< 1

Énfasis

VIOLENCIA Y EDUCACIÓN

Compiladora

Bárbara Yadira García Sánchez

Autores

Flor Alba Romero Medina

Mauricio Lizarralde

Carmen Beatriz Torres

Luz Stella Cañón Cueca

Doctorado Interinstitucional en Educación DIE

Universidad del Valle

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Doctorado Interinstitucional en Educación DIE

Universidad del Valle | Universidad Distrital Francisco José de Caldas | Universidad Pedagogica Nacional

Énfasis

Libros de los énfasis del

Doctorado Interinstitucional en Educación

Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

Énfasis

Libros de los énfasis del Doctorado

Interinstitucional en Educación

Violencia y educación

Historia de la Educación, la Pedagogía y la Educación Comparada

Bárbara Yadira García Sánchez

(Compiladora)

Flor Alba Romero Medina

Mauricio Lizarralde Jaramillo

Carmen Beatriz Torres Castro

Luz Stella Cañón Cueca

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Bogotá, Colombia - Agosto de 2012

Comité Editorial-CADE

Adela Molina Andrade
Presidenta CADE

Álvaro García Martínez
Representante grupos de investigación Interculturalidad, Ciencia y Tecnología-INTERCITEC, y del Grupo Didáctica de la Química-DIDAQUIM, del Énfasis de Educación en Ciencias.

Sandra Soler Castillo
Representante de los grupos de investigación Identidad, Lenguaje y Cultura, Moralia, Estudios del Discurso, Educación Comunicación y Cultura del Énfasis de Lenguaje y Educación.

Olga Lucia León Corredor
Representante de los grupos de investigación Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas GIIPLyM, Matemáticas Escolares Universidad Distrital-MESCUD, del Énfasis de Educación Matemática.

Rigoberto Castillo
Representante de los grupos de investigación Formación de Educadores, del énfasis de Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada.

José Javier Betancourt Godoy
Representante de los estudiantes del DIE-UD

Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE

Margie Nohemy Jessup C.
Directora Nacional

Rosalba Pulido de Castellanos
Coordinadora DIE, Universidad Pedagógica Nacional

Adela Molina Andrade
Coordinadora DIE, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Eric Rodríguez Woroniuc
Coordinador DIE, Universidad del Valle

Inocencio Bahamón Calderón
Rector

María Elvira Rodríguez Luna
Vicerrectora Académica

Facultad de Ciencias y Educación
Doctorado Interinstitucional en Educación

ISBN: 978-958-8782-13-3
e-ISBN : 978-958-8782-84-3

Primera edición, 2012

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Preparación Editorial
Doctorado Interinstitucional en Educación
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
http://die.udistrital.edu.co
eventosdie@distrital.edu.co

Fondo de publicaciones
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Cra. 19 No. 33-39. Piso 2.
PBX: (57+1) 3238400, ext. 6203

Corrección de estilo
Luisa Juliana Avella Vargas

Diagramación y diseño de carátula
Juan Camilo Corredor Cardona

Impreso en Javegraf

Bogotá, Colombia, 2012

Prohibida la reproducción total o parcial de la presente obra por cualquier medio sin permiso escrito de la Universidad.

Contenido

Presentación

Conflicto armado y Escuela en Colombia ***13***
Flor Alba Romero Medina

Introducción
El conflicto armado interno
Derecho internacional de los Derechos Humanos, conflicto y niñez
Las minas antipersonal
La Escuela como instancia de protección de la niñez y la juventud en un país en conflicto
A manera de conclusión
Referencias bibliográficas

Escuela y guerra, la invisibilidad de los ambientes educativos ***33***
Mauricio Lizarralde Jaramillo
Introducción
Panorama para un estado del arte
¿De qué Escuela hablamos?
¿Qué se entiende por ambiente educativo?
Acerca del conflicto armado y la guerra
Algo sobre el contexto
Referencias bibliográficas

La cultura escolar y la violencia entre las adolescentes en el ámbito escolar: una experiencia que deja huella ***71***
Carmen Beatriz Torres Castro

Introducción
Cultura escolar y violencia
Violencia juvenil y violencia escolar con participación de las adolescentes
El docente ante las manifestaciones de violencia escolar en las adolescentes
Cultura escolar, violencia entre las adolescentes y construcción de identidad
Conclusiones
Referencias bibliográficas

Barras del fútbol y violencia en la Escuela ***93***
Luz Stella Cañón Cueca

Introducción
Barras del fútbol y violencia
El concepto de violencia
Violencia juvenil
Violencia escolar
Conclusiones
Referencias bibliográficas

Sobre la línea *Violencia y Educación*

El presente libro reúne temáticas relacionadas con las tesis doctorales que actualmente desarrollan estudiantes de la línea *Violencia y Educación*, adscrita al énfasis *Historia de la Educación, la Pedagogía y la Educación Comparada* del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas DIE-UD. Se apoya en el grupo de investigación *Formación de Educadores*, creado en 1999 y clasificado por Colciencias en categoría A.

Este énfasis articula cuatro líneas de investigación: Historia de la enseñanza de las Ciencias Sociales, Historia de procesos lecto-escritores, Educación Superior y Violencia y Educación.

Sobre los autores

Flor Alba Romero Medina es Antropóloga, especialista en Derechos Humanos y, actualmente, candidata a Doctora dentro del programa de Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se desempeña como profesora de la Universidad Nacional de Colombia. Su correo electrónico es floralbaromero@hotmail.com

Mauricio Lizarralde Jaramillo es Maestro en Artes Plásticas y Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario. Actualmente es estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; se desempeña como profesor en la misma Universidad. Su correo electrónico es lizarraldejaramillo@gmail.com

Carmen Beatriz Torres Castro es Licenciada en Psicología y Pedagogía, Magíster en Investigación Educativa y Magíster en Psicología con énfasis en Violencia y Adicciones; candidata a Doctora dentro del programa de Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en cotutela con la Universidad de Bourgogne (Dijon, Francia). Se desempeña como Coordinadora Académica de una Institución Educativa adscrita a la Secretaría de Educación del Distrito Capital de Bogotá. Correo electrónico: ctorresc313@yahoo.com

Luz Stella Cañón Cueca es Licenciada en Educación y Magíster en Psicología con énfasis en Violencia y Adicciones, candidata a Doctora dentro del programa de Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en cotutela con la Universidad de Bourgogne (Dijon, Francia). Se desempeña como profesora de una institución educativa adscrita a la Secretaría de Educación del Distrito Capital de Bogotá; su correo electrónico es stellaboreal@yahoo.com.

Sobre el contenido

El primer capítulo, "Conflicto armado y Escuela en Colombia", escrito por Flor Alba Romero Medina, desarrolla el tema del conflicto armado interno y la niñez, teniendo como punto de partida hechos registrados en Colombia entre 2006 y 2007 en las escuelas afectadas por las acciones de los actores armados; los ejes que desarrolla el capítulo están relacionados con la normatividad de protección desde el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario y el desplazamiento forzado. El capítulo se apoya en fuentes actuales sobre el tema del conflicto armado en Colombia, estadísticas, boletines, legislación y reportes de organizaciones protectoras de los derechos humanos, entre otras. Este escrito constituye un aporte tanto a investigadores en educación como a docentes de educación superior y básica –y a la sociedad civil en general– para comprender las afectaciones que el conflicto armado produce en las instituciones educativas del país.

El segundo capítulo titulado "Escuela y guerra, la invisibilidad de los ambientes educativos", escrito por Mauricio Lizarralde Jaramillo, analiza de manera original las formas como el conflicto armado afecta los ambientes de las instituciones educativas ubicadas en contextos violentos en Colombia. El texto parte de establecer un estado del arte de los estudios en el campo; conceptualiza el conflicto armado, la escuela contemporánea, reflexiona sobre los ambientes educativos y las formas como el conflicto armado interfiere en ellos. El texto se apoya en variedad de fuentes teóricas clásicas respecto a violencia, guerra y conflicto, y sobre investigaciones actuales, nacionales e internacionales, relacionadas con el tema.

El tercer capítulo, "La cultura escolar y la violencia entre las adolescentes en el ámbito escolar: una experiencia que deja huella", escrito por Carmen Beatriz Torres Castro, analiza a la luz de los elementos constitutivos de la cultura escolar las manifestaciones del comportamiento violento, que en el espacio educativo se han puesto en evidencia a través de las acciones que ejecutan las adolescentes para solucionar sus diferencias con pares o resolver los conflictos de manera reactiva, afectando significativamente la convivencia escolar. El

tema es novedoso en la medida en que aborda a las adolescentes escolarizadas en el papel de agresoras, a diferencia de los estudios tradicionales, que sitúan a las niñas en el lugar de las víctimas. Esta nueva posición de las jóvenes agresoras es un tema recientemente estudiado, el cual comienza a ser analizado en las investigaciones sobre violencia escolar.

El cuarto capítulo, titulado "Barras del fútbol y violencia en la escuela", escrito por Luz Stella Cañón Cueca, aborda este fenómeno en Bogotá. Busca explicar comportamientos de tipo violento que están presentando jóvenes escolarizados, hinchas de equipos nacionales, cuyas consecuencias se evidencian a través de actos vandálicos y confrontaciones violentas en nombre del fanatismo y la pasión por sus equipos. Dichas expresiones de violencia se presentan tanto en los espacios educativos como en los contextos barriales. Esta temática cobra gran interés en la medida en que son pocos los estudios que analizan la relación existente entre jóvenes barristas con eventos desencadenantes de violencia escolar.

Conflicto armado y escuela en Colombia

Flor Alba Romero Medina

Introducción

Este artículo da cuenta de la relación entre el conflicto armado interno y la niñez, la normatividad de protección desde el Derecho Internacional de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, el desplazamiento forzado –hechos registrados durante los años 2006 y 2007 en Colombia– y de cómo la escuela se ha visto afectada por las acciones de los actores armados, pero también cómo se constituye en un espacio con posibilidad de ser protegido y protector de la niñez.

El conflicto armado interno

Es innegable que el conflicto armado interno en Colombia –que ya lleva seis décadas, siendo así el más prolongado en el continente americano– ha afectado la cotidianidad de la escuela. El país ha sufrido violencia sociopolítica desde su propia configuración como Estado Nación. En el período histórico reciente, la Violencia liberal-conservadora de los años cuarenta y cincuenta –agravada por el Bogotazo en 1948, cuando Jorge Eliécer Gaitán fue asesinado– tuvo efectos sobre la población civil, que debió desplazarse hacia diferentes zonas rurales y urbanas del país. El costo en vidas fue muy alto: se calcula que murieron 200 000 personas (Guzmán, G., Fals Borda, O. *et al.*, 1962).

A mediados de los años sesenta surgen las guerrillas de izquierda –Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-FARC, y Ejército de Liberación Nacional-ELN– con un proyecto político militar de reivindicación social y la toma del poder como meta, en lucha frontal contra el Estado.

Pero es a mitad de los años ochenta cuando, con un cruce entre los grupos guerrilleros y el narcotráfico que se volverá perverso, se recrudece el conflicto armado interno. En este periodo se dieron múltiples violencias (Sánchez, G., 1987) que tuvieron que ver con diversas causas, motivaciones y formas de actuar, en las que los principales actores fueron la guerrilla, los narcotraficantes y la delincuencia común. Se incrementó una modalidad de asesinato masivo conocido como *las masacres*, intimidando a la población y generando, en los últimos veinte años, el desplazamiento de más

de cuatro millones de colombianos, quienes han sido expulsados de sus tierras, migrando principalmente del campo a la ciudad, fortaleciendo los cinturones de miseria.

La disputa por el dominio territorial entre actores armados ilegales –guerrilla y paramilitares– sobre todo en zonas de producción y procesamiento de coca, también ha generado muertes, dolor y fragmentación del tejido social.

En la década del noventa se recrudece el conflicto armado y se consolida otra fuerza armada paralela a la guerrilla, el paramilitarismo, que disputa el poder económico y el control territorial del narcotráfico, y que tiene como fin golpear fuertemente a la guerrilla, todo lo cual intensifica aún más el conflicto y la barbarie.

La Constitución de 1991 fue una expresión de acuerdo político, producto de un pacto nacional, en el que hubo un reconocimiento de la pluriculturalidad y la multietnia, los derechos fundamentales, el establecimiento de mecanismos de protección y la creación de una institucionalidad ajustada al Estado social y democrático de derecho. Sin embargo, no fue suficiente disponer de una Constitución Política avanzada y progresista para superar el conflicto armado.

Aunque una de las banderas de la política de seguridad democrática del Presidente Uribe ha sido el monopolio del uso de la fuerza y ha habido una desmovilización de aproximadamente 30 000 paramilitares y cientos de guerrilleros, la historia de la violencia en Colombia da cuenta de su privatización, de ejércitos particulares que dificultan el ejercicio de los aparatos jurídicos estatales y de la grave afectación de las comunidades.

La niñez en medio del conflicto

Los niños, niñas y jóvenes son mucho más vulnerables en situaciones de conflicto armado: son susceptibles, entre otros, al reclutamiento, a sufrir accidentes con las minas antipersonas, a ser utilizados sexualmente por los actores armados, lo que trae como consecuencia soportar duras experiencias de vida, frenar su niñez y juventud abruptamente, abandonar la escuela, sufrir infecciones y enfermedades de transmisión sexual y, miles de ellos, ser desplazados forzosamente de sus lugares de vivienda (Boletín Pútchipu No. 1, 2001).

Históricamente hay registros de utilización de niños, niñas y jóvenes en las guerras (Rodríguez, P. y Mannarelli, M. E., 2007) por varios motivos:

- No miden el peligro.
- Tienen deseo de aventura.

- Es una opción de sustento ante la pobreza.
- Por reclutamiento forzado.
- El uniforme y el arma les dan estatus y reconocimiento social.

Los desplazamientos, masacres y asesinatos individuales son cotidianos en el país. Ha habido condenas desde organizaciones gubernamentales supraestatales –Naciones Unidas y OEA– y desde organizaciones humanitarias por las prácticas brutales y desmedidas utilizadas por parte de los actores armados con adultos y menores de edad, y se han adelantado campañas para que los niños, niñas y jóvenes sean respetados y no sean involucrados en las hostilidades (Otunnu, O. A., 1999).

Derecho Internacional de los Derechos Humanos, conflicto y niñez

El concepto de los derechos humanos se basa en el reconocimiento del valor y la dignidad inherentes a cada ser humano. Mediante la ratificación de tratados internacionales sobre derechos humanos legalmente vinculantes y la adopción de declaraciones de organismos intergubernamentales como las Naciones Unidas y la Organización de los Estados Americanos (OEA), los gobiernos se han comprometido a garantizar que todas las personas puedan disfrutar de ciertos derechos y libertades universales. Todo lo anterior constituye el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

Aunque la normatividad nacional de protección de la niñez es extensa, la mayoría de niños, niñas y jóvenes colombianos tienen vulnerados sus derechos económicos, sociales y culturales, lo que se complejiza aún más con las prácticas y los efectos del conflicto armado, la violencia intrafamiliar, el maltrato infantil, el abuso y la explotación laboral.

En general, el panorama de disfrute de derechos de niños, niñas y jóvenes en Colombia, es preocupante:

- Las cifras que manejan las autoridades sobre la violencia contra los niños y niñas del país resultan alarmantes. Tan solo entre enero y agosto de este año, cerca de 520 menores de edad han sido asesinados. Trece de ellos eran menores de un año.
- El oscuro panorama de delitos contra la niñez en Colombia comprende, anualmente, 850 casos de maltrato severo y 200 casos de violación, de los cuales se denuncia menos del 20 por ciento.
- En el 2007, el Instituto Nacional de Medicina Legal practicó 20 000 dictámenes de violencia sexual. De estos actos, 17 000 fueron cometidos contra menores de edad, la mayoría niños y niñas menores de 14 años.
- También la Procuraduría General calcula que 25 000 niños y niñas en Colombia, sobre todo entre 8 y 12 años, son explotados sexualmente.[1]

1 Aterradoras estadísticas de violencia contra los niños en Colombia. Jueves 2 de octubre de 2008. http://violencia-iecs.blogspot.com.

En Colombia, la población menor de 18 años es aproximadamente de 18 millones de personas (Departamento Nacional de Estadísticas - Dane, 2006); en el año 2003, más de 6 millones de niños, niñas y adolescentes vivían en la pobreza y más de un millón en la miseria (Unicef, 2003). Aproximadamente 7000 se encuentran vinculados al conflicto armado y 8000 están privados de la libertad (Unicef, 2006).

Casi el 14% de los niños y niñas menores de cinco años sufren de desnutrición crónica y aproximadamente un millón de menores entre cinco y seis años no están matriculados en la educación preescolar (Unicef, 2005).

El desplazamiento forzado interno y el derecho a la educación

El Sistema de Información sobre Desplazamiento Forzado y Derechos Humanos - Sisdhes, que opera Codhes desde 1995 y que recoge la cifra de la Conferencia Episcopal de Colombia del período 1985-1994, indica que alrededor de 3 832 527 personas han sido desplazadas en los últimos 20 años –entre el 1 de enero de 1985 y el 30 de junio de 2006– (Codhes, No. 69, 2006).

Alrededor de cuatro millones de personas han sido obligadas a salir de sus tierras, de su lugar de vivienda, de su espacio de trabajo, por razones asociadas al conflicto armado. Este desplazamiento forzado ocurre en medio de agresiones por parte de todos los actores armados contra la población civil. Bien sea la fuerza pública en desarrollo de ataques aéreos, etc.; bien sean las propias guerrillas que presionan la salida de las personas civiles y por supuesto los grupos paramilitares que han usado el desplazamiento como parte de una campaña de terror contra los campesinos, los indígenas y los pueblos afro descendientes.[2]

Las familias en situación de desplazamiento tienen precarias condiciones de vida: no cuentan con acceso a los servicios públicos básicos como educación, salud, agua y condiciones sanitarias. El desplazamiento propicia la deserción escolar:

> *En cuanto al Artículo 28 y la obligación del Estado a garantizar el derecho a la educación, la situación no es menos precaria una vez los menores son desplazados por la violencia. Hay un alto índice de deserción escolar. No asisten a clases cuatro de cada diez menores en edad escolar primaria o secundaria, entre seis y dieciocho años, hecho significativo para medir el impacto del desplazamiento en la infancia (Codhes, No. 27, 2000).*

2 Entrevista a Jorge Enrique Rojas, director de Codhes, en el programa *En vivo desde el Sur*, de Telesur, 25/01/08.

El derecho a la educación está articulado a muchas convenciones y documentos internacionales que han sido ratificados por el gobierno colombiano como Estado Parte:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)
- Pacto sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)
- Declaración de los Derechos del Niño (1979)
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989)
- Foro Mundial de Educación. Marco de Acción de Dakar (2000)
- Convención Americana sobre Derechos Humanos
- Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Protocolo de San Salvador*.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1977)
- Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial
- Convenio No. 169 de la OIT, relativo a los Pueblos Indígenas y Tribales en los países independientes
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer
- Principios rectores de los desplazamientos internos

A nivel interno, la legislación colombiana tiene claramente establecido el derecho a la educación:

- Constitución Política de Colombia, Artículos 44, 67, 93, 366.
- Ley General de Educación, 115 de 1994.

A pesar de la extensa normatividad de protección, hay factores estructurales, políticos, económicos y sociales que impiden que los niños, niñas y jóvenes disfruten su derecho a la educación.

Derecho Internacional Humanitario, niñez y Escuela

El derecho internacional humanitario está constituido por principios y normas que limitan el uso de la violencia en períodos de conflicto armado. Su finalidad es proteger a las personas y a los bienes civiles que no estén directamente involucrados en las hostilidades y limitar las consecuencias de la violencia en la lucha para alcanzar los objetivos del conflicto. Entre las personas protegidas como civiles están, por supuesto, los niños y niñas,[3] y la norma es expresa en prohibir la participación directa o indirecta de menores de 15 años en los conflictos armados. De igual manera, desde el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, existe normatividad que

3 Convenio IV sobre la protección de personas civiles en tiempos de guerra, Artículo 24; Artículo 3, común a los cuatro Convenios de Ginebra y los Protocolos Adicionales I y II.

prohíbe el reclutamiento y utilización de niños y niñas por grupos armados estatales y no estatales; el Estado tiene la obligación de trabajar para que no haya reclutamiento de menores al conflicto armado y de apoyar su resocialización cuando se desmovilicen,[4] normatividad que ha sido acogida en la legislación interna colombiana.[5]

En cuanto a la Escuela como bien civil, que debe ser respetado por los actores armados estatales y no estatales, el Derecho Internacional Humanitario tiene varias disposiciones que aplican para este caso.[6]

Esta normatividad contempla el respeto a niños y niñas, el no involucramiento de los mismos en las hostilidades y el respeto a la Escuela como bien civil. Sin embargo, en todos estos años de confrontación, los niños han sido vinculados o utilizados por los actores armados y las escuelas han sido dispuestas para actividades propias del conflicto.

Las escuelas –y en general los centros educativos– han sido utilizados por los actores armados, legales e ilegales, como cuarteles provisionales; algunos han sufrido ataques armados y en ocasiones sus profesores han sido asesinados o amenazados. En las escuelas también los actores armados acosan y abusan sexualmente de niños y niñas:

> *Escuelas que sirven de helipuerto para el desembarco de tropas y sus "juguetes"; escuelas que sirven de campamento; escuelas que son trincheras para protegerse del fuego cruzado (con niños incluidos); que sirven de parqueadero de tanques de guerra; escuelas de muerte, para enseñar a matar a personas secuestradas por los paramilitares, para torturar y descuartizar; para abrir y crear fosas comunes, entre*

4 Ver Protocolo Facultativo de la Convención sobre Derechos del niño relativo a la participación de Niños en Conflictos Armados, Artículo 8 del Estatuto de Roma, Resoluciones 1265 de 1999, 1314 de 2000, 1379 de 2001 y 1460 de 2003, 1539 de 2004 y 1612 de 2005 del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas.

5 Ley 833 del 2003, declarado exequible por la Corte Constitucional mediante sentencia C-172 de 2004, ley 1106 de 2006 –que prorroga la 782 de 2002– y su Decreto reglamentario 128 de 2003, Decreto 128 de 2003 y Ley 975 de 2005, Artículo 10.3.

6 Protocolo II Adicional a los Convenios de Ginebra, Artículos 14, 15 y 16, que determinan como protegidos los bienes culturales y los lugares de culto, en especial, *"monumentos históricos, las obras de arte o los lugares de culto que constituyen el patrimonio cultural o espiritual de los pueblos"*. Protocolo I Adicional a los Convenios de Ginebra, Artículo 52, que señala que "*los bienes de carácter civil no serán objeto de ataque ni de represalias, no son objetivos militares"*; Convenio IV, Artículo 77 del Protocolo I: *"Los niños serán objeto de un respeto especial y se les protegerá contra cualquier forma de atentado al pudor. Las Partes en conflicto les proporcionarán los cuidados y la ayuda que necesiten, por su edad o por cualquier otra razón"*.

batallones y estaciones de policía… escuelas para todo, menos para enseñar y proteger a la infancia.[7]

La utilización de las escuelas por parte de los actores armados es una infracción al Derecho Internacional Humanitario, porque es un bien civil que debe estar fuera del conflicto; además, la presencia de actores armados en la Escuela extiende a los estudiantes y docentes el riesgo de ser atacados por los contrarios, convirtiéndolos así en objetivo militar.

Otro motivo para que los menores interrumpan su actividad escolar, es encontrarse en zonas donde ha habido fumigaciones; debido a que las familias deben salir del lugar huyendo de la guerra, los niños, niñas y jóvenes abandonan sus escuelas y el proceso educativo se ve frenado, frustrado por la partida intempestiva.

Las escuelas, sus alumnos y profesores han sufrido ataques directos.[8] La presencia y actuaciones de los actores armados propician el desplazamiento masivo, lo que genera un abandono de la escuela; en ocasiones limitan la libre circulación de los pobladores, lo que imposibilita que los estudiantes puedan acceder a la escuela; a veces los problemas de orden público hacen que, por protección de los niños, niñas y docentes, la escuela se cierre temporalmente.

Dentro de este contexto, la deserción escolar es ocasionada por pobreza, por desplazamiento forzado, por las violaciones al Derecho Internacional Humanitario por parte de los actores armados y por la utilización de niños, niñas y jóvenes en actividades propias del narcotráfico (Coalición contra la vinculación de los niños, niñas y jóvenes al conflicto armado colombiano, 2006).

A continuación se muestra un ejemplo de situaciones presentadas e infracciones al DIH y al DIDH en instituciones educativas colombianas en los años 2006 y 20007, en algunos municipios del país:[9]

7 Crónica de una visita de devolución del informe sobre las escuelas escrito por un miembro de la Coalición contra la vinculación de los niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia. Boletín 15–16, obra citada.

8 Los estudiantes, los profesores y las escuelas son blanco de ataques violentos: en el año 2002 más de 100 escuelas fueron atacadas por los grupos armados, según el informe de la organización no gubernamental norteamericana Watchlist on children and armed conflict, "*Colombia, Guerra contra los niños y niñas*", New York, febrero de 2004.

9 La información ha sido tomada del estudio adelantado por la Coalición contra la vinculación de los niños, las niñas y los jóvenes al conflicto armado colombiano, un camino por la escuela colombiana desde los derechos de la infancia y la adolescencia. Informe sobre la situación de niños, niñas y jóvenes de los departamentos de Chocó, Putumayo y Cauca, la región de la costa Caribe, y la ciudad de Medellín. Colombia 2006 – 2007, Bogotá, Octubre 2007.

Lugar	*Situación presentada*
Vereda Canangucho, municipio de Villa Garzón.	Deserción de la escuela por necesidad de trabajar, debido a la extrema pobreza.
Zona rural de Puerto Asís.	Traslado de cuatro maestros amenazados por actores armados a Puerto Leguízamo. Alejamiento de sus núcleos familiares y escuelas sin maestro.
Municipio de La Esmeralda, Valle del Guamuéz.	Enfrentamiento guerrilla-ejército; imposibilidad de los niños y niñas para asistir a la escuela.
Corregimiento de San Pablo, municipio de María la baja.	Desplazamiento masivo por ataques de paramilitares. Abandono total de las escuelas de la región.
Carmen de Bolívar	Desplazamiento masivo por ataques de paramilitares. Abandono total de las escuelas de la región.
Municipio de María la baja.	Influencia negativa de los actores armados en niños, niñas y jóvenes. Referente violento en la cotidianidad, pérdida del poder de la palabra. Amenaza de alumnos/as a docentes por calificarlos como de uno u otro bando. Miedo de los docentes para expresar sus propias ideas frente al conflicto y las acciones de los actores armados.
Municipio de María la baja.	Aumento de consumo de psicoactivos por parte de los alumnos/as que participan en negocios del narcotráfico.
Municipio de María la baja	Municipio receptor de niños y niñas que han vivido el desplazamiento; poco presupuesto para educación.
Municipio de Valencia, Cauca.	Deserción de la escuela por necesidad de trabajar en cultivos ilícitos, debido a la extrema pobreza.
Represa La Salvajina, municipio de Suárez.	Bajo rendimiento y desmotivación de los niños y niñas por ir a la escuela sin desayunar; presentan importantes grados de desnutrición.
Municipios de Almaguer y San Sebastián, Cauca.	Trabajo de niños y niñas en el cultivo ilícito de la amapola, debido a la extrema pobreza. Desmotivación por el estudio.
Municipio de Almaguer, Cauca.	Desplazamiento forzado por fumigación de cultivos ilícitos; afectación de cultivos de pan coger.
Medellín, Antioquia.	Deserción de la escuela por violencia intrafamiliar.

Lugar	*Situación presentada*
Teteyé, Puerto Asís.	Los niños y niñas llegan a la escuela después de dos o tres horas de camino, sin desayuno, con hambre. Fácilmente aceptan propuestas de colaboración con los actores armados. Los restaurantes escolares solo cubren el 50% de escuelas del departamento de Putumayo.
Carmen de Bolívar.	Bloqueo de alimentos por parte de los paramilitares.
Chocó y Putumayo.	Inclusión de niños y niñas a trabajos forzados en la minería, producción de estupefacientes, acciones con actores armados.
Vereda Bocanas de Luzón, municipio de Orito, Institución educativa Nueva Bengala.	Los niños y niñas, luego de su jornada escolar, salen a "raspar" la hoja de coca.
Escuela El Cuembí, corregimiento de Teteyé, municipio de Puerto Asís.	Los niños y niñas, luego de su jornada escolar, salen a "raspar" la hoja de coca. Tener dinero incentiva a los compañeros a realizar la misma labor.
Turbaco, Departamento de Bolívar.	Reclutamiento masivo de jóvenes por parte de los paramilitares con el fin de presentarlos como combatientes desmovilizados, mientras los dirigentes siguieron activos.
San Onofre, Departamento de Sucre.	Reclutamiento masivo de jóvenes entre los 12 y 14 años por parte de los paramilitares, para presentarlos luego como desmovilizados o asignarles tareas delincuenciales.
Ovejas, Departamento de Sucre.	Reclutamiento forzado de jóvenes por parte de la guerrilla.
Institución educativa Libertad, municipio de San Onofre, Sucre.	Niños y niñas son utilizados por el ejército para hacer labores de mensajería.
Escuelas rurales, Cauca.	La guerrilla obliga a los docentes a dictar clases en su presencia; se solicita que los estudiantes respondan a la pregunta ¿en seis años ustedes llevarán el fusil?, y los niños y niñas responden: sí señor.

Lugar	*Situación presentada*
Medellín.	Reclutamiento forzado de niños y niñas por parte de los paramilitares. Algunos se desmovilizaron, otros continúan bajo su mando. Se registran hechos de violencia sexual, violación, embarazos de jóvenes.
Colegio Cedepro, Medellín.	Actividad paramilitar de llevar a los niños de la institución educativa a la concentración de apoyo, donde el jefe paramilitar Don Berna.
Corregimiento Piedra Honda, Chocó.	Las instalaciones de la escuela son tomadas alternadamente por la guerrilla y por el ejército.
Escuela del corregimiento de Tutunendo, municipio de Quibdó.	La escuela fue ocupada dos veces por la Brigada Móvil del Batallón "Manosalva Flórez".
Cuajandó, Chocó.	La guerrilla pernocta allí, poniendo a la población en riesgo. Centro de atención infantil y escuela con destrozos por el aterrizaje de helicópteros, lo que impide que haya clases.
Colegio Municipal de Puerto Caicedo.	Los estudiantes y maestros señalaron que el centro educativo no solo ha sido usado por miembros de la Policía Nacional para acampar o descansar, sino que su campo de fútbol es usado por esa fuerza y por el Ejército Nacional como helipuerto, lo que interrumpe las labores escolares.
Escuela de la vereda Buenos Aires, corregimiento de Teteyé, municipio de Puerto Asís.	En el 2004 el ejército se atrincheró y los cilindros bomba afectaron la estructura de la escuela. En el 2005, un helicóptero del Ejército Nacional aterrizó en un predio cerca del colegio; los miembros de esta fuerza se desplazaron al establecimiento educativo a acampar, mientras los niños y niñas recibían clase. Esta situación obligó a los maestros a cancelar la jornada académica y a enviar a los estudiantes para sus casas. Los miembros del ejército consumieron los alimentos del restaurante escolar.
Colegio Agroecológico "El Cuembí", zona rural de Puerto Asís.	Los soldados del Ejército Nacional acampan allí, consumen los peces que los estudiantes crían en varios lagos artificiales, usan la motobomba que genera electricidad y han abandonado una gran cantidad de munición y artefactos sin explotar que, posteriormente, han sido encontrados por los estudiantes.

Lugar	*Situación presentada*
La Hormiga, Valle del Guamuez.	En un terreno cedido por la escuela, contiguo a la misma, fue construida la sede de la policía, lo que pone en grave riesgo a docentes y estudiantes.
Centro Educativo El Águila, municipio de San Miguel, Putumayo.	En el 2006 la Empresa Colombiana de Petróleos (Ecopetrol) reabrió un pozo para explotación. Junto con los funcionarios de la compañía estatal, llegó un contingente del Ejército Nacional que decidió acampar en la institución educativa. Durante su permanencia, las unidades militares ocuparon los sitios destinados a la recreación e hicieron uso de las aulas escolares para dormir y alimentarse. La guerrilla ha minado alrededor de la escuela. El ejército llegó a reunirse con la comunidad educativa para preguntar por la guerrilla. La reunión se suspendió y los niños salieron para sus casas.
Escuela de María la baja, Bolívar.	El ejército acampa en la escuela y a cambio regala útiles escolares.
Escuela del municipio de Turbaco.	La Policía Nacional utiliza la escuela para hacer actividades lúdicas.
Concentración Escolar "Giovanni Cristini", Carmen de Bolívar.	El ejército acampa allí. Un soldado hirió con arma de fuego a uno de los alumnos, luego de que disparara de manera accidental su fusil.
Institución Educativa "Buena Esperanza", municipio de Turbaco.	Ha sido ocupada por soldados campesinos que realizan actividades cívico-militares.
Carmen de Bolívar.	Escuelas visitadas por miembros del Ejército que dejan *grafitis* ofensivos sobre sexualidad.
Institución educativa "Promoción Social", municipio de Carmen de Bolívar.	El ejército acampa en las noches en sus patios, y en el día ingresa para sacar agua y lavar ropa.
Escuela del municipio de Chalán, Sucre.	Tropas de la Infantería de marina acamparon por un largo periodo.
Escuela "Arroyo del Medio", municipio de María la baja.	Miembros del grupo guerrillero FARC-EP han acampado varias veces.

Lugar	*Situación presentada*
Institución Educativa en zona rural, Cauca.	En 2004 entró la guerrilla, robaron cosas, violentaron puertas, abrieron huecos en la pared para poder disparar, rompieron la malla y colocaron un cilindro que activaron, rompiendo muchos vidrios.
Institución educativa de Toribío, Cauca.	El 25 de febrero de 2006, 15 hombres pertenecientes a las FARC-EP ingresaron a la escuela rompiendo la malla.
Valencia, Cauca.	Utilización de la escuela como dormitorio por parte del ejército. Posteriormente construyeron el cuartel y ya no la usan.
Municipio de Patía, Cauca.	Mayo de 2006; mientras se encontraban en clase, la guerrilla irrumpió en la escuela para refugiarse de los helicópteros del Ejército y dispararles. Esto generó un gran pánico entre los estudiantes y maestros, quienes tuvieron que resguardarse para no verse alcanzados por las balas.
Comedor infantil San Sebastián, Cauca.	La estación de policía fue instalada al lado del comedor infantil, lo que genera gran riesgo a los niños y niñas.
Municipio del Valle del Guamuez, cabecera municipal de La Hormiga, Putumayo.	Los niños señalaron su gran preocupación por la cercanía de la estación de policía al colegio y al jardín infantil.
El Patía, Cauca.	Incrementó la proliferación del VIH-SIDA debido a la violación de niños.
Santa Rosa, Cauca.	Niñas con enfermedades de transmisión sexual, embarazos de adolescentes.
Valencia, Cauca.	Docente informa de niñas que en la noche se encuentran con los actores armados.

Las minas antipersonal[10]

Una de las estrategias de los actores armados para controlar el territorio es la utilización de las minas antipersonal, pequeños explosivos que pueden estar en cualquier parte. A diferencia de otras armas para las cuales, en su mayoría se precisa que alguien apunte y dispare, las minas terrestres anti-

10 Definición utilizada por el Observatorio de Minas Antipersonal, Presidencia de la República de Colombia, www.accioncontraminas.gov.co.

personal son accionadas por las víctimas. Es decir, están concebidas para explosionar cuando una persona tropiece con ellas o las manipule.

Colombia ocupa el 4.º lugar del mundo con más víctimas de minas antipersonal, después de Chechenia, Afganistán y Angola.[11] Aunque el gobierno colombiano firmó la Convención de Ottawa y destruyó más de 6 000 minas que tenía en su poder, los actores armados no estatales siguen sembrando minas muy cerca al acceso de escuelas rurales[12] (El Colombiano, 29 de febrero de 2000, p. 7A). A continuación se presenta una síntesis de esta problemática:

Situación por la presencia de minas antipersonal –MAP– y municiones sin explotar –MUSE– en Colombia, 1990 - 01 de abril de 2007[13]

- Colombia es el único país de América Latina en donde aún se siembran estos artefactos de manera alarmante.
- Colombia es uno de los países en el mundo con el mayor número de víctimas (5925).
- Durante 2006 se registraron 1104 víctimas de minas antipersonal en Colombia.
- 670 (60% del total) municipios ubicados en 31 de los 32 departamentos de nuestro país, están afectados hoy por minas antipersonal y municiones sin estallar. Uno de cada dos municipios está afectado por la presencia o sospecha de un campo minado.
- En promedio, desde el año 2005 se presentan tres víctimas diarias –muertos, heridos y/o mutilados–.
- El 35% (2069) de las víctimas pertenecen a la población civil y el 65% (3863) son miembros de las Fuerza Pública.
- 97% de los eventos se presentan en áreas rurales.

La Escuela como instancia de protección de la niñez y la juventud en un país en conflicto

La situación de niños, niñas, jóvenes y escuelas afectadas por el conflicto armado interno, permite inferir que, ante esa grave realidad, se hace necesaria una respuesta urgente desde la Escuela colombiana. A continuación se presenta una importante experiencia de respuesta a los niños y niñas

11 www.unicef.org/colombia

12 "FARC siembran 52 minas en San José de Sumapaz". Las 52 minas antipersonales encontradas por el ejército colombiano en el municipio de San José de Sumapaz (Cundinamarca), estaban muy cerca de la escuela, la cancha de fútbol del pueblo y en caminos de alto tránsito.

13 Observatorio de Minas Antipersonal, Presidencia de la República de Colombia.

que han sufrido el desplazamiento forzado: proyecto *Pedagogía y Protección de la Niñez*-PPN.[14]

El proyecto tuvo en cuenta las posibilidades y potencialidades que ofrece el contexto del país desde las normas existentes, en especial los lineamientos de Política Pública para la atención educativa a poblaciones vulnerables, del Ministerio de Educación Nacional, y los mandatos de la Corte Constitucional de brindar protección a la niñez y a la juventud desplazada por el conflicto armado y garantizarle el derecho a la educación; de la misma manera, el proyecto tuvo en cuenta la realidad de las escuelas, las fortalezas de los docentes y las capacidades de los niños y niñas que han sufrido el desplazamiento forzado.

Se parte del concepto de **Protección reforzada**, el cual se refiere al compromiso –por parte del Estado y de la sociedad colombiana– de entregar a la niñez afectada por el desplazamiento, las herramientas necesarias para superar los efectos psicosociales de la violencia de la cual han sido víctimas y testigos, y que les permita contar con un desarrollo individual y social en la reconstrucción de su proyecto de vida.

Se plantean acciones diferenciadoras dando un trato preferencial a estos menores, basados en los planteamientos del INEE[15], que buscan la restitución del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes que han visto interrumpida esta posibilidad por desastres naturales y por el conflicto armado:

> *La propuesta promueve transformaciones institucionales, culturales, pedagógicas y sociales. También aporta sugerencias para lograrlo, e involucra a los integrantes de la comunidad educativa como personas con intereses, derechos, sueños y utopías. Esto generará en ellos la suficiente confianza para reconocerse como actores fundamentales de este cambio. El logro que pueda alcanzarse depende de la combi-*

14 Este proyecto ha sido construido por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados –ACNUR– y la Corporación Opción Legal, con la participación de 1200 docentes de 100 escuelas en 7 regiones del país, durante más de 5 años.

15 La Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE por sus siglas en inglés) es una red global de más de cien organizaciones y ochocientos miembros individuales que trabajan conjuntamente para velar por el derecho a la educación en situaciones de emergencia y reconstrucción después de una crisis. La Red es responsable de reunir y diseminar información sobre la educación en emergencias, promover el derecho a la educación para las personas afectadas por éstas y velar por el intercambio regular de información entre los miembros y asociados. La INEE está encabezada por un grupo directivo compuesto por representantes de CARE de los Estados Unidos, el *International Rescue Committee* (IRC por sus siglas en inglés; Comité Internacional de Rescate), la *International Save the Children Alliance* (SCF por sus siglas en inglés; Alianza Internacional para Salvar a los Niños), el Norwegian Refugee Council (NRC por sus siglas en inglés; Consejo Noruego sobre Refugiados), la Unesco, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), Unicef y el Banco Mundial.

nación de todos esos sueños y utopías, y, para eso, se deben construir rutas que, desde la diversidad y la diferencia, tengan en cuenta la Escuela como una instancia esencial en la construcción del propósito colectivo de contar con un mejor país (ACNUR, 2007, p. 6).

Esto significa que la escuela es asumida no solamente como espacio de socialización del conocimiento, sino como escenario de transformación en donde los integrantes de la comunidad educativa son sujetos de derechos, con sueños y metas que podrán realizar, con una perspectiva de derechos bien interesante, reconociendo la diversidad y las diferencias existentes, con miras a construir un país distinto en el cual quepan todos, y el derecho a la paz sea una meta a trabajar intensamente, así en la realidad compleja y degradada ésta se vea como un imposible.

El derecho a la educación se toma desde la integralidad y se enmarca la propuesta desde la normatividad de protección a los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento y la obligatoriedad, desde el sistema educativo, de garantizar su educación.

La Escuela entonces tiene un papel central en la formación de los ciudadanos y de los docentes, como eje de esta labor histórica. Los módulos desarrollados por el proyecto contemplan los siguientes contenidos, que buscan transformar el quehacer educativo:

Escuela, sujeto y contexto. Aquí se define el rol del maestro desde los principios de inclusión, protección y garantía de derechos; es el maestro quien lee el contexto, y a partir de allí planea su acción educativa. El docente tiene entonces unos retos pedagógicos y la necesidad de desarrollar metodologías adecuadas. La formación es para la transformación, aprender haciendo, diálogo de saberes, educación en contexto y educación por procesos. Se plantean herramientas metodológicas como diarios de campo, planes de mejoramiento y baúles viajeros.

La lectura del contexto exige que los docentes entiendan el verdadero significado del desplazamiento, como una forma importante para iniciar la protección de los niños, niñas y jóvenes que lo han padecido; se plantean entonces: el desplazamiento como una sistemática y permanente violación de los derechos humanos (ACNUR, Op. Cit., p. 13); las causas que generan el desplazamiento; sus intereses económicos, políticos y sociales; y la magnitud del fenómeno del desplazamiento en el país: "La problemática es de tal magnitud que todos los departamentos, con excepción de San Andrés y Providencia, son expulsores de población; de los 1089 municipios del país, 1067 registran casos de desplazamiento, los cuales representan el 97.2% de éstos" (ACNUR, Op. Cit., p. 13).

El desplazamiento niega a los niños, niñas y jóvenes el derecho a la educación. No poder ir a la escuela genera en ellos más vulnerabilidad frente a lo que significa el conflicto armado y sus acciones cotidianas.

Llegar a un municipio receptor, solicitar el cupo que en muchas ocasiones no existe, en un momento distinto al inicio de actividades académicas, con un choque cultural fuerte, se suma a las dificultades ya vividas por el menor que llega producto del desplazamiento forzado. Todas estas circunstancias deben ser tenidas en cuenta por parte del docente:

> *La Escuela colombiana, por lo general, mantiene las estructuras homogéneas y hegemónicas de los contenidos, de los modelos pedagógicos, de las propuestas didácticas y metodológicas, de la normatividad que la rige y de las concepciones y metodologías utilizadas en la evaluación. Esto evidencia que no se encuentra preparada para afrontar la irrupción inesperada, y a veces masiva, de estudiantes que llegan en situación de desplazamiento provenientes de diferentes entornos socio-culturales (ACNUR, Op. Cit., p. 15).*

Y en este importante diagnóstico de la escuela colombiana estática, pegada a patrones fijos, autoritaria y directiva, el proyecto plantea la flexibilización para poder responder a las particularidades sociales, afectivas y cognitivas de estos niños y niñas que llegan con una carga emocional ocasionada por los hechos violentos vividos, por las pérdidas materiales y humanas, por el choque cultural que significa llegar a un lugar tan distinto de su sitio de procedencia. Una respuesta adecuada garantizará la permanencia de los menores en situación de desplazamiento en la escuela.

Pero además de la flexibilización para responder a estas necesidades, la escuela debe tener una solución pedagógica adecuada frente a hechos como la discriminación, la violencia, la estigmatización y la exclusión social que viven estos niños al interior de la misma.

Niños y niñas sujetos de derechos. Los niños, niñas y jóvenes son protagonistas del proceso educativo en el que se expresan, deciden y conviven desde su creatividad, autonomía y actitud participativa. Es por esta razón que la escuela propiciará la participación, trabajando con ellos su autoestima, incentivándolos y dándoles seguridad para que se inserten a la comunidad educativa de la mejor manera. Para ello el docente creará espacios de confianza y horizontalidad, superando las relaciones verticales y autoritarias.

La resiliencia. El término resiliencia hace referencia a la disposición de las personas para sobreponerse a tragedias o períodos de dolor emocional. Cuando alguien es capaz de hacerlo, se dice que tiene resiliencia adecuada

y puede sobreponerse a contratiempos o, incluso, resultar fortalecido por los mismos.

La resiliencia contempla las siguientes etapas:

- Defensa y protección
- El equilibrio que enfrenta a la tensión
- Compromiso y desafío
- Superación
- Significación y valoración
- Positividad de sí mismo
- Responsabilización
- Creatividad

Esta estrategia metodológica se plantea para procesar los duelos y es una herramienta para "desatar los nudos emocionales que el desplazamiento generaba en los menores" (ACNUR, Op. Cit., p. 12).

La despolarización y solución del conflicto. Los niños, niñas y jóvenes que han sufrido el desplazamiento forzado llegan con referentes –mediados por los actores armados– sobre la vida y las relaciones humanas. Se asume como normal la utilización de la violencia como forma de responder a los conflictos cotidianos; hay un acostumbramiento a la sumisión de la voluntad a los actores armados. Es por esto que la respuesta educativa hará énfasis en la recuperación de las relaciones distensionadas, en el respeto, en el diálogo y la comunicación, que permitan superar estos esquemas cuadriculados:

> *En contextos de crisis sociocultural y conflicto armado, la educación tiene también un importante papel en el desarrollo de habilidades para la convivencia y el fortalecimiento del capital social y humano de las víctimas directas del conflicto y los demás sectores de la sociedad. Entendida así, la educación de la población internamente desplazada es un cimiento de los procesos de construcción de la paz, el fortalecimiento de los derechos humanos, la institucionalidad del Estado, la resolución pacífica de conflictos, la promoción de liderazgos, la organización y participación comunitaria y el fortalecimiento de la diversidad cultural (ACNUR, Op. Cit., p. 17).*

Enfoque diferencial de género. Frente a la sociedad patriarcal, es un enfoque que permite superar prácticas machistas en la escuela:

> *A todo ello se suman las relaciones desiguales de género, propias del contexto social y cultural colombiano, que se materializan en la condición de desventaja de la mujer. Es así que los cambios producidos por el desplazamiento forzado aumentan la desprotección de las ni-*

ñas, tanto en el ámbito privado familiar como en el público escolar, en la medida en que están constantemente expuestas a la explotación laboral, al trabajo infantil, a la prostitución, a la violencia sexual, al embarazo temprano, al hacinamiento y a la violencia intrafamiliar, entre otros" (ACNUR, Op. Cit., p. 16).

Se plantea entonces un quehacer educativo con perspectiva de género que se debe reflejar en la cotidianidad escolar, no solamente en el salón de clase, sino en todas las actividades que adelanta la Escuela en general.

Proyectos escolares. La Escuela, un proyecto de todos; el Proyecto Educativo Institucional debe contemplar las rutas a seguir para realizar transformaciones en la escuela con miras al cambio en las relaciones sociales y culturales desde diversas dinámicas pedagógicas que respondan a las necesidades de niños, niñas y jóvenes que han sufrido el desplazamiento forzado.

A manera de conclusión

Lo prolongado del conflicto armado en Colombia y su cruce con el narcotráfico lo han degradado, siendo la población civil la más afectada.

Los niños, las niñas y los jóvenes, que constituyen casi el 70% de la población total del país, han sido afectados en forma drástica por el conflicto armado interno y el desplazamiento forzado.

Dadas las estructuras socioeconómicas desiguales en Colombia, la mayoría de niños, niñas y jóvenes no tienen un disfrute real de sus derechos. Esto último se acrecienta por el conflicto armado interno.

Hace falta una aplicación real de los principios contemplados en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos sobre el derecho a la educación, ratificados por el Gobierno colombiano.

Los actores armados, estatales y no estatales, responsables del cumplimiento del Derecho Internacional Humanitario, no aplican los principios de distinción entre combatientes y población civil, y el respeto a bienes protegidos, como la Escuela.

Existe una propuesta educativa desde la Escuela para ser aplicada con comunidades afectadas por el desplazamiento forzado. Sin embargo, haría falta que se construyera una política pública educativa que convirtiera estas iniciativas en propuestas socializadas, apropiadas y aplicadas en todo el territorio nacional.

Referencias bibliográficas

ACNUR y Corporación Opción Legal (2007). *Escuela y desplazamiento forzado. Estrategias de protección para la niñez y la juventud*. Bogotá, diciembre de 2007.

_____ (*s. f.*). *Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia* (INEE). Recuperado en: abril 8 de 2008. Disponible en: www.ineesite.org

Coalición contra la vinculación de los niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia (2001). *Boletín Pútchipu* No. 1, junio – julio, Bogotá: Autor.

_____ (2006). *Informe sobre la situación de Derechos Humanos y Derecho Humanitario de los niños, niñas y jóvenes de la región de la Costa Caribe*. Bogotá: Autor.

_____ (2007). *Un camino por la escuela colombiana desde los derechos de la infancia y la adolescencia. Informe sobre la situación de niños, niñas y jóvenes de los departamentos de Chocó, Putumayo y Cauca, la región de la costa Caribe, y la ciudad de Medellín. Colombia 2006 – 2007*. Bogotá: Autor.

Codhes (2006). *Boletín de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento* No. 69. Septiembre 12. Bogotá: Autor.

_____ (2000). Desplazamiento forzado y derechos de la infancia: esta guerra no es nuestra y la estamos perdiendo. En: *Boletín de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento* No. 27. Enero.. Bogotá: Autor.

Congreso de la República de Colombia (2003). *Ley 833 del 2003*. Bogotá: Autor.

_____ (2006). *Ley 1106 de 2006*. Bogotá: Autor.

Convenios de Ginebra y los Protocolos Adicionales I y II (1949).

Corte Constitucional (2004). *Sentencia C-172 de 2004*. Bogotá: Autor.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (2006). *Cifras sobre la niñez*. Bogotá: Autor.

El Colombiano (2000). Edición del 29 de febrero, p. 7A. Medellín, Colombia.

Fiscalía General de la Nación; Relatoría Unidad de Justicia y Paz (2005). *Ley 975 de 2005*. Bogotá: Autor.

Guzmán Campos, G.; Fals Borda, O. y Umaña Luna, E. (1962). *La violencia en Colombia, estudio de un proceso social*. Bogotá: Editorial Tercer Mundo.

Ministerio de Defensa Nacional (2003). *Decreto reglamentario 128 de 2003*. Bogotá: Autor.

Organización de Naciones Unidas – ONU (1998). *Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional*.

_____ (1999). Segundo Informe Anual A/54/430. *Protección de los niños afectados por los Conflictos Armados*. 1 de octubre de 1999.– (Elaborado por Olara A. Otunnu - Representante Especial del Secretario General encargado de la cuestión de los niños en los Conflictos Armados). Colombia.

_____. Resoluciones 1265 de 1999, 1314 de 2000, 1379 de 2001 y 1460 de 2003, 1539 de 2004 y 1612 de 2005 del Consejo de Seguridad.

Presidencia de la República de Colombia. Observatorio de Minas Antipersonal (*s. f.*). Recuperado en: julio 12 de 2009. Disponible en: www.colombiassh.org/.../Observatorio_de_Minas_de_la_Vicepresidencia

Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE por sus siglas en inglés). Disponible en: www.inee.org

Rodríguez, P. y Mannarelli, M. E. (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Editorial Universidad Externado de Colombia.

Sánchez, G. (Comp.) (1987). *Colombia: violencia y democracia*. Bogotá: IEPRI.

Telesur (2008). Entrevista a Jorge Enrique Rojas, director de Codhes, en el programa *En Vivo desde el Sur*. 25/01/08.

Unicef (*s. f.*). Disponible en: www.unicef.org/colombia/

_____ (2003). La Federación Colombiana de Municipios. *Un árbol frondoso para niños, niñas y adolescentes*. Noviembre. Bogotá: Autor.

_____ (2005). Procuraduría General de la Nación: *La Infancia, la adolescencia y el ambiente sano en los Planes de Desarrollo departamentales y municipales*. Marzo. Bogotá: Autor.

_____ (2006). Niñez colombiana en cifras. Abril. Bogotá: Autor.

Watchlist on children and armed conflict (2004). Colombia, guerra contra los niños y niñas. Febrero. New York: Autor.

Escuela y guerra, la invisibilidad de los ambientes educativos

Mauricio Lizarralde Jaramillo

Introducción

El conflicto armado ha estado presente, con distintas magnitudesy motivaciones, a lo largo de la historia de Colombia. En los sectores rurales es donde se ha sentido con mayor intensidad, y aunque con un carácter más esporádico, las ciudades también lo han vivido; en todos estos espacios, uno de los principales lugares de significación es la Escuela, en la medida en que se constituye en espacio de formación y referente axiológico en las comunidades, siendo esta característica la que la convierte –en muchos casos– en objetivo militar, pues debe ser cooptada para incidir en el control sobre las poblaciones.También es el espacio físico de albergue en situaciones de emergencia, e incluso se la considera un factor esencial para la atención rápida en emergencias complejas, como en el caso de las guerras. Sin embargo, cuando se analiza el conflicto armado en Colombia, muy pocas veces se ha tomado en consideración la situación que se vive en la Escuela y el papel que esta juega en dicho contexto, y solamente en algunas ocasiones –en los últimos años– se ha comenzado a pensarla a partir de situaciones concretas, como en el acceso a ella de los niños, niñas y jóvenes tanto en situación de desplazamiento como de desmovilización, principalmente de los grupos paramilitares.

Las pocas veces que se le ve en los medios de comunicación, la Escuela se muestra como víctima de la guerra: bombardeada, destruida, cerrada porque el desplazamiento la dejó sin estudiantes, con sus maestros amenazados o asesinados. Se la personaliza al victimizarla, se habla de ella, la Escuela, como una sola, como debe ser siempre, sin cuestionarla, sin ver la singularidad de sus contextos y sus historias para, desde allí, comprender los ambientes educativos que se configuran; es como si la esencia de la Escuela y las concepciones éticas, epistemológicas y políticas que la sustentan no se vieran afectadas, pues la realidad del conflicto es algo que se da más allá de las puertas de la institución y del aula, y pareciera que no atañe ni guarda relación con los ambientes educativos que allí se configuran.

Los ambientes educativos se establecen en un proceso complejo de interacciones que no solamente contemplan las dinámicas al interior de la institución educativa, sino que se ven también fuertemente determinados por

las características del entorno cultural y social. En esta medida, el conflicto armado no solamente como un hecho actual, sino como una experiencia ya de muchas generaciones, ha propiciado lo que desde la psicología social se ha denominado como "patrones de deshumanización", que no afectan a los individuos exclusivamente, sino también a las instituciones sociales, de manera que se genera un enquistamiento cada vez mayor de estas formas de relación y los significados que a partir de ellas se construyen; siendo así,se puede plantear que lo que se configura es un entramado de significados determinados por la violencia, lo que hace que desde algunos enfoques se le asumacomo una "cultura de la violencia", o como significados violentos y formas de interacción enquistadas en la cultura (Bonnett 1998, pp.11-14).

Estas consideraciones adquieren mayor fuerza cuando, para el caso colombiano, se piensa en que ha habido conflictos armados de manera ininterrumpida incluso desde antes del levantamiento de las guerrillas conservadoras de 1876, durante la "guerra de las escuelas", y que la guerra actual, que se puede considerar inicia en la década de los años 60 con las guerrillas de izquierda –luego de la desmovilización de las guerrillas liberales de los 50–, ha alcanzado unas dimensiones y niveles de degradación que superan con creces lo visto en la llamada "violencia de los 50", aunque:

> *cincuenta años las separan y no pocos cambios, a pesar de ello, comparten una violencia que ha cobrado innumerables vidas y ha dejado incontables viudas y huérfanos. Durante ambos periodos, las masacres fueron –y continúan siendo– una práctica constante que cercena la vida de ciudadanos indefensos. Durante la violencia, y aún hoy, hemos sido testigos de la inhumanidad de una carnicería física y simbólica que no tiene precedentes en el continente americano (Uribe, 2004, p.14).*

Es en este contexto que las instituciones educativas que se encuentran en medio de la guerra, ven afectados todos los espacios de su cotidianidad, de tal suerte que no solo se puede hablar de las afectaciones a los maestros, a los estudiantes o a la comunidad, sino que lo que se configura es un ambiente educativo mediado por las condiciones y significados que determina la guerra misma.

El reto que se proponea la institución escolar como espacio no de reproducción de la cultura en la que se ha enquistado la violencia, sino como eje de transformación, es el cómo plantear desde su misma experiencia estrategias pedagógicas que permitan aportar a la construcción de relaciones sociales distintas a las actuales, pues a pesar de la casi imposibilidad de llegar a superar las condiciones estructurales de pobreza y exclusión, se hace necesario pensar en estrategias que permitan ir transformando esas formas de interacción social

y política que, en tanto construcción intersubjetiva, configuran ese enquistamiento de la violencia en la cultura. Pensar en la escuela como agente de transformación o de reproducción de la cultura de la violencia, plantea la necesidad de comprender las dinámicas que se dan en su interior y que son condicionadas por las experiencias ante el conflicto armado, que afecta los roles de los distintos actores, afecta las propuestas curriculares y genera un clima de interacciones mediado, unas veces por el miedo, y otras, por la naturalización de la violencia física o simbólica como elemento central de las relaciones sociales.

Panorama para un estado del arte

La prensa: maestros y escuelas en zonas de conflicto

Una de las manifestaciones de invisibilización del problema es precisamente su ausencia como tema en la opinión pública, dado lo poco que sale a la luz en los medios de comunicación; dentro de las revistas sobre educación en Colombia, solo aparecen esporádicamente algunos artículos como los de Arnulfo Bayona (1987), Javier Darío Restrepo (1991) Mónica María Lozano (1998), quien aborda directamente el problema de la Escuela en zona de guerra tomando como ejemplo el caso de Barrancabermeja, y el de Francisco Sánchez (1992), con una reflexión sobre la problemática y las experiencias referentes al ingreso de desmovilizados a las instituciones educativas, aunque para el momento de la elaboración del artículo, la mayoría de estas fueron con desmovilizados de la guerrilla, y por tanto entonces no se tomaron en consideración las experiencