acá siempre ha sido complicado, porque por ejemplo, los militares siempre han dicho que los paramilitares eran un bando aparte, pero no, ellos eran los mismos, porque uno veía que andaban con los oficiales de mandos altos, entonces mejor calladito y aguante.

No se trata de que yo fuera valiente, no, gracias a Dios a mi familia nunca le ha pasado nada, ni secuestro, ni matanza, porque por acá hay mucha gente que le matan al tío, al primo o los secuestran, no, de pronto eso ha hecho que uno siga por acá y que haya aguantado los golpes de violencia duros, los toques de queda de la ley, los bloqueos de los otros, en fin, todo eso.

Uno se quedó ya por acá, pues a mí me gusta esto y yo creo que aquí voy a seguir viviendo y trabajando, uno ya forma parte del sitio, de la comunidad, uno con los padres de familia es de confianza y uno con los estudiantes también a ellos los conoce desde antes de nacer, entonces el trabajo para uno es bien, es saber los hogares como están, cómo son, qué valores hay y cómo llegan los chicos con todo eso a la escuela; es bien diferente a un pueblo o peor una ciudad, que uno no sabe nada de nadie, ni nadie de uno, y como acá hay más contacto con los padres de familia que son conocidos de uno, que un tinto y va y charla y eso es lo importante, además mi esposa es enfermera y por eso también hay mas amistad con la gente porque ella presta sus servicios cuando ellos lo necesitan, entonces se trabaja en confianza y prácticamente yo trabajo es como familia.

Como se trabaja a gusto, si me tengo que quedar hasta las tres de la tarde allá estoy, si el sábado hay una minga también yo estoy; como vivo aquí en la vereda y soy de la comunidad, siempre he estado incluido en la junta de acción comunal y me gusta trabajar con la comunidad, porque siempre hay quien me tiene en cuenta para alguna dirección o para alguna consulta. Yo me siento bien porque mientras la gente en algunas partes es como difícil, digamos en la parte urbana donde la comunidad no se integra, acá no solo es bien diferente y la gente se integra, sino que acá yo soy el centro de la vereda y la gente lo reconoce a uno porque anda pendiente de las cosas, por ejemplo yo desde que estoy acá hemos luchado por la energía eléctrica.

Cuando fui director de un centro educativo, entonces yo ya vivía aquí, iba y volvía todos los días y ya las cosas fueron mejorando, aunque no dejaba uno de azararse un poco porque por esos lados donde tenía que ir en trocha, muchas veces yo caminaba en

compañía de la guerrilla, porque yo subiendo y qué se iba a quedar uno esperando a que todos pasaran, cuando eran doscientos o trescientos, entonces uno se iba con ellos conversando del cuento revolucionario y todo eso, pero con el miedo de que después uno de esos mismos se voltiara y lo sapeará a uno con los otros, porque eso sí que se ha dado. Igual ha habido momentos cuando nos han hecho asustar y todo ese cuento, pero la cuestión de verdad difícil, era el no estar tranquilo y ni poder salir por las noches a dar una vuelta, siempre ha quedado la zozobra hasta hoy, porque todavía acá hay paramilitares.

Antes de dirigir el Centro, cuando ya llevaba dos años en la otra escuela, de ahí me mandaron a una parte que le llaman el Temblón, me dijeron que allá había una escuelita retirada, pero de entrada me dijeron en la Secretaría de Educación que allá estaba la plaza, pero que ellos no se hacían responsables de las situaciones conflictivas que se pudieran presentar, y sin embargo yo les dije que donde haya trabajito allá uno está, porque se tiene confianza de que uno no anda metiéndose en problemas con las demás personas y uno no busca ese tipo de líos políticos y trata de alejarse siempre de esas situaciones.

A pesar de todo yo siempre he estado de buenas porque unos días antes de irme para allá, me volvieron a decir lo mismo y además me contaron que el profesor que yo iba a remplazar se había ido por los problemas que se presentaron con los enfrentamientos entre paracos y guerrilla. Entonces me fui sabiendo que era bajo mi propia responsabilidad, cuando llegué yo le decía a los padres que tranquilos que me quedaría porque yo siempre me amaño donde está el trabajo y que lo que uno busca es no tener roces y tratar de estar bien con toda la comunidad, pero recién llegue allá algunos muy desconfiados a mí no me creían y en una reunión dijeron “este man quién es y qué viene a hacer acá?, mejor que se vaya”.

Entonces como yo estaba con el documento del nombramiento en la mano, les leía y todo eso pero no me creían y me tocó venirme para acá otra vez, solo cuando el director del Centro llamó a los de la junta y ahí sí creyeron; como yo ya podía quedarme

acá en la otra escuela, les mandé decir que me regresaba si ellos tomaban la responsabilidad de que lo apoyaran a uno y le dieran su respaldo, porque por ejemplo como se lo mencioné atrás, esas preguntas como amenazas que le hacen a uno son un peligro muy jodido, fíjese del profe que desaparecieron por allá y del inspector de policía que igual secuestraron, y entonces se les dijo que si ellos se comprometían a eso yo me devolvía para allá otra vez, pero ellos entonces dijeron que no lo podían hacer, porque con esa gente, los otros, era difícil. Fue por eso que definitivamente me quede ya en esta escuela.

Una de las primeras cosas que encontré cuando llegué acá fue el problema entre las escuelitas, lo que pasa es que son dos, una la de acá que todos son blancos, colonos, y la otra que es la de los indígenas, entonces había ese roce entre la comunidad indígena y la comunidad colona.

Las profesoras que había antes eso eran muy desobligantes con los niños y la gente, decían “los indios esos” y así, pues claro que le forma a los otros niños ese mismo odio y ese mismo desprecio, pero cuando yo llegué yo no mire nada de eso porque para mí son todos de iguales condiciones y me tome el trabajito de irlos formando porque Dios nos hizo igualiticos a todos; primero acá comencé a trabajar en esa situación de cómo mejorar ese ambiente y de que no haya ese problema que usted es indígena y usted es colono, entonces más bien a formar respeto, tolerancia, porque todos valemos igual, y a más bien trabajar, pero seguían diciendo que ellos hicieron y que no hicieron esos daños, porque aparecían cartillas dañadas y todo vuelto nada y se perdían las cosas y ellos dando quejas de los indígenas, y los indígenas venían y también me daban quejas de que algunos niños de acá iban allá a dañar las cosas y a tirarles piedras; entonces si hacían daños acá, los otros iban y hacían daños allá y eso era un ambiente continuo de peleas y venganzas donde a veces también la comunidad se peleaba, pero ahora después del trabajo que yo he hecho desde la escuela, ya no se menciona eso, antes los invitamos que vengan a jugar acá a la sede y los de acá también van a jugar allá, ya nos miramos como iguales.

Con las comunidades, uno trata siempre de colaborar a que la situación social no sea de divisiones, sino que más bien se unifique, por eso cuando hay que tomar decisiones de organizarse para obras o algo, les digo que es bueno ponerse de acuerdo y que los líderes de cada lado estén en conversación y dialoguen sobre qué les conviene a todos antes que a un solo grupo, porque se deben acordar de que la comunidad si no está dividida es más difícil que la venzan, pero que si por el contrario no nos unimos, entonces las cosas marchan mal, se nos meten de ladito y nos acaban.

Así unidos, es que hemos podido vivir y sobrevivir a todo lo que ha pasado por estas tierras, han sido cosas muy duras y uno de todas formas siente como ese temor, de no poder salir tranquilo o que de pronto alguien se tuerza y se ponga a señalar, a dar dedo, pero de todas formas con el tiempo uno se acostumbra a esa manera de vivir acá, esa manera de ser, porque eso es algo de todos los días que uno mira. Por ejemplo, había un tiempo donde uno veía un muerto por ahí tirado y ahí tenía que dejarlo, si el muerto era por cuestión de los paracos, ahí lo dejaban y si uno lo alzaba, era una envainada porque usted estaba incumpliendo una norma, y eso quiere decir que usted es enemigo de las autodefensas, o de la guerrilla si el muerto lo han dejado ellos y entonces lo implicaban, por eso es que uno optaba por lo que obrara la comunidad en sí, si la comunidad completa decía tal cosa entonces si hagámosle y lo recogemos, pero individualmente si uno hacia alguna cosa sin consultarla, la estaba embarrando.

Es en esa conversa diaria con todos, que uno les cuenta lo de uno y ellos comentan de todo lo de su cotidianidad, y uno aprovecha para meterles el cuento de la necesidad de cuidar el ambiente y los recursos, porque no crea, acá hay harto rio pero el agüita se nos está acabando está pues en deterioro, que ya se están acabando los arboles por la tala esa tan dura que se hace y que hay que tener cuidado con eso, pero ellos de todas formas pues dicen, por ejemplo, profe la semana pasada yo tuve un buen corte de madera y afortunadamente me pagaron el tiempo, todo me ha salido bien y ya hay comida en la casa, ósea ellos si han tenido mucha confianza al contarle a uno eso, como por ejemplo, a pesar de que yo he tratado de ser frontal en el rechazo a la caza, ellos cuando de pronto consiguen algún animal, ellos nos mandan de esa carne de monte,

porque para ellos es valioso el ser agradecidos y compartir, y si uno no recibe, pues los desaira.

También ellos nos comentan sobre las problemáticas que han vivido, sobre de dónde vinieron y como eran sus familias, sobre si han visto guerrilla o si han visto paramilitares, incluso le cuentan a uno sobre cómo fueron de verdad las cosas cuando esa confrontación entre la guerrilla y los paramilitares, ósea ellos si la verdad es que sí ellos han tenido mucha confianza sobre nosotros, en ese sentido un maestro por lo que le comentan, un maestro acá es todo, es psicólogo, inclusive llega a ser hasta pediatra porque tiene que saber cómo tratar un chino si se le maluquea, es líder porque todos le paran bolas y le hacen caso, y también le toca hacer de padre de familia de algunos que no viven con los papas, como hace un ratico por ejemplo, que me tocó ir a las casas de allá loma arriba porque un niño estaba enfermo y yo quede de ir a darle las pastillas.

Así con la confianza y el cariño que le tienen a uno, como que es más tranquilo, a pesar de los sustos como le decía, porque por ejemplo el otro día al otro profe y a mí nos andaban llamando al celular a amenazarnos y extorsionarnos, por eso es que cambiamos de número cada rato y ahora uno solo contesta los teléfonos que conoce: la policía investigó, pero que va, eso nunca encuentran nada, y ahí tiene que los que nos brindaron seguridad fue la misma gente de la comunidad, nos dijeron que listos, que ya esta arreglada esa gente y que se habían ido, yo no supe de quien se trataba ni para donde se iría, pero a veces pensamos que la gente los pilló y los quebró.

Es maluco de todas formas que la gente haga esa vainas así, porque así tengan razón, a veces se pueden equivocar, yo creo que por ejemplo en eso de los jóvenes que boletearon ahorita hace poco allá en Puerto Asís y en la Hormiga, hay pelados sanos, eso ha sido indiscriminado y está bien jodida la situación, no les ha importado si hay niños de 12 o 13 años, entonces la situación como dicen por acá está caliente porque han matado jóvenes de 13 años y la situación está otra vez de verdad caliente.

De verdad es preocupante la situación, y además yo he sido como un papá para ellos y me preocupa tanto esa violencia contra ellos como el sistema social que a muchos no me les deja alternativas.

Yo ya he visto con gratitud algunos niños que ya están formados y eso, yo les enseñé en el colegio hasta grado octavo y esos niños hoy por hoy que ya son jóvenes ya están ejerciendo en cosas buenas; por ejemplo unos que eran indígenas ahora están enseñando ya como profesores, otros se están graduando en la normal, es decir son pelados que están bien, se salvaron, y entonces eso me causa gratitud con la vida, son buenas personas y eso es lo que busco yo, ojala toda la comunidad de los que se están formando sean así, buenas personas.

La profe Pentesilea

Cuando yo estudiaba, era con las franciscanas, son unas hermanas muy buenas y nos venían a dictar clase a la Hormiga, en esa época de chinita mis papás vivían allá, después fue que nos fuimos, pero entonces aproveché y saqué lo de pedagogía y después si hice la normal, desde ese entonces yo sabía que eso me iba a servir para defenderme en la vida, y fíjese que me ha servido porque aunque difícil, ahí he tenido mis trabajitos.

Trabaje primero en varios colegios, unos en Mocoa, otros en Villa Garzón, después para la Hormiga, hasta Orito, después incluso en las Cajas con niños desplazados, y así de provisional en provisional y de remplazo en remplazo, presentándome varias veces al concurso, hasta que al fin pasé, y como pude escoger, y estaba con varias amigas, miramos las plazas en el mapa y nos pedimos por acá.

Cuando dijimos, listo queremos estas escuelas, allá en la secretaría nos dijeron, ustedes verán, pero si van allá es bajo su propia responsabilidad, y yo les dije, Dios permita que no nos pase nada y ahorita lo que toca es hacer el intento de ver cómo nos va, y así fue que nos fuimos, nos fuimos de locas a conocer la zona y nos pareció bien.

Cuando me instalé en mi escuela, pues una semana atrás había habido un enfrentamiento y unos tiros habían impactado sobre la escuelita, ahí mismito se podía ver los rastros y todo eso, más sin embargo dije, esperemos a ver cómo nos va, nos ubicamos y se miraba que esa gente pasaba todos los días junto a la escuela, eran hartos y todos iban bien enfierrados, pero gracias a Dios no llegó a pasar cosas graves y me aguanté dos años por esa zona.

A una de mis compañeras le tocó muy lejos y eso por allá era horrible, me llevó a conocerle la escuela y yo le dije que no me gustaba tampoco donde yo estaba, como ella ya había hablado con el director a ver si la cambiaban, me recomendó con él para ver si me recolocaban, y ahí mismo me mandaron aquí y ella brava después conmigo, entonces yo le dije que no tenía la culpa que así es la vida; y así fue que llegue aquí y ojalá que nunca me cambien de aquí, porque aquí es bueno para trabajar por los niños, el mismo ambiente con los padres de familia es un ambiente de confianza, entonces uno ya se siente como en familia, y eso es importante para que la soledad no se lo coma a uno acá tan lejos, porque yo por ejemplo salgo de la vereda cada ocho o cada quince días, y mi familia, mi familia de verdad que son mi hijo y mi querido están en Mocoa, entonces siempre que puedo salgo porque él trabaja allá en Mocoa y mi chiquito estudia allá.

Eso es duro, tener la familia lejos es duro para ambos, mi hijo tiene cinco añitos y medio y entonces mi querido dice, usted está rodeada de los niños de la comunidad y todos están pendientes de usted, en cambio yo acá para quedarme solito mejor déjeme al niño y sé que en la noche tengo con quien compartir con quien estar, porque dice que la soledad lo agobia.

Vamos a ver cómo nos va el otro año, yo si quiero continuar, quiero poder hacer muchas cosas es esta escuelita y con la comunidad aprovechando que yo ya soy profesora nombrada; lo que pasa es que estas escuelitas se mantienen cambiándolas mucho de maestros, y eso más que todo es por los nombramientos nuevos, entonces los maestros que están por contrato solo pueden estarse quietos mientras llega el que gana

la plaza, y por eso los maestros rotan mucho de año tras año, y entonces así sea un docente que quiera hacer mucho por su comunidad queda como cortado en el proceso que trae; sin arraigo no hay proceso ni compromiso que valga.

Acá la gente me ha acogido muy bien, es una comunidad muy unida y solidaria, acá donde estoy viviendo era la casa de una familia que se fue y ellos la estaban utilizando como caseta comunal, pero me la prestaron así no más y mire que bien bonita si es, ósea yo vivo en esta casa desde que estoy aquí en la vereda, es una comunidad bien linda, lo acompañan a uno, todos nos reunimos a charlar, a cargar los celulares cuando se prende la planta eléctrica un rato por la noche, cuando nos juntamos todos a bañarnos y refrescarnos en el río, todos nos conocemos bien.

Eso de conocerse es bien importante para uno como maestra, porque uno debe saber cómo es que es la relación de los papás con los niños para poder comprender los procesos de cada uno, porque por ejemplo hay padres que si se preocupan porque el niño haga la tarea, le exigen, pero hay otros que son muy frescos y les da lo mismo que el niño haga o no haga, esté o no esté, así como también hay otros que son muy duros y los castigan; entonces uno tiene que entender que hay situaciones de la vida que son de cada uno, y que todos los niños no viven igual, unos viven en casitas de tabla ya cayéndose y hay otros que viven en una condición mejor no solo de la casa sino también de las relaciones, y de acuerdo a eso es el rendimiento, los valores. Los problemas de la casa afectan a los niños, que alguno se enfierró y se fue al monte, que si al otro le tocó irse, que si les erradicaron las maticas, que si hay peleas, porque hay parejas que tienen problemas entre ellos, todas esas cosas afectan que los niños rindan o no; hay niños que llegan a contarle a uno eso y uno como profesor debe entender, porque si uno no conoce, entonces uno no sabe cómo viven, porque en veces hay algunos profesores que dicen “hay pero ese niño si es burro, mire eso como llegó de tarde o de sucio” pero ni siquiera saben de qué kilómetros vive de la escuela.

Esta escuela donde ahora estamos si es de material, la construyó la comunidad con los materiales que les dio la Secretaría, y es bien bonita, desde aquí se mira el resto

del caserío, que aunque las casas son en tabla, incluso la que me dieron a mí, son muy cuidaditas. En la escuela donde yo inicié, la que le contaba antes, eso era bien distinto, era una escuela bastante pobre, ósea la construcción era lo que llamamos de yaripa, el techo estaba grave con lo del combate y como no había recursos para arreglarla, acá en este departamento para poder hacer las infraestructuras, se utilizan los festivales, los bazares y de esta manera solo con la unión y la colaboración de la comunidad se logró levantar una infraestructura para poderles brindar un mejor servicio educativo a los estudiantes.

Ese recuerdo de la comunidad organizada alrededor de la escuela es bien bonito, pero también de entonces hay recuerdos muy duros, ese tiempo si era más duro, mucho más duro, nosotros viajábamos y encontrábamos los muertos en fila, al lado del camino y uno solo podía pasar y ni mirarlos para no comprometerse, mejor incluso mejor no saber quiénes eran; por lo menos en el otro colegio donde trabajaba mi hermana, ella me decía que eran los muertos casi en la entrada y ellos tenían que pasar por el medio de los muertos o saltándolos, porque era muy violento aquí, es que era muy violento.

Los combates si han estado tanto en esa época como ahora, eso todavía sigue, me cuentan los profesores de la otra escuela que en uno de esos encuentros, no hace mucho, los guerrillos habían lanzado cilindros a la tropa y que uno cayó ahí detrás en el colegio y que desbarató la caseta de los cuartos de los profesores, donde estaban atrincherados dos soldados, por eso es que los niños a ese sitio ahora le dicen el cuarto de los finados.

Eso de los combates junto a las escuelas ha sido muy complicado, se les ha dicho a los unos, a los otros y al ejército que mejor no estén por acá cerca, y eso se ha hablado con Cruz Roja, con Defensoría del Pueblo, se les ha informado de que la tropa viene y acampa en la escuela y que va, nada ha pasado y ellos dicen que no, que no han acampado que solo pasan de patrulla y nada más, cuando uno ve que se quedan varios días, y ahora para completar lo que nos hicieron fue la tremenda base militar al lado, y otra vez que la queja a la Cruz Roja y a los otros y en todo lado, pero la respuesta del

ejercito es que la base es estratégica, que quitemos la escuela y la pongamos en otro lado, qué tal?

Con todas esas situaciones, uno quisiera que fueran solo de antes, pero igual es algo de hoy mismo, como lo que estamos escuchando ahorita; si ve esa montañita? Allá al otro lado ya es la otra vereda, pues ahorita si ve? De allá es que estamos escuchando esos bombardeos, es por allá que se están dando bala y esas cosas, por eso es mejor que ahorita las personas no estén fuera de sus casas, es mejor que nos estemos aquí en la casa, porque uno escucha y sabe que es al otro lado de la loma pero no sabe exactamente si el lugar del combate es aquí a lo cortico, o el bombazo que acabo de sonar simplemente era una mina que pisaron los erradicadores; por eso siempre en las charlas lo que inculcamos a los padres es que no salgan de sus casas, que mantengan su lugar por seguridad y que los niños solo salgan para la escuela.

Uno va viendo como se viven todas esas cosas y así parezca que estamos calmados, no, uno se afecta, uno no es de palo, pero cuando la gente ha crecido en esto, pues se mira como más natural, fíjese los niños, ellos se atemorizan cuando escuchan los tiros o las bombas, pero pareciera que por lo demás no, ellos están como tranquilos, ellos se mantienen en lo de las actividades de la escuela, en el tema en que vamos; por lo demás yo creo que solo es la angustia del momento, es lo normal porque hay momentitos que se disgustan, momentitos que ya están contentos, lo normal de ellos como niños pero en si disgustos fuertes y cosas, traumas inmensos que uno les vea, pues no... o en el aprendizaje que les esté afectando tampoco, ellos ocupan en esa parte bien, solo que a ellos les afecta en el momentico del miedo del combate.

Es como lo que pasó en esta mitad de año, en julio cuando apenas habíamos entrado nuevamente, estábamos de pesca en esa quebradita con algunos de los niños y cuando en esa parte de allá se comenzaron a escuchar tiros y bombas, y ellos me decían, profe ¿ahora qué hacemos? parece que se vienen para acá, dónde me escondo?, y yo, no tranquilo papito que se está escuchando lejos, y yo que les digo eso y el helicóptero también estaba rondando y disparando, entonces tocaba darles ánimos aunque yo

también estaba que salía corriendo del susto y pensaba, Dios mío cuídame si he de vivir pues sálvame y si no, si ya llega la hora, ya toca esperar a lo que venga; todo eso sentía y pensaba porque yo aunque aquí llevo ocho años de lo que estoy, yo sinceramente oigo un tiroteo y a mí me da susto, todavía no me acostumbro.

En veces a uno le da dolor por los compañeros, como con el profesor Carlos Ayala, el del sindicato que mataron allá en Puerto Asís, al profesor lo alcance a distinguir en la capacitación de los cursos esos de Juegos de Paz en la que estuvimos el año pasado, se le miraba como una buena persona y como un buen compañero, pues siempre da tristeza porque alcanzamos a dialogar con él, por eso además a uno de verdad le da mucho miedo cuando uno tiene que salir de su lugar, y toca es pues encomendarse a Dios y salir porque uno no sabe qué puede pasar, esas son las cosas de por acá pues por esoes la función de uno pues tanto con los niños tratar de dar lo mejor, como con la comunidad ser honesto y discreto en sus cosas, mejor dicho, como neutral digo yo.

Fíjese todo lo que pasó con los profesores esos de la Hormiga, una amiga profesora de allá me contaba que ese día que los mataron, todos estaban con los talleres de una capacitación que les daban sobre el asunto ese de las TIC, el software de los computadores y todo eso, que ya estaban casi todos a las ocho de la mañana, cuando llegaron a decirles que ahí en la carretera habían retenido a los dos profesores que venían en la misma moto, hubo unos testigos que escucharon los disparos y vieron como los asesinaron ahí a sangre fría; que fue por la presión de una ONG que trabaja con ese colegio que se hizo el escándalo y salió en televisión y por eso, por la presión, las autoridades cogieron a los que los mataron, pero esos fueron solo los que ejecutaron el crimen, mas no los autores intelectuales y estos muchachos se echaron toda la culpa, pero con todo ese cuento habían muchas cosas. Primero dijeron en los noticieros que era un crimen pasional y que ellos habían sido pareja, aparte de que ella tenía su esposo y él tenía su novia, pero después ya se cambió la cuestión porque a los papás del profesor también los amenazaron y les tocó irse, entonces el asunto había sido por otro lado, al parecer era por represarías hacia los padres del profesor porque ellos estaban

metidos en una denuncia contra un mafioso duro de por acá, nosotros tampoco nos dimos a la tarea de en qué paro la investigación, todo ese cuento y lo último que nos dijeron es que a ellos ya los habían enjuiciado que les dieron tantos años de cárcel, eso también salió por la televisión, FECODE también hizo la denuncia en el programa de encuentro que tienen los días sábados y todo eso, eso fue una cuestión grave porque los maestros estaban atemorizados y usted sabe que cuando se dan esas situaciones corren rumores, luego de esos días nos enteramos de que no eran ellos los únicos amenazados y todo ese cuento, hubo profesores que también se fueron, renunciaron al trabajo, por el mismo temor.

Lo que pasa es que de todas formas las relaciones acá entre los adultos han cambiado un poco por los asesinatos que se han dado en la zona, y pues por ejemplo lo del caso de los maestros, si nos reunimos a dialogar e hicimos unas oraciones y demás, pero mejor no opinar, aquí las personas de la vereda se conocen entre todos y saben cómo son sus formas de ser y de actuar y quien está con quién y de que parte, pero igual uno ha aprendido a convivir con todo eso y con esa desconfianza, es decir que usted puede saber quien hace las cosas pero usted tiene que decir que no sabe nada, que no ha escuchado nada, no estar ni a favor del uno ni del otro, usted tiene que aprender a vivir en el filo de la espada, aprender a estar neutral por eso mismo, pues si uno se pone inquieto se pone en riesgo, digo yo.

La profe Dafne

Desde cuando comencé a ser maestra, siempre me ha gustado trabajar con las comunidades de las escuelas donde me ha tocado, porque como no he pasado en los concursos, me ha tocado ser de contrato por convenio con las Cajas, y en otros momentos en que no ha salido puesto, pues hacer remplacitos porque una no puede quedarse ahí en la casa desempleada y sin hacer nada. Como le decía me ha gustado trabajar con las comunidades, ha habido unas muy organizadas y con mucha voluntad de salir adelante a pesar de todo lo que se da, y otras como esta donde estoy ahora donde, no sé si tal vez sea por el ambiente tenso en que viven, porque usted ve la gente

de por aquí es como bien pasiva, ósea a mi me desespera en ese sentido el mirar cómo que no tienen esas ansias de cambiar las cosas, son muy poquitos los que piensan en posibilidades, por ejemplo ese proyecto de la ONG internacional, que trajo lo de los proyectos productivos e impulso el cuento ese de la trilladora de arroz, son apenas 10 madres de familia las que están metidas, la otra gente está contenta ahí con medio vivir esperando uno que otro trabajito y haciendo fila para que le den el subsidio, la limosna, de Familias en Acción.

En la época en que llegué por acá, yo quería en una escuela que queda a apenas veinte minutos de la Hormiga, pero me tocó en cambio ir pero bien lejos, mejor dicho donde se acaba la carretera antes del Ecuador, eso es más allá de Puerto Asís, en Teteyé. Cuando llegué allá si había mucha violencia, mataban bastante y yo estaba toda psicoseada, lloraba todos los días y me quería ir, como una de mis hermanas estaba también, ella me decía que me calmara; fue tanta la situación de tensión y amenaza que viví, que llegué a pesar apenas cuarenta kilos.

Pasamos de todo, fíjese que allá en Teteyé, en la escuela teníamos trincheras, eran como unas cunetas para llegar y tirarse debajo junto con los niños, cada vez que hubiera balacera; todo ese año en Teteyé a mí me daba como miedo y cuando se me presentó la oportunidad del pasarme a la escuela de acá, pues de una, y acá no ha sido tan duro, a veces se presentan combates y otras situaciones pero no tan duras como lo de allá. Ese cambio, de venirme de esa sede tan alejada apenas hubo la oportunidad, eso fue bueno para mí porque de todas formas donde yo estaba me sentía muy sola y en cambio cuando me pasaron para acá ya se siente como más protección.

En las situaciones que de todas formas uno vive, a uno siempre le da como más temor cuando está con los niños, como cuando tocaba allá lo de las trincheras, o acá cuando estamos en clase y que pasan ellos, porque a veces vienen también los otros, y uno siempre tiene ese temorcito de que se puedan encontrar preciso en la escuela, pues si da como susto. Para sobrellevar eso, uno lo que tiene en cuenta es todo lo que fue la experiencia anterior, pues mejor estarnos en un lugar determinado y tratar de quedarnos

quietos para prevenir riesgos o una desgracia, pero aunque afortunadamente no nos ha tocado combates, con los niños nos preparamos para una emergencia de esas, y entonces se trabaja con ellos como estar alerta ante determinada situación, o de estarse todos juntos cada uno pendiente de los compañeros, o como es la técnica para tirarse al piso y protegerse, pero más cosas no.

Con los niños en la escuela uno anda además pendiente de muchas otras cosas, por ejemplo lo de trabajar con los padres para que no haya tanta violencia con los niños, ya bastante les toca fuera como para además les den palo en la casa, por eso con lo del comportamiento o del rendimiento, uno lo cumple con el deber de informar y mandarle la notica y decir que se les recomienda, pero a veces les mando una nota y ahí mismo los castigan, entonces yo les digo a los papás que no es así como hay que tratar con los niños, y por eso hay niños que me dicen que si yo les mando la nota, entonces les pegan, siempre es duro porque uno les manda una recomendación pedagógica y ya les van es pegando.

Lo otro es que por acá a los niños les toca a veces faltar mucho a la escuela, porque los papás los ven es como trabajadores de la finca y no como niños, y pues a ellos los mandan a traer leña, agua, o como hay un niño que tenemos que a él lo mandan cada tres días a traer hierbas, o los que le dicen a uno, profe la semana próxima no voy a venir porque me toca ir con la familia a raspar, y así; yo les digo siempre que tienen que estar mejor acá en la escuela que eso les va a servir para el futuro, y ellos dicen que no porque el padrastro o la mamá le pegan si no les hace caso, y que además en la casa la comida se necesita es hoy; en reuniones uno trata de explicarle a los padres de familia que ellos son niños y que hay que tenerlos en la escuela, todos dicen que si profe, que claro profe, pero igual sigue pasando. Por eso es que sirven mucho por acá los internados, la historia del internado de la otra institución es una maravilla, porque allá la comunidad si se organizó con la directora para lograr un internado, primero para veinte niños y ahora tiene sesenta y pico niños, y como la Secretaría de Educación es toda morronga con la plata, eso han gestionado con Bienestar Familiar para la comida,

y también donde Ecopetrol, con otras empresas, y hasta con la Pastoral Social que además los ayudo a conectar con las monjas y con unas ONG alemanas.

En cambio acá, fíjese que para los niños es como normal irle diciendo a uno que se va a raspar, o que los papás tienen un cultivo, o que estuvo trabajando en el laboratorio, y eso le cuentan a uno cómo es que procesan la hoja; todavía eso es muy presente, porque cómo además es el único cultivo que da plata, porque si usted siembra maíz u otra cosa legal, eso sí lo llega a vender no le da ni lo que cuesta producirlo, entonces por eso los papás tienen que seguir sembrando coca y los hijos ahí, pero además algunos se rebuscan completar las pláticas con eso, el profe Alberto contaba el otro día que monte adentro tiene unas poquitas hectáreas de maticas y que afortunadamente no se las erradicaron esta vez.

Cuando comenzó esa campaña contra los cultivos, dizque ilícitos, porque eso antes nadie le ponía problema y aquí para nadie era desconocido porque todo el mundo vivía de eso de la coca, eso fue para el 98 o 99; entonces cuando de repente entran los antinarcóticos y donde habían los cultivos y las casas alrededor de los cultivos de coca, los laboratorios, lo que podían coger lo iban cogiendo, incluso aquí montaron una especie de base de operaciones, eso llegaban los helicópteros y comenzaban a volar todo lo que encontraban, incluso las gentes que estaban en sus casas, los cogían y bueno habían familias enteras que papás, tíos, primos se los llevaron y les tocó ir a pagar 4 o 5 años de cárcel y dejar los niños encargados con los vecinos o con uno para que los del Bienestar no se los llevaran también; me acuerdo mucho de una niña me dijo llorando “profesora, mire lo que dejaron los helicópteros” y lo que se miraba eran los laboratorios y las casas en llamas, porque si en la casa encontraban guadañadoras, hojas o insumos, eso sin agüero le prendían candela sin importar que a la gente se le quemaran las cositas y quedaran en la calle, eso como corría la gente diciendo que por favor no se llevaran las cosas y sobre todo a los familiares.

Mientras todo eso pasaba, seguíamos encerrados con los niños en la escuela, tenían susto y ellos se ponían a hablar, porque decían que los de la tropa iban a ir y les

iban a sacar todo y que se iban a quedar sin nada, entonces a los niños les afectó mucho todo eso y querían salir de la escuela e irse, pero nosotros estábamos con el otro profesor y los detuvimos, que no los dejábamos salir hasta que no llegaran los papás o alguno de los que quedara de la familia a recogerlos; tocaba así porque estaba muy peligroso y es que estaban como siete helicópteros dando vueltas y uno que dejaron así quieto en el aire pero volando justo enfrente a la escuela, y ellos decían “profe es que yo tengo que ir” y yo les decía “no mijo ustedes no pueden hacer nada”, ellos se sentían muy nerviosos, uno por lo económico que se les pierde y lo otro por el amor a los papás y el miedo de ver que se los estaban llevando, ellos sentían ese temor, esa angustia, uno les decía “no se asusten, no les va a pasar nada”, tocaba tranquilizarlos a pesar de que uno también le cogían los nervios, viendo esas armas, los gritos, allí uno le coge los nervios pero toca hacerse uno fuerte y darles ánimo a ellos, qué más se puede hacer?. Nosotros con los niños mientras, frente a eso no teníamos nada que hacer, todos sentíamos esa impotencia tan tenaz, que no había nada que hacer, y así hubo muchos hogares que quedaron al desamparo, a la miseria, en la pobreza.

Luego viene la época cuando ya vienen las fumigas, que prácticamente en esta vereda tan pequeña, tiene apenas 2 kilómetros de ancho y luego viene la fumiga y todo quedó quemado parejito, las matas de plátano, la yuca, el maíz, el pasto, todo, y sin nada que comer, los animales en la calle, y la gente vendiendo los caballos y las vacas por cualquier cosa que les quisieran dar, si se querían se los llevaban porque no quedó nada que comer, todo fumigaban. Por eso fue que salimos a las marchas contra las fumigas, eso salimos de todas partes, nosotros también con la gente, porque eso nos tocó fue a todos, claro que esa vez llego la topa y nos fue dando parejito, palo y gas para todo el mundo, pero la marcha sirvió, fíjese que dejaron de fumigar tanto, eso dicen que no, que ya no se hace, pero el año pasado rociaron un poco de monte acá abajo hacia el rio; después cambiaron la estrategia, ahora vienen con los azules y la erradicación.

Lo primero para hacer la erradicación fue cuando llegó el ejército y los antinarcóticos que rodearon toda la vereda, nada entraba y nada salía, solo se veía esa

tropa y al otro día llegan los que se visten de azul que son los erradicadores y limpian de matas una hectárea en diez minutos, eso es rapidísimo, en ocasiones dicen que las quemaban, otra veces la levantaban porque si a la mata le da el sol en la raíz se muere, otras ocasiones los campesinos la cortaban rápido, y los esquejes, los palitos con brotes de hojitas, se encaletaban cerca al río para que se mantuviera fresquita y después cuando ellos se fueran sembrarla, una vez incluso los guardamos en la escuela, otros decían que hay veces la fumigan con un veneno fuerte para que no vuelva a crecer; lo de erradicación también ha sido muy duro porque la guerrilla le tira a los helicópteros que cuidan a los azules y desde arriba ellos contestan con plomo ventiao sin importar donde caiga, lo otro es que minan las matas para joderlos, pero después igual la gente tiene que volver por allá y eso es un peligro. Por acá hasta el año pasado nos tocó la última erradicación, ahorita le están cayendo a otras veredas y después si vuelven para acá.

Eso se ha vivido junto con los niños, y a pesar de que es una situación muy delicada, ellos ahora no muestran como ese temor, no sé si es porque ya están acostumbrados o porque sienten no les toca realmente a ellos vivir directamente la situación, pero ellos no es que se preocupen demasiado por eso, simplemente por ejemplo comentan que mire profe que la semana pasada hubo enfrentamientos allá lejos en la loma, o que unos azules se volaron las patas en la erradica de la otra vereda, ósea ese es el problema que a veces la gente por las circunstancias parece que pierden la sensibilidad, no?, se vuelven insensibles mientras no les toque en la familia, mientras no les toquen la casa.

Claro que eso no quiere decir que en los niños, sobre todo en los grandes, haya unos resentimientos muy jodidos, imagínese ya hace 5 años ya, pero a pesar de que el tiempo ha pasado y que dicen que el tiempo borra muchas cosas, pero en ellos sobre todo en los niños más grandecitos que fueron los que estuvieron en el momento que ocurrieron las cosas, ellos si nos dicen, como un niño la semana antepasada que le hice una entrevista por eso de los proyectos de paz, y le pregunta uno que quiere hacer cuando salga de la escuela o que querían ser cuando fueran grandes, y me respondió

sin preámbulo dijo, “no profe yo lo que quiero es ser guerrillero”; me quede azarada y entonces no le quise contestar sobre eso, porque son cosas muy personales, pero si luego hablé con él y me dice que porque algún familiar que fue desaparecido y que el ejército era el culpable, y por eso él se va a desquitar.

Bueno, yo no sé cual sea el fondo de las cosas, pero si me preocupó la respuesta del muchacho, lo mismo hay otros niños que uno les pregunta, que les gustaría ser, y pues uno los aconseja que estudien, que el estudio es muy importante, que si no hay estudio hay menos posibilidades de vida, que mientras más años estudien, hay mejores oportunidades, y ellos totalmente convencidos dicen no, yo apenas salga me voy a poner es a sembrar coca, dicen no hay otra cosa que de más plata, y eso es porque es lo que escuchan de los grandes. Como docente en ese aspecto se tiene que ser como imparcial, uno no puede decir cual grupo es mejor o peor, o que cosa es buena o es mala, uno debe manejar una imparcialidad y entre menos uno se incluya en esos temas y solo de su clase, es como mejor, eso le comento.

Imagínese todo lo que ha tocado vivir por acá, pero igual, es mejor que cuando estaba en Teteyé porque esta zona, en medio de todo es sabrosa para trabajar, a pesar de todo el conflicto, igual toca hacerse el de oídos sordos y ojos ciegos, a veces nos toca así, pero cuando uno ya esta acostumbrado uno se amaña por el cariño de la gente y así, en serio es sabroso para trabajar.

LOS NIÑOS DE LA ESCUELA DE LOS “GALLINOS”

Nosotros somos de quinto, mi hermana y Laurita son de cuarto y Clara, la hija de la profe, está en primero.

-A mí me gusta la escuela, la profe es bonita y solo regaña a veces, me gusta jugar y hacer clase acá, pero no me gustan las tareas porque se la montan a uno en la casa. -
Sustos por acá? No, a mi no me da susto, a mí no me da miedo nada.

-A mí sí, yo me asusté el otro viernes después del partido de futbol que le ganamos a la escuela del Alto, porque estaba en la casa con mi mamá cuando sonaron esos disparos, primero como totes y después como hartos voladores, y mi mamá me cogió y me sacó pa´bajo, pa´l rio, y nos metimos debajo de la piedrota del lavadero y no me dejó salir hasta que ya todos ellos se habían ido. Desde ahí donde estábamos miré al Carlos y al papá corriendo como conejos y saltando entre los ladrillos esos que tienen detrás de la casa, eso seguro que se cascaron duro porque yo lo veía llorar, pero él dice que no.

-La profe y la Clarita no miraron nada de eso, ni los otros profes porque ellos ya se habían ido hacía como media hora en la chiva que va pal puerto.

-Mi mamá nos encerró en la cocina y cerró las ventanas, nos tuvo encerrados hasta el domingo después de almuerzo, no ve que los guerros dejaron dos canecas con bombas ahí en la carretera junto a la cerca de la escuela y los soldados solo las hicieron reventar hasta el domingo, eso volaron hartas piedras, hasta en el techo de mi casa cayeron.

-En ese desorden que se armó, se abrió el corral de la escuela y se salieron las gallinas y los dos gallinos. El sábado toco corretearlas para guardarlas, porque son las del proyecto de ciencias junto con el sembrado de la huerta y no se nos pueden perder. En la huerta nos ayudaron los papás.

-En la casa me dijeron que uno no puede hablar de esto con gente que no conozca o que sea de otro lado, a usted si le cuento porque la profe me dio permiso, dijo que con usted si se podía. Yo estudiaba antes en la escuela del Alto, hasta que hubo lo del encuentro, eso los soldados se hicieron detrás de la escuela y los guerrillos les disparaban desde la loma del frente, a nosotros nos tocó salir corriendo, todos pa´ las casas de arriba y allá todos esperando, en esas le botaron una bomba hasta la escuela, sonó durísimo y mató unos soldados que estaban escondidos en la casita de atrás, donde duermen ahora los profes, pero ahí asustan, no ve que es la casa de los finados.

-Yo si no he mirado ahora poco nada de eso, porque el de este viernes solo lo escuché porque como yo vivo es abajo al otro lado del rio, claro que en la casa todos nos asustamos y rezábamos, a mí me tocó fue cuando estaba chiquito, acá en la escuela con la profe María, comenzó un encuentro junto a la cancha, así como el del viernes, pero por la mañana, y la profe nos cogió a todos y nos metió entre el baño, toda la mañana con ese calor y no nos dejaba salir, todos con sed y peliando por empujar para ver algo, pero ella nos tuvo ahí metidos hasta que ya no sonaron más tiros y al rato comenzaron a llegar papás a buscarnos.

-Yo me acuerdo es de cuando se murió el perro de doña Martha, ese era un perro negro, grande y bien bonito, jugaba con nosotros, era bravo con los que desconocía y por eso cuidaba la escuela, pero se murió porque comió soldado.

-Es que hace dos años, en la curva de la carretera que se mira acá no más, un soldadito pisó una mina y eso voló hasta las matas esas de atrás, y después de que terminaron de darse tiros, los otros soldados se fueron y lo dejaron ahí botado, era un viernes y ya el domingo el viento traía ese olor a mortecino acá hasta la escuela y las casas, y nada que venían a recogerlo, mi papá y el presidente de la junta llamaron a la base para que vinieran, pero les dijeron que eso debía estar todo minado y que no se iban a arriesgar a una trampa, y les tocó a varios señores de acá ir el lunes temprano ellos mismos a recogerlo en un costal para que ahí si se lo llevaran los otros soldados, y cuando lo alzaron, eso asomaban puros huesos, se lo habían comido los animales, y por eso es que dicen que se murió el negro, por comer soldado picho.

ANEXO 2

Categorías de Análisis

Violencia:

- *Patrones de deshumanización:*
 - *Desatención selectiva y aferramiento a prejuicios*
 - *Absolutización, idealización y rigidez ideológica*
 - *Escepticismo evasivo*
 - *Defensividad paranoide*
 - *Sentimientos de odio y venganza*
- *Violencia estructural*
 - *Pobreza y desigualdad social*
 - *Represión estatal*
- *Violencia simbólica*
- *Relación amigo-enemigo*
- *Justificación y/o naturalización de la violencia*
- *Presencia del miedo*

Formas de Afrontamiento:

- *directo y auto control*
- *colectivo o comunitario de huida colectiva*
- *instrumental colectivo*
- *emocional adaptativo*

Presencia del Conflicto Armado:

- *Actor armado*
- *Reclutamiento*

- *Asesinato*
- *Combate*
- *Amenaza*
- *Relatos de los niños*
- *Desplazamiento forzado*
- *Minas anti persona*
- *Producción de coca*
 - *Experiencias y valoraciones*
 - *Erradicación y fumigación*

Ambiente Educativo:

- *Contenidos curriculares*
- *Normatividad*
 - *Aula*
 - *Escuela*
 - *Municipal – departamental*
 - *Nacional*
- *Interacciones*
- *Roles y concepciones*
 - *Escuela*
 - *Niño*
 - *Maestro*
 - *Directivo*
 - *Padres*
 - *Comunidad*
- *Acciones desde la escuela frente al Conflicto Armado*

ANEXO 3

Instrumento recolección de información Grupo Focal niños

El Reloj de la Memoria.

Material adaptado a partir de la propuesta del IPEDHEP

Disponible en http://www.ipedehp.org.pe/n_publica.php?nro=88





Instituto Peruano de Educación
en Derechos Humanos y la Paz

Hojas de instrucciones

EL RELOJ DE LA MEMORIA



1. Formar grupos de máximo 6 personas.
2. Cada grupo debe tener: un tablero y cuatro grupos de tarjetas.
3. Las tarjetas se agrupan por colores, se barajan y se ubican en el casillero del color correspondiente: Recordando, Recomendando, Reflexionando, Recreándonos.
4. Para empezar el juego, todos los jugadores, por turno, hacen girar la aguja del reloj, e inicia el juego el que cae en un espacio de color verde, luego continúa el participante de la derecha. Si dos o más participantes caen en este color, deberá repetirse la jugada, hasta definir a la persona que iniciará el juego.
5. El jugador o la jugadora que tiene el turno, hace girar la aguja del reloj y toma la tarjeta que le corresponda según el color en el que se detenga la aguja del reloj. El jugador que tiene el turno, hace girar la aguja del reloj, y saca la tarjeta que le corresponda según el color en el que ésta se detuvo.



Si a un jugador (a) le corresponde sacar una tarjeta de color rojo, **“Recordando”**, deberá leerla en voz alta, responderla e invitar a los demás participantes que así lo deseen a que también respondan.

Si a un jugador (a) le corresponde sacar una tarjeta de color naranja, **“Reflexionando”**, deberá dar su opinión sobre lo que la tarjeta contiene, y luego invitar a los otros jugadores que así lo deseen a que también la respondan.

Si a un jugador (a) le corresponde sacar una tarjeta de color verde, **“Recomendando”**, deberá leerla en voz alta y contestarla únicamente él, sugiriendo una recomendación.

Si a un jugador le corresponde sacar una tarjeta de color azul, **“Recreándonos”**, deberá leerla en voz alta y realizar la tarea que en esta se indica.

6. Las tarjetas naranjas y rojas que ya han sido leídas, deberán colocarse debajo del resto de tarjetas de su grupo. Las tarjetas verdes y azules que ya han sido leídas se retirarán del tablero del juego.
7. Si se terminan las tarjetas, verdes o naranjas y a un jugador le corresponde sacar una tarjeta de alguno de esos colores, éste volverá a hacer girar la aguja del reloj las veces necesarias hasta que le corresponda otro color.
8. El juego termina cuando se cumple el tiempo asignando.
9. Tendrán 10 minutos para intercambiar impresiones sobre:
 - A. ¿Cómo se han sentido en el juego?
 - B. ¿Para qué creen que puede servir el juego?
 - C. ¿Qué conclusiones hemos sacado del juego?

10. Plenario



Se adaptó el material ajustando las preguntas de las fichas “Recordando” y “Reflexionando” tomando en cuenta dos criterios, la correspondencia con el contexto y las condiciones mismas de seguridad para evitar en lo posible el miedo a responder o la desconfianza frente a la actividad y los facilitadores.

Preguntas fichas “Recordando”:

- Cuenten algún hecho de violencia que haya afectado la escuela?
- Cómo se han sentido cuando llega gente armada a la escuela?
- Han escuchado hablar de lo que pasa con la violencia, la fumigación y la erradicación?
- Qué persona de acá ha sido considerada como héroe o heroína?
- Qué hace la gente cuando hay combates?
- Cuenten de alguien que le haya pasado algo por la violencia o la guerra?
- Cuenten algo que hayan hecho juntos o solos, frente a lo que pasa con la guerra?
- Comparte con tus compañeros una situación en la que tuviste miedo por la violencia?

Preguntas fichas “Reflexionando”

- Qué se hace en la escuela cuando hay una pelea?
- Crees que la violencia soluciona los problemas? Por qué?
- De qué forma se castiga en la escuela?
- Podemos hacer algo desde la escuela para que la historia de violencia no se repita?
- Por qué crees que hay guerra?
- A quién crees que afecta más el conflicto armado?
- Cómo ha afectado la violencia a tu escuela?
- En la escuela se ha hablado sobre la violencia y la guerra?

Las fichas de “Recomendando” se renombraron “Preguntando” y se dejaron en blanco para que al que le tocara sacar una de estas fichas hiciera una pregunta que si alguno quería podía responder, o si no, simplemente quedaba registrada.

Algunas de las preguntas formuladas por los niños:

- Por qué hay tanta violencia en nuestro país?
- Por qué dicen que nosotros al sembrar (coca) somos malos?
- Qué pasaría si no hubiera guerra? En qué trabajarían los guerros? (sic)
- Por qué hay tantas guerras en el mundo? Entonces siempre nos va a tocar igual?
- Por qué los de las armas violan a las niñas?
- Por qué hay tantos violeros de niños en el monte? (sic)
- Por qué dejan minadas las montañas?
- Por qué nos erradican la coca?
- Por qué hacen guerra en nuestras veredas?
- Por qué maltratan y matan a la gente?
- Por qué hay que ganarle la guerra a alguien? No es más importante tener amor en la comunidad?
- Por qué nos echan bombas y cilindros?
- Porque se arriesgan los soldados y los guerrilleros?
- Por qué hay guerrillos y paracos? (sic)
- Por qué hay grupos armados que son enemigos entre ellos? Por qué vienen a pelear a este monte

ANEXO 4

Tabla de codificación entrevistas y grupos focales

Municipio/ institución educativa	Directivos	Escuela	Maestro	Líder	Grupo Focal	
					Estudiantes	Líderes comunidad
Bajo Putumayo 1	1 rector	1	1, 2,3,4,5	1, 2	X	
		2	1	1	X	
		3	1, 2		X	X
		4	1		X	
		5	1			
Bajo Putumayo 2	1 director 2 rector 3 jefe de núcleo	1	1, 2		X	
		2	1	1	X	X
		3	1	1		
		4	1, 2,3	1, 2,3	X	
		5	1	1		
		6	1			X
		7	1			
Bajo Putumayo 3	1 rector		1, 2,3,4,5, 6	1, 2	X	

ANEXO 5

Ejemplo transcripción: entrevistas realizadas a “Maestra 1, Escuela 2” y “Líder Comunitaria 1” en Bajo Putumayo 2.

**PTO ASÍS- CENTRO EDUCATIVO [REDACTED] - ESCUELA [REDACTED]
[REDACTED] - PROF. [REDACTED] - AGO 30 2010**

(12:30. Llegamos al caserío pasado el medio día, luego de una caminata de cerca de dos horas bajo el sol, nos recibieron los niños de la comunidad y después de regalarnos agua y piña dulce nos llevaron a la casa de la maestra. Es la comunidad que nos comentaban que se tuvo que desplazar el semestre pasado con todo y escuela. No nos esperaban sino hasta mañana porque el director les envió mal la información. 5:00 pm. Se había programado estar solamente en la tarde pero por la distancia y la seguridad toca quedarse esta noche.) –nota de diario de campo

Nota : fuera de audio- presentación del profe Lizarralde, la profe Olga y las asistentes (Julie y Marinella) con la profe 1 y doña [REDACTED] (líder de la comunidad), en la charla de presentación se le pregunta a la profesora si ella pasó el concurso docente que se realizó en el primer semestre.

Inicio de audio

PROF. 1: y este año que paso estuve esperando que respuesta nos daban con relación al concurso y después nos dieron respuesta y ya salimos. Ja ja ja tan bello.

... y ustedes primera vez que vienen por acá también.

GRUPO DE INVESTIGADORES: si señora, (en coro)

PROF. 1: a bueno

JULIE: primera vez que nos vinimos de exploradores.

PROF. 1: rico que vinieran.

PROFE LIZARRALDE: nosotros andamos observando las escuelas... algunas escuelas del Putumayo, entonces.. entre esas las que conforman Montañitas, las distintas sedes, recogiendo, tratando de recoger como por una parte el cómo se vive cotidianamente la escuela, y por otra, en eso como ha influido lo que allá pasado acá en el contexto en más o menos los últimos cinco años, entonces estamos.

PROF. 1: A bueno, profe, ya Luz Lely nos había dicho que de pronto venían y como el director nos llamó a avisar que venían pero mañana...

...¿ustedes necesitan dialogar con la comunidad?

PROFE LIZARRALDE: De pronto podríamos dialogar con los señores de ahí.

PROF. 1: si porque algunos de ellos recién están llegando del trabajo ellos trabajan hasta las cuatro, cuatro y media cinco ya están llegando pues la mayoría.

PROFE LIZARRALDE: el problema es que tenemos que... ... pues si conocerlos, de pronto para presentarnos y todo, pero de pronto no alcanzamos a charlar ahorita, pero como en la última semana de septiembre nosotros volvemos entonces si ...

...mejor dicho hoy nos interesa conversar con sumerce... pero si sería rico que se den cuenta de quienes somos y que nos vean porque vamos a venir con más tiempito y más despacio.

PROF. 1: claro... porque hoy nos tomaron de sorpresa.

JULIE: queríamos sorprenderlos esa sería la real verdad

PROFE OLGA: es que hoy estamos dedicados a sorprender

MARINELA: En todo lado

PROF. 1: ah bueno ¿les traigo piñita?, ¿desean piñita?... tengo un pedacito.

PROFE LIZARRALDE: si, bueno, gracias para que le digo si no si, si,

JULIE: nos dio en el punto débil

Intervienen voces de niños

NIÑOS: ella es mi hermana.

PROFE LIZARRALDE: ¿Cuál es su hermana?

NIÑOS: ella la de preescolar con ella, ella también y el.

MARINELA: ¿y donde viven ustedes?

NIÑOS: allá en la... cerca a la escuela y lejos del caño (*rio que pasa al lado del caserío*)

PROFE LIZARRALDE: umm pues ahora podemos pasar a visitarlos y nos presenten a otras personas de la comunidad para que luego hablemos con ellos... y como ya sabemos que la hora de llegada es más o menos esta y para quedarnos por la noche la próxima vez.

MARINELA: y que contratamos un burro... no sería mala idea, profe... anótelos para los viáticos

JULIE: nos tocaría como más preparaditos para el viaje de esta visita... en el mapa se veía más cerquita de aquí a la otra fecha ya podemos hacer ejercicio, acondicionamiento físico.

PROFE LIZARRALDE: yo si iré montando mi bicicleta.

NIÑO: hum, por ahí baja muerto ese camino no lo puede andar en bici

PROFE OLGA: ¿ustedes son hermanos?

NIÑOS: dos y el.

PROFE LIZARRALDE: ¿son tres hermanos?

NIÑOS: cinco

PROFE LIZARRALDE: y los otros dos?

NIÑOS: ella es mi prima y el otro heeee... una, somos tres niños y éramos seis pero uno se le murió a mi mamá y somos tres niñas y dos niños....

...mi otra hermana está en... en Policarpa.

JULIE: ¿y eso dónde queda?

NIÑOS: en Pasto, en Pasto de pa'ya.

NIÑOS: usted quiere un poquito de fresco.

MARINELA: tenemos unos anfitriones de lujo, esto sí es un paraíso de verdad.

NIÑOS: espera un momentico.

PROF. 1: tome agüita para que...

LIDER 1: agüita para que tome

PROFE OLGA: muchas gracias... después de semejante caminata y semejante asoleada... haaa... esto es maravilloso. Rosa, Tirsa... de que es este refresco.

LIDER 1: este es una fruta que aquí le decimos la chalupa... parecido al de maracuyá

PROF. 1: este otro es de guanábana... pero es de fruta Royal

(También) al tiempo los investigadores (risas)

PROF LIZARRALDE: que dios le pague

PROF. 1: (*recordándole a* [REDACTED]) ellos eran los que iban a venir mañana con el director

LIDER 1: yo cuando lo vi venir por el camino si le dije a Deimar... ellos que seguramente eran los que iban a venir mañana

PROFE OLGA: es que teníamos programado que hoy nos íbamos para El Cristal, pero resulta que ya la profesora se había ido, entonces sabíamos que aquí estaba la profesora [REDACTED] y dijimos ya que nos vamos. y nos dijeron eso acá en 45 minutos, facilito llegan... pero es bien lejos

LIDER 1: profe... ellos dicen esos son la visita de la profesora. (Risas) no pues... quien sea yo le llevo la agüita.

PROFE LIZARRALDE: ah, bueno y ¿dónde viven sus papás?

PROF. 1: viven de Villa Garzón, cerca al aeropuerto de Villa Garzón en una veredita más acá que se llama Calangucho .

PROFE LIZARRALDE: Calangucho y ¿vienen a visitarla?

PROF. 1: no ellos todavía no han venido a conocer.

PROFE OLGA: pero van a quedar maravillados el día que vengán

PROF. 1: es que todas... la misma impresión tuve cuando me dijeron, vea usted tiene que irse por ese caminito hacia allá, yo dios mío... camine y camine... dije dónde será... o sea la misma impresión, del camino yo estaba, dije triste, cuando el día que ya me tocaba estar presente acá, dijo un señor... ... no tranquila yo le indico el camino, y dije gracias. Y ya veníamos por allá, y yo venía cansada... ... ya vamos a llegar subimos esta otra loma, bajamos y ya, ¿ya? No, no, no pero nos faltan dos todavía, nos falta la última, ya cuando asomamos allí es que es increíble ver de acá lo linda la veredita.

PROFE LIZARRALDE: es una belleza, impresionante la belleza de esto.

PROF. 1: el agua que tenemos, la distribución, este llanito, la cancha

PROFE OLGA: esta hermosura de cancha.

PROF. 1: la distribución que tiene sus casitas que es hermosa

MARINELA: y no... estos anfitriones.

PROF. 1: y acá mis ángeles... tan lindos, siempre me acompañan

LIDER 1: yo si mire que ellos los traían de la mano.

JULIE: hay donde don Floresmiro, fue donde nos recibieron los niños... que allí ya no dábamos un paso

PROF. 1: es que cuando la gente le dice a uno no le explica que hay lomas que lo agotan a uno.

LIDER 1: mi esposo también llevo del campo de Agua Blanca pero... llevo agotado

PROF. 1: y miren que de aquí a la escuela Brasilia... esta, casi a 40 minutos de acá, si no que allá el monte protege más del sol, pero también tiene las pendientes y por aquí esta bien encharcadito y hay partes mejores para caminar en cambio para allá esta mas barro

PROFE LIZARRALDE:¿ y para ir a la Brasilia por donde se llega?

PROF. 1: ósea... por allí ... por allí por detrás de la casa, se va por un caminito y lo lleva

MARINELA: ósea que si nos devolvemos tendríamos para ir a la Brasilia

PROF. 1: claro tienen que, si regresan hoy, entonces pues bien, si desean o mañana por allí también el espacio o lo otro salen a la Montañita bajan a Agua Blanca y entran

PROFE LIZARRALDE: toca devolvernos a Montañitas

PROF. 1: de Montañitas casi el mismo tiempo de allá a Brasilia... .. Llegan a Montañita, llegan en la camioneta o en la chibita hasta Agua Blanca y por allá entran... .. pero es carretera, verdad.

LIDER 1: si es carretera...

PROFE OLGA: las maletas las dejamos en... Montañita... dijimos no, como son 45 minutos, eso vamos y nos devolvemos

LIDER 1: ...hoy esperábamos que se quedaran, llegaron aquí y ya pa'volverse tan tarde....

PROFE LIZARRALDE: igual en 20 días, venimos dos o tres días y vamos a venir acá, para hablar con ustedes ósea no, no es la última visita entonces es solo la primera.

MARINELA: ¿y La profe va comúnmente por este camino?,

PROF. 1: si.

MARINELA: va y vuelve ¿cada cuánto lo recorre?

PROF. 1: cada ocho cada quince salgo, ósea mi familia mi hijo y mi querido están en Mocoa, entonces siempre salgo, él trabaja allá en Mocoa y mi hijo estudia allá en Mocoa.

PROFE LIZARRALDE: ¿cuánto tiene su hijo?

PROF. 1: mi hijo tiene cinco añitos y medio y entonces mi querido dice, usted está rodeada de los niños de la comunidad están pendientes de usted en cambio yo acá para quedarme solito mejor déjeme al niño y sé que en la noche tengo con quien compartir con quien estar... ..porque la soledad dice que lo agobia

PROFE LIZARRALDE: claro

PROF. 1: entonces él está allá con mi chiquito.

MARINELA: claro y acá tiene muchos hijos

PROF. 1: si en cambio acá tengo, mire que ellos están pendientes de mi, ellos están pendientes si ya tienen algo que especial ya me traen, están viniendo a visitarme, están pendientes de mi.

PROFE LIZARRALDE: entonces la escuela es allá, ¿la blanca?

PROF. 1: la blanca es la escuelita, la única construcción de material (*todas las casas están construidas en madera*), ahora que descansen un poquito ya los llevo.

PROFE LIZARRALDE: si tranquila... ..profe, y usted ya había estado en algún otro lugar como docente.

PROF. 1: si yo particularmente soy de vereda también de allí donde les cuento de la vereda Canangucho, he trabajado la mayor parte de tiempo en colegios privados en Mocoa como el anterior que existía de Marujita fajardo Mi Casita, luego en Pequeños Genios, luego trabaje en Tucanes y Tucanitos de Mocoa, el que me faltó por trabajar fue victoria regia ene el no trabaje pero es otro privado nuevo y tiene mucha, ósea hasta el momento tiene mucha acogida, luego trabaje en mi vereda dos años después pase a la Castellana de Villa Garzón, si se ubican ¿ Villa Garzón

PROFE LIZARRALDE: si

PROF. 1: De la Castellana hacia allá en un colegio donde había un internado allá trabaje concurse y no alcance a pasar entonces ya llego la persona que llegaba a cubrir la plata y Salí,

después trabaje en Villa Garzón en las Cajas con niños desplazados y esta vez ya pase el concurso escogí y vine acá...

PROFE LIZARRALDE: ¿y usted escogió?

PROF. 1: si, pero en si escogí el lugar porque para acá venían tres amigas y mi otra amiga quedo allí en el Coembi, pero ósea nosotras era la intención de quedar juntas, ósea pues mirábamos los sitios, seguidos no, entonces dijimos no, vamos hasta allí si no nos queda muy lejos arrendamos una casa en Puerto Asís, de allí bueno... .. pagamos motos sacamos la moto y trabajamos y regresamos a Puerto Asís, estábamos pues... .. estos eran nuestros sueños e ilusiones cuando ya vinimos hacia acá pues... ..lo mismo ella me dijiera... no que viviera allí en la Montañita pero el camino, entonces yo decía si me voy a las seis el camino me va agotar, voy a llegar cansada acá o depende del tiempo, entonces ya que la comunidad me ofrecía aquí la casita y ellos están pendientes de mi.. .. muy amables estoy aquí

(silencio 15 segundos)

PROF. 1: claro y aprovecho ese tiempo que me queda para algo, para ellos, para programar clases o revisar tareas

PROFE OLGA: ¿y desde que fecha es que esta acá?

PROF. 1: desde el 12 de junio hace poquito... esas son las historias nuestras y estamos aquí trabajando con ellos.

PROFE LIZARRALDE: parte de lo que nos gustaría por ejemplo... .. pero esa parte ya nos tocaría hablarlo con ustedes con la comunidad que son los que tienen esa parte de la historia, es lo que nos contaban de un momento en que se desplazo toda la comunidad, con todo y escuela

PROF. 1: eso fue antes de que yo llegara... fue con la otra profesora

LIDER 1: eso fue el 24 de mayo.

PROFE LIZARRALDE: ¿de este año?

LIDER 1: Si de este año, la otra profesora saliente, ella estaba dando clases cuando se dio lo del encuentro con el ejercito... ..el encuentro... ..sí?... ..y nos toco pues salir a nosotros todos,

PROFE LIZARRALDE: ¿cuántos eran?

LIDER 1: somos 30 familias salimos 22 familias.

PROFE LIZARRALDE: ¿y salieron hasta Puerto Asís?

LIDER 1: hasta Puerto Asís. si señor

PROFE LIZARRALDE: ¿y los que se quedaron que decían?

LIDER 1: que antes siguió más duro, pero muy valientes ellos... ..pero pues ya no quedaron niños ya no quedaron señoras.

PROFE LIZARRALDE: se llevaron todos los niños.

MARINELA: y los que se quedaron por que decidieron quedarse.

LIDER 1: por cuidar porque de pronto pues aprovechan con lo que queda en las casas, o el ejército nos las quema y entonces ellos dijeron que se quedaban cuidando... cuidando las cositas, los animalitos.

MARINELA: ¿y cuánto duro ese encuentro?

LIDER 1: este encuentro fue duro, pues ese día se formó como a la una y media y duró hasta la seis de la tarde y después de noche... y por ahí a eso de las once de la noche siguieron explotando bombas... nosotros estábamos aguantando imagínese, ya no puede ser más... en la mañana ese día 25ya no había tiros y cuando estaba la profesora hicimos clase, pero otra vez la bala y las bombas... y se perforaron las tejas de varias casas ... entonces dijimos ya nos reunió el presidente de la junta y aquí en la escuela ya ninguno querían ir a estudiar... las mujeres ya ninguna querían quedarse sola o salir por el peligro de los soldados... ..entonces pues toco fue irnos... tuvimos que irnos un mes, me parece que un mes y una semana en la casa campesina...

PROFE LIZARRALDE: en la casa campesina, ¿y la profesora estaba con ustedes?

LIDER 1: Sí... ella estuvo dándoles clase en un salón que le prestaron en el colegio Santa Teresa allá... estuvo con nosotros como dos semanas... .. no... ..como tres semanas hasta que salieron de vacaciones.

PROFE LIZARRALDE: ah ...sí porque eso cogió ya junio.

LIDER 1: sí señor.

PROFE LIZARRALDE: y... y qué dijo la secretaria de educación

LIDER 1: a nosotros nada...

PROFE LIZARRALDE: no le dijeron nada, ustedes siguieron con su escuela.

LIDER 1: si pues ya dijeron que con el presidente de la junta... .. como que con el presidente de Venezuela como que hablaron... así que nos van a dar unas ayudas pero todavía no ha llegado.... como eso ha estado viniendo¿Cómo es que se llama la señora? La sicóloga

PROF. 1: Roció una señora de Ret, con t, ella está pendiente como sicóloga de ellos

PROFE LIZARRALDE: ¿Cada cuánto viene?

PROF. 1: cada mes viene ella, está con nosotros en la escuela, esta con los padres de familia, hace poquito llamaron a un taller que para eso del trauma... ..y ella está pendiente y hay otras entidades que están pendientes de ellos... dicen que les van a colaborar en infraestructura a ver si les ayudan para lo del caminito haciendo la carretera, ósea, tienen varias entidades que están pendientes... y en esta semana parece que vienen nuevamente a mirar cómo es por acá. No?

LIDER 1: me parece que si

PROF. 1: están por confirmar

LIDER 1: La semana pasada quedaron por venir que por problemas porque en el pueblo venia dizque el presidente (*Uribe*) pero que se atrasaba la venida pero de pronto queda pendiente para esta semana pues todavía no ha llamado

PROF. 1: Por la problemática... ..si la han escuchado?... ..con relación a los jóvenes que han amenazado y comenzaron y a matar por ahí... ..entonces por estos motivos con el

alcalde ... han programado la venida hacia acá... ... como son jóvenes y salió en la tele ... entonces más preocupante... ... por eso la habían planteado pendiente por que viene el alcalde y a ver quien más viene

TIRSA: La Acción Social

PROF. 1: Si, vienen varias entidades

LIDER 1: Son como unas diez personas, estuvieron atendiéndonos allí

PROF. 1: pero está pendiente... ellos tienen cantidad de proyectos. Cosas importantes buenas necesarias para ellos

LIDER 1: Allá nos tuvo dando un curso de economía campesina y ella vino a terminar el curso aquí con nosotros

PROFE OLGA: ¿y el curso de que era?

LIDER 1: De... de... piscicultura, de pollos y de agricultura ósea el de piscicultura ya esta, ya, ya esta ... Por ahí para primeros de diciembre ya esta

PROFE LIZARRALDE: ¿Y que sembraron? Cachama.

LIDER 1: Cachama, si cachama eso es un gusto verlas

PROFE LIZARRALDE: y lo tienen todo como proyecto de La comunidad

LIDER 1: No porque el curso lo hicimos aquí no muchos... ...lo hicimos... 10 familias

PROFE LIZARRALDE: Los que hicieron el curso

LIDER 1: Pero para los demás de pollos y... ...el de los marranos si es para las 30 familias

PROFE LIZARRALDE: ¿Y esas 30 familias hacen cuanto viven acá? Toda la vida esas familias han vivido acá

LIDER 1: si Yo por lo menos 15 años

PROFE LIZARRALDE: ¿De dónde vino?

PROFE.1: De Policarpa Nariño

LIDER 1: La mayoría somos nariñenses Y de allá de Policarpa

JULIE: Y eso porque llego la señora por acá

LIDER 1: Pues usted sabe que por los hijos uno le toca... se me vino a raspar (*hoja de coca*) por acá un hijo que tenia 12 añitos con un primo y me vine yo a llevarlo y por acá me quede.

PROFE LIZARRALDE: La convencieron

PROF. 1: Se tomo el agüita de acá pues.

JULIE: Huy.... Nosotros ya tomamos agüita

PROF. 1: Si ve todo aquel que toma agüita... pues nos quedamos

PROFE LIZARRALDE: ¿Y cuando vino hace 15 años cuantas familias había?

LIDER 1: Cuando vine hace 15 años Había más gente más gente porque cuando los fumigaros (*alusión a las fumigaciones de glifosato*) se fue mucha gente pero siempre los más recientes han ocupado las mismas viviendas que ahí que se fueron... ...aquí en esta casa (*la casa donde vive la profesora*) era una familia allí en esta era otra todos ellos están en Policarpa.

PROFE LIZARRALDE: ¿Hace cuánto le fumigaron?

LIDER 1: Eso fue como él, el 2002 después... ...ahorita en el 2008 y ahorita hacia un mes que se les habían dedicado a los cultivos de unas familias cuando se terminó.

JULIE: ¿Y qué tan cerca era eso?

LIDER 1: Aquí en este montecito de montaña

PROFE LIZARRALDE: Ahí al ladito ¿Y los niños que dicen eso?

PROF. 1: Pues la sicóloga estado trabajando con ellos... ...algunos expresan, manifiestan... ...pero ella les está inculcando cosas como pues para borrar esas tristezas

LIDER 1: Es que aquí hasta nosotros los adultos nos daban tristezas... ..pues ni siquiera mi esposo... ni siquiera quería ir a trabajar por allá a la finca, pues las casitas son aquí siempre y los trabajadores son más erradicados y no quería ni ir... .. él quería que... ..nos vamos... ..a irnos... ..que allá en Policarpa no teníamos casa ni nada ...entonces yo comencé, cómo nos vamos a ir... a dónde vamos a tener para medio comer... ..ahora ya va a trabajar.

JULIE: ¿y desde mayo no ah vuelto a pasar?

LIDER 1: De mayo para acá... ..no pues si se escuchan las bombitas.

PROF. 1: En las partes lejanas

JULIE: ¿Y qué hacen los niños cuando escuchan esa cosas?

PROF. 1: Algunos de ellos temor... ..hace poquito... ..no... que después de que yo entre, después del 24 de por ahí... julio... estábamos de pesca en esa quebradita con algunos de los niños y como en esa parte se escuchaban tiros y bombas y... ellos.... profe ¿ahora qué hacemos? ...Creo que se vienen para acá, dónde me escondo?... ..eso eran las expresiones dónde me escondo... y yo, no tranquilo papito que se escucha lejos... .. y el helicóptero también estaba rondando y disparando, entonces tocaba darles ánimos aunque yo también estaba que salía corriendo.

LIDER 1: si creo que fue allá en la escuela de Montañita

PROFE OLGA: El viernes... es el combate que nos contaban allá que fue un viernes en la tarde?

LIDER 1: ¿El viernes fue?

PROF. 1: El viernes por que yo Salí el jueves y el viernes

PROFE LIZARRALDE: El viernes a las tres de la tarde

PROF. 1: Óseafue al frente en Montañita

PROFE LIZARRALDE: ¿Eso se alcanzó a oír hasta acá?

LIDER 1: Si eso se escucha cerquitica, dios mío les digo yo y ahora que vamos hacer

JULIE: ¿y los niños hablan frecuentemente de esos tema?

PROF. 1: Ósea... ..ellos se atemorizan cuando escuchan, lo demás no... ..ellos mantienen... ósea, en lo de las actividades de la escuela, en el tema en que vamos... ..no por lo demás.

LIDER 1: Y como por lo menos ellos están la mayoría de están reunidos aquí en la vereda... eso es un lio gordo para ellos... si quiera el muchacho que yo tengo alimentando el día viernes que tiene que irse para su casa... ya no quiere irse como ellos viven más para allá...

PROFE LIZARRALDE: Pero les toca

LIDER 1: Claro... .. si la mama vive allá

(Silencio de 7 seg. Luego 20 seg, con intervención de saludo de un adulto y un niño hablando)

PROFE LIZARRALDE: Si no baja el sol nos quedamos a dormir.

MARINELA Y JULY: Si, vale que si

PROF. 1: Hay dios mío que calores.

PROFE LIZARRALDE:¿Profe volviendo al asunto...y usted cree que eso afecta en algo la forma en que los niños se relacionan o solo es la angustia de los momentos en el que hay conflicto?

PROF. 1: yo creo que solo es la angustia del momento... ósea, es lo normal porque hay momentitos que se disgustan, momenticos que ya están contentos pero lo normal de ellos como niños pero en si disgustos fuertes y cosas, traumas inmensos en alguno de ellos que allá causado o que estén causando, no... o en el aprendizaje que les este afectando tampoco, ósea, en algunos de ellos que tienen bastantes capacidades ellos ocupan en esa parte bien, solo que a ellos les afecta en el momentico del miedo del combate.... ..ósea, que se escuche como que recuerdan ese... no... Pero en si solo se asustan cuando hay encuentros....

JULIE: ¿ellos que hacen, corren?

PROF. 1: No ellos es.... qué hago..... en ese momentico es preguntar qué hago.

JULIE: Siempre la preguntan siempre recurren a sumerce.

PROF. 1: Ese día cuando estábamos allá ...pues los que estaban a mi lado y los demás dicen... ..no, eso es lejos, eso es pasajero, ellos ya están bien.

PROFE OLGA: ¿Cuánto tiene esta escuela de fundada?

PROF. 1: Huy esto como que tiene bastantes años

JULIE: Como cuántos

PROF. 1: Espere, algunos me decían del 88 otros del 90

LIDER 1: la escuela que está fundada allá, la de material, esa es como por allá en el 98 o 97

PROF. 1: Pero ahorita como esta con las bases de cemento

LIDER 1: La que está formada

PROF. 1: y la de tabla?

LIDER 1: Esa es la que dice usted, esa si es de por allá del 97. Porque la escuela antigua era enseguida de esa casita, era de madera, era así en tablita y el piso así de tierra... ..por que cuando ya vine acá, ya esa escuelita ya funcionaba allí porque allí llegaron estudiar mis hijos... después ya el profesor con los de la junta la fueron arreglando... ..lo que pasa es que en ese tiempo fue como que un presidente de junta con el alcalde... .. un señor... .. insisto que dicen sí, que él fue el alcalde, que él lo ayudo con el material para hacer esa escuela... .. entonces pues ya la gente también pusimos todos la mano de obra y después se hace.... .. que el mismo alcalde le siguió ayudando para hacer la otra aula y ya como a él lo mataron los paramilitares cuando llegaron.

PROF. 1: Si por que según la historia esta del 90 otros dicen 88 otros dicen 90

LIDER 1: No del 90 allá no porque yo me acuerdo de esa escuela

PROF. 1: Pero que ha funcionado como escuelita

LIDER 1: Si, si, si eso creo como desde el 80. Mi esposo dice que él fue tesorero de la primer vez que nombraron la junta la que funciono primera vez aquíla profesora ella vino de Policarpa

PROFE LIZARRALDE: Se vino con ustedes

LIDER 1: No ella no, había venido así. A visitar un familiar y se quedo

PROFE OLGA: También le dieron agüita y se quedo

LIDER 1: Si y ahorita ella enseña en Puerto Asís

PROFE OLGA: ¿Y cuando los niños terminan en la escuela que hace, cuando terminan quinto?

PROF. 1: Esta el Coembi... ..allá hay un colegio, también un internado es de modalidad agropecuaria, no doña Tirsa?

LIDER 1: ¿ El Coembi? No, es Ecológico

PROF. 1: Pues por ejemplo de aquí hay jóvenes que salen a las 5 de la mañana va a estudiar hasta allá y salen todas las mañanas y ya por ahí a esta horas y mas tardecito ya noche están llegando.

LIDER 1: Son seis

PROFE LIZARRALDE: ¿Y cuántos jóvenes hay aquí en la comunidad?

PROF. 1: Si hay bastantes, no hay bastante juventud

LIDER 1: Si hay jóvenes pero no todos estudian

PROF. 1: Algunos ellos ya están terminando

LIDER 1: Uno que otro está terminando uno, o tres

PROF. 1: Jóvenes en la tarde si se observan bastante, los señores también salen a jugar cuando llegan de trabajar en los cultivos

LIDER 1: El ambiente por acá es muy bonito porque todos se reúnen a jugar... ..Hay una sola familia... no, dos familias que viven retiradito de acá

PROFE LIZARRALDE: Pero bien, ¿Los anteriores profesores eran por contrato o ya había la plaza de planta?

PROF. 1: La profesora que estaba... ..la profesora que estaba anteriormente había sido provisional, la profesora María Eugenia.

PROFE LIZARRALDE: ¿y cuando duro ella?

PROF. 1: Ella como cinco o seis años.. ..ella ya estaba viendo de fijo aquí, tenía esposo aquí en la vereda... ..se vino a trabajar y se quedó.

LIDER 1: Ella y su marido se fueron después del desplazamiento

TIRSA: Disculpe les queremos hacer una pregunta, para prepararles alguna cosita de comer

PROFE LIZARRALDE: No que pena con sumerce

(Silencio 10seg)

PROFE LIZARRALDE: pues comemos y nos vamos luego, estamos esperando que baje el sol

(Conversación entre ellas sobre la comida)

(Silencio 10seg)

PROFE LIZARRALDE: Profe, y siendo poquitos niños... ..con el cuento ese de la eficiencia administrativa no han intentado cerrarles la escuela para pasarle los niños a otra

PROF. 1: Pues siempre por acá en estos lugares como son alejados... entonces así sea pocos siempre dejan un profesor, aquí hay 14 niños pero tengo de preescolar a quinto, ósea de preescolar hay dos, de primero 2, de segundo 4, de tercero 2, de cuarto2, quinto 2

PROFE LIZARRALDE: Ósea que no les tocó lo de otros sitios donde cerraron escuelas porque estaban por debajo de 20 niños.

PROF. 1: Exacto y acá... ... por las distancias entonces por eso, siempre dejan un docente hasta con menos en algunas escuelas hay de 7 a 8 alumnos, pero como quedan distanciados aquellos que son mas juntos y que no es tan lejanos al camino, si los unifican... ... hasta el momento nuestro centro aunque aquí somos poquitos... pero en otras veredas compensa, entonces no nos han cerrado... ... Somos diez docentes de este centro y somos ocho sedes entonces alcanzamos a cubrir con las exigencias que nos tienen y por acá siempre es eso... ...pocos niños, pero lo importante es que nos deja a nosotros como docentes para seguir con esa iniciativa de ellos que se sigan educando, ósea dándoles animo

PROFE LIZARRALDE: Profe y los jóvenes que terminan el bachillerato generalmente que hacen?

PROF. 1: Pues algunos de ellos, de los de aquí de la vereda ya tienen esposa, ósea algunos ya tienen esposa y se dedican a su trabajo

PROFE LIZARRALDE: ¿Y en que trabajan?

PROF. 1: Con las maticas (*referencia a las matas de coca*), en cultivo que tiene o por ejemplo si alguien tiene trabaja entonces determinada familia contratan a los mismos de esta familia se van con ellos luego si tienen los otras los traen acá y se van alternando ósea que aquí trabaja la misma comunidad se rota los trabajos y se colaboran mucho.

PROFE LIZARRALDE: ¿Y de la comunidad que estén trabajando en los pozos en la petrolera?

PROF. 1: Ósea... eso como que es de acuerdo los pozos más cercanos de cada vereda... ... les dan más oportunidades a los que están allá o junto al tubo (*oleoducto*) a los que quedamos lejos nada... ...en el momento no he visto pero alguno de ellos si tiene los uniformes de que alguna vez han trabajado allá. Lo otro que hay comentarios y que no sé quien ha informado... ... es que dízque hay dos pozos para hacer acá cerca... pero todavía no han pasado... ... por acá se escucha que hay dos pozos pero todavía no hay nada concreto

PROFE LIZARRALDE: Acá ellos son dueños, la vereda son dueños, tienen títulos de sus casas

PROF. 1: De sus lotecitos si, la mayoría acá tienen sus lotecitos, casitas, sus animales, sus caballos... ..y ellos si son bien colaboradores por que el que necesite y el que tiene lo presta, lleva, trae... ..imagínese que a mí me prestaron la estufa el cilindro de gas, simplemente compré el gas... .. ósea ellos son así, si alguien tiene algo lo va rotando con los demás

PROFE OLGA: Una comunidad muy solidaria

PROF. 1: si

PROFE LIZARRALDE: ¿Y manejan algún proyecto en la escuela o tan solo como las clases disciplinares, manejan algún proyecto o lago?

PROF. 1: pues ahorita estamos con lo de la huerta, también tenemos de los pollitos, hoy como que nos traen pollitos para tener en la escuelita para alguna necesidad o pues ayudaron ellos para que aprendan lo que es responsabilidad, manejo cuidados y de pronto tengan algo sencillo para con el tiempo puedan defenderse así sea sencillito pero que aprendan cositas y con la huerta recién estamos, si no que por lo soles en estos días no hemos podido trasplantar los semilleros... ..y no, las planticas no resisten, ósea la mayoría tiene los semilleritos y vamos a trasplantar y por el momento hemos dejado por que está muy fuerte el sol

PROFE LIZARRALDE: Si, los niños nos mostraron un semillero, un semillerito de frijolesProfe una pregunta, y aparte del trabajo que está haciendo la sicóloga con ellos, directamente en las clases usted está implementando alguna estrategia para trabajar esa situación con ellos

PROF. 1: En ética y valores (silencio 3 seg) estamos trabajando cosas pasa eso, si.

PROFE LIZARRALDE:¿Y particularmente como lo hace profe?

PROF. 1: Pues impulsando lo que son valores y esa parte, en que siempre hay que brindar lo mejor de cada uno.

PROFE LIZARRALDE: Por eso los niños dicen que les da consejos

PROF. 1: Si, claro... ..se les dan consejos para que sigan estudiando

PROFE OLGA: Con el manejo de norma cómo hace, tiene manual de convivencia?

PROF. 1: Si se tiene manual de convivencia, a pesar de... que pues a nosotros hace poco nos estamos reuniendo con los demás compañeros hay algunos que ya son antiguos ellos nos lo han dado a conocer pero si se cuentan con manual de convivencia, con PEI con todo eso... ya nos lo mostraron

PROFE LIZARRALDE: Es entonces general de todas las sedes o hay uno por sede?

PROF. 1: Ósea... esta el general y todas las escuelitas pues se lo manejan y se lo utilizan de acuerdo al contexto de cada lugar... .si (*silencio 15 segundos*) y como aquí estamos nuevos y el director también es nuevo.

PROFE OLGA: son bastantes profesores nuevos

PROF. 1: si, acá estamos nuevos tres, aquí en este centro estamos tres nuevos ...Acá Luz Leli ya estaba trabajando provisional y ya ahorita esta nombrada por la secretaria.

PROFE LIZARRALDE: Profe Diego esta recién nombrado (*se escuchan saludos*)

PROF. 1: Nixon, Diego, Angélica. ellos son por convenio pero ellos llevan trabajando desde abril los mas nuevecitos somos nosotros, si somos nosotros (*silencio de 4 segundos*) eso les cuento

PROFE LIZARRALDE: Y ya para el desarrollo de proyectos o trabajo cotidiano en la escuela qué apoyo hay de la secretaria

PROF. 1: Pues por el momento estuvimos gestionando con el director lo de la unidad sanitaria porque... ósea es bonita... pero no está funcionando, entonces con el director les preguntamos qué... .qué oportunidades habían para que nos colaboren en eso, y nos dijeron que pues que todo está en proyecto y que estan algunos a mediano plazo por solucionar y como es que hasta hace poquito que hubo lo del paro departamental para presionar porque no había presupuesto de educación... .no había nada

PROFE LIZARRALDE: El paro que habían convocado los padres, los padres de familia ¿acá como se vivió eso?

PROF. 1: Aquí en realidad nosotros como escolita... .. pues nosotros continuamos dando clases todo normal porque dijo el director lo que más le da la preocupación es que ellos, los de los otros centros tenían una metas bien grandes, ellos son los que utilizan transporte, en cambio nosotros en sí no utilizamos transporte, porque nosotros la mayoría aquí nos toca estar... .. entonces (*saludos*) ...nosotros sí continuamos normal trabajando (*silencio6 seg*) nosotros nosotros si normal trabajamos todo, ósea, mientras los demás colegios del departamento estuvieron en paro nosotros... normal aquí seguimos trabajando, porque en fin así quisiéramos salir a esos paros... ..pues en parte es bueno apoyar y todo... ..pero acá se nos dificultaba porque teníamos que salir e ir hasta Puerto Asis y a nosotros hasta el momento no nos han cancelado el mes quince días que estamos trabajando... ..entonces eran gastos de plata que no teníamos... y los niños acá también algunos días han perdido clases y para salir e irse, pues.... ..entonces mejor decidimos trabajar

PROFE OLGA: ¿Y para el desarrollo de las clases de los contenidos la secretaria les da algunos lineamentos o sumerce es autónoma en lo que hace?

PROF. 1: Ósea... con escuela nueva, pero ahorita como estamos en realidad yo trabajo los temas más importantes con ellos.... porque el tiempo ya está muy corto y hay temas que ellos si necesitan afianzar mas, mejores bases entonces escuela nueva es buena pero... .. hay mucha pregunta... .. mucha cosa para llegar al tema central... .. entonces hay partes que se las voy omitiendo y trato de llegar al tema importante, lo más elemental para que se lleven buenas bases, además tenemos... ..pues material si tenemos para trabajar, tenemos las cartillas que dio Ecopetrol son buenas y si nos colaboran... ..pero aunque son pocos niños, las que hay no alcanzan para que todos trabajen entonces... .. pues varios grupos... .. hacia no sea en cantidad, pero si necesito estar con todos en diferente tiempo... entonces pues en el momento en que voy a pasar a otro grado o voy a despejar dudas entonces los dejo que trabajen con escuela nueva con las cartillas. Porque o si no alcanzaría... ..y la mayoría de acá trabajamos, porque tenemos varios grados trabajar de esa forma explicar el tema y ya ellos con la cartilla desarrollan los ejemplos y entonces uno así tiene la oportunidad de aplicar a los demás grados pero si estoy escogiendo temas los más importantes para que nos alcance el tiempo... .. eso les cuento

PROFE LIZARRALDE : Y la profesora que estaba antes les dejo todos los observadores o qué es lo que les deja registro de cada chico?

PROF. 1: Observador de niños si... .. si, observador y notas

PROFE LIZARRALDE: ¿En las pruebas, las saber, cómo les ha ido?

PROF. 1: Pues en este año ósea que son cada año, pues en este no nos corresponde, pero en los anteriores bien según lo que me han contado los compañeros.

MARZO 1 2011 2:00 pm

PROFE LIZARRALDE: Continuando con nuestra charla de hace unos meses, entonces profe entre las inquietudes que tenemos la primera es si la seguridad en la escuela se ha visto afectada por los bombardeos en la zona?

PROF. 1: Pues sinceramente yo no he estado en el momento en que sucedieron las cosas cuando lo del encuentro que hizo lo del desplazamiento... ..ósea yo llegue después, pero ahora directamente acá en la escuela no... .. según lo que me han comentado eso sucedió a los alrededores, ósea allá en esa parte, ósea que hayan esquirlas o cosas de más acá directamente no... .. son relatos que me han contado ellos

PROFE LIZARRALDE: Y que ha pasado con los bombazos que hemos estado sintiendo ayer y hoy?

PROF. 1: Ósea... ..con exactitud no se... ..ósea, si se les escucha fuerte... pero no sé a qué distancia está, también no conozco mucho de los alrededores o las aproximaciones que hay

PROFE LIZARRALDE: Los niños no han dicho nada sobre los bombardeos de ahora?

PROF. 1: A veces ellos dicen que es hacia allá... ..ubican los lugares pero en si no los conozco

PROFE LIZARRALDE: En la medida que es distante, digamos que no inciden en la sensación de seguridad en la escuela

PROF. 1: En realidad pues... ..ahora como personas pues si a uno lo afecta, siempre le da temor, pero que los hayamos observado directamente aquí, no... .. pues no siempre son amigos. *(hace referencia a los soldados y a los guerrilleros)*

PROFE LIZARRALDE: Ahorita estaban los soldados en la parte de debajo de la vereda, pero se fueron y ni siquiera llegaron aquí... normalmente llegan hasta las casa y la escuela, o no?

PROF. 1: Desde que estoy acá, desde julio del año pasado, es primera vez que veo un soldado por aquí, que me lo haya encontrado ni en el camino... que haya venido acá a la casa, no... es primera vez que vienen

PROFE LIZARRALDE: Los asesinatos que han salido en las noticias en estos días, han generado inseguridad en la escuela?

PROF. 1: Ósea... eso ha sucedido pero en partes lejanas...no, pues...porque bueno...como temores en las personas y lo demás si ha causado...pero directamente como aquí no ha sucedido, uno trata de continuar...pues con ellos, ósea...con los niños si se habla sobre el respeto a la vida, sobre los valores y que es lo que queremos formar en ellos... como educadores pues si que los marquen total no he visto casos especiales...pero en lo demás si manejamos calma

PROFE LIZARRALDE: Por ejemplo usted y los otros maestros cómo se han sentido y qué piensan del asesinato del profesor ahora el día 5 de febrero

PROF. 1: Con nuestros compañeros...ósea...por estas partes también soy nueva...al profesor lo alcance a distinguir en la mitad del curso de Juegos de Paz en la que estuvimos el año pasado, se le miraba como una buena persona y como compañero...pues siempre da tristeza por que alcanzamos a dialogar con él en el ambiente y como compañero en si, a uno de verdad le da mucho miedo cuando uno se desplaza de su lugar...pues encomendarse a dios y salir porque uno no sabe esas son las cosas de por acá...y pues en la función de uno pues tanto los niños tratar de dar lo mejor y en cada comunidad ser honesto y discreto en sus cosas...como neutral digo yo...pero lo que sí es que...las relaciones entre los adultos han cambiado un poco por los asesinatos en la zona, pues por ejemplo lo del caso del maestro...si nos reunimos a dialogar...hicimos unas oraciones y demás pero. pues en realidad si pedir por los docentes, por las personas por todo pero...pues aquí la personas de la vereda se conocen saben cómo son sus formas de ser y de actuar...pues si uno se pone inquieto...pero pues siempre se dialoga y se continua...claro

PROFE LIZARRALDE: Su seguridad se ha visto afectada por amenazas en algún momento?

PROF. 1: No, a dios gracias...afortunadamente no

PROFE LIZARRALDE: La presencia de grupos armados la hace sentir insegura, como por ejemplo la presencia de hoy que están los soldados?

PROF. 1: Pues siempre da temor cuando uno está con los niños y uno no sabe así como se presentan ellos...pues vienen también los otros...aunque como les comento anteriormente, no se ha visto la presencia de alguna de esas personas...pero pues siempre uno tiene como ese temorcito...uno sabe...se pueden encontrar, aunque no han venido por este lado...no se ha visto esa situación en mi caso, pero pues si da como susto.

PROFE LIZARRALDE: Se ha hablado de que por estos lados ha habido reclutamiento, eso la ha hecho sentir insegura?

PROF. 1: Pues aquí en esta vereda no se ha dado reclutamiento y los jóvenes y quienes han salido de esta escuelita han seguido estudiando entonces eso pues para mí es satisfactorio porque ellos siguen su camino quieren superarse y para uno como maestro eso es emocionante... ..pero... ..pues... ..mejor dicho, no se dé casos en especial.

PROFE LIZARRALDE: Profe, los combates o bombardeos que ha habido en la zona han generado cambios entre las relaciones maestros y niños o entre ellos mismos o entre los maestros?

PROF. 1: Pues no... ..por ejemplo con mis compañeros, cuando uno escucha, uno siempre trata de hablar o de ponerse de acuerdo sobre qué hacer o decir digamos en situaciones... ..pero no se han dado... ..pero que si fueran más fuertes pues toca salir todos

PROFE LIZARRALDE: Ole profe, y la llegada de niños nuevos por desplazamiento ha afectado las relaciones en la escuela?

PROF. 1: como estudiantes, no, acá tengo a Mayerly, pero a ella la aceptaron normal, incluso ella ya había estado desde diciembre acá... ósea, salimos a vacaciones y ella ya... ..pero la mamá también había sido pues antiguamente había vivido aquí tenía sus amigos y sus amistades y las niñas y los niños la aceptaron normal una amiga más... ..y nadie le pregunta nada

PROFE LIZARRALDE: Profe, el director o la secretaría que han dicho o que hacen con la llegada o salida de niños en situación de desplazamiento

PROF. 1: Yo creo que nada... ..porque así como han salido niños pues han entrado nuevos... ..entonces yo creo que el número de situaciones difíciles o situaciones más marcadas no tenemos... ..por lo menos no he escuchado aquí del centro... ..y a ellos lo que les preocupa es solamente la cantidad de estudiantes en el centro.

PROFE LIZARRALDE: Los combates y bombardeos han hecho que se cambie la normatividad o las prácticas en la escuela?

PROF. 1: No... ..pero con ellos si hemos tenido en cuenta según su experiencia anterior... ..pues estarnos en un lugar determinado... ósea... como tratar de quedarnos quietos para prevenir los riesgos o una desgracia... ..pero en si como no nos ha tocado afortunadamente... entonces algunas prevenciones hemos tocado con ellos como estar alerta ante determinada situación, o lo de estarse todos juntos o tirarse al piso si es cerquita el encuentro... ..pero más cosas no

PROFE LIZARRALDE: Profe, y acá en la escuela como se ha visto lo de la deserción, las fumigaciones o los combates han influido?

PROF. 1: no... ..porque el grupo que está siempre ha continuado y ahorita los pequeñitos que tenemos no están para iniciar el preescolar tienen dos añitos y otros bebés que vienen en camino pero a ellos les falta tiempito aquí... ..afortunadamente por esa parte

los padres son responsables en eso y mire que los jóvenes a pesar de que les toca caminar cantidades por la mañanita y todo, están estudiando en el colegio, en el Coembi, los hijos de doña María están estudiando allí, Brayan que termino quinto el año anterior, Tania está estudiando en Puerto Asís la que está en el internado la mamá me comentaba que el internado no le gusto y ahorita está con una amiga y está adaptándose al pueblo

PROFE LIZARRALDE: El chico grande con el que hablábamos antes, como que se llama Said, me decía que él vive en otra vereda y que va los viernes, pero que este viernes no va a ir porque por allá está muy peligroso... qué dicen los chicos de eso?

PROF. 1: Ósea... para allá es otra veredita... pues ahorita si ve? como estamos escuchando esos bombardeos es por allá que se están dando bala y esas cosas... por eso es mejor que las personas no estén fuera de sus casas... es mejor que estemos en casa o que no estemos por allí uno escucha pero no sabe exactamente donde es el lugar si es combate aquí a lo cortico o simplemente es una mina que pisan los erradicadores... entonces lo que inculcamos a los padres es que no salgan de sus casas que mantengan su lugar por seguridad... que los niños solo salgan para la escuela... sí?

PROFE LIZARRALDE: Él cuando no se va para la vereda donde se queda?

PROF. 1: Aquí con doña Tirsas... allí son los dos jóvenes Brayan y el ... el hermano que ya está estudiando en el colegio y él está todavía terminando acá, **(no se entiende minuto 17:00 a 19:10)**

Vengan y comen los chontaduros

PROFE LIZARRALDE: Que delicia yo estoy lleno pero eso no quiere decir que los dejemos... Profe Yanira, desde cuándo empezaron los bombardeos por aquí cerquita?

PROF. YANIRA SAMANATE: Desde la semana pasada

PROFE LIZARRALDE: Es porque llegaron los erradicadores?

PROF. 1: Exactamente, y los otros (*alusión a la guerrilla*) pusieron minas por allá entre esas matas y de allá arriba le bolean bala a los helicópteros que los traen

PROFE LIZARRALDE: y esos erradicadores de dónde llegan?

PROF. 1: No se dé que lugares vienen... pero lo único que sé es que ellos vienen arrancando las maticas de coca y están escoltados por el ejército y la policía... ósea la función de ellos es arrancar las matas de coca

PROFE LIZARRALDE: Con razón nos decían que acá abajo en Montañitas el jueves hubo un combate y ayer fue lo del bombazo duro que sonó y que eso fue un par de erradicadores que cayeron en un campo minado y después se los llevaron en helicóptero y por la noche sonó otro y esta mañana sonó otro.

PROF. 1: ve el de esta mañana no lo escuche... debe ser que ustedes si lo escucharon porque venían por el alto... (*silencio 15 segundos*) ... Si ve?... por eso es que se les dice a los niños que por favor intenten no salir o a las personas que se mantengan en la casa...

...porque ahora uno no sabe qué lugares... .. porque en la parte donde uno está pues está tranquilo y no se ve nada pero uno no sabe internamente por el camino o allá en la montaña donde están ellos o bueno... ..entonces es mejor evitar

PROFE LIZARRALDE: Si porque ayer estábamos en [REDACTED] (la escuela 1) y llamo Freddy, llamo a la profe [REDACTED] a preguntarle qué había pasado en la zona, que habían noticias de enfrentamiento y hasta ese momento lo único que habíamos oído era el bombazo

PROF. 1: El domingo que entraba ya con Farid y me preguntaban que si era verdad que estaban los erradicadores... .. les dije sinceramente yo salí el viernes y recién voy entrando pero no se decirle si están o no están... ..el domingo que estoy yo a aquí a los erradicadores en si no los he visto... ..hasta el susto de hoy que vi los soldaditos... ..a los erradicadores en si no los he visto solo a los soldaditos de hoy pero que ellos hayan venido aquí directamente o se hayan dejado observar pues no

PROFE LIZARRALDE: Y la fumigación por qué le toco a la escuela?

PROF. 1: Eso no fue la tropa... fue ósea... Los mismos jóvenes de acá pero por descuido... ..como cada vez que se crece la hierba y los padres de familia enviaron dos jóvenes y les dijimos a los jóvenes que tuvieran cuidado con las maticas (*se refiere a las maticas de coca que tenían sembradas para semilla en la huerta de la escuela*) y usted sabe que los jóvenes no tienen cuidado y bueno ellos vienen rapidito a hacer su función entonces fumigaron todo y le quemaron todas las semillitas... .. todas las que tenían la comunidad... ..hasta semillitas de plátano también las arrasaron

PROFE LIZARRALDE: listo profe Yanira, gracias, vamos a ver si nos reunimos ahora con algunos de la comunidad y hacemos con ellos el mismo juego que hicimos con los niños para recogerles sus historias.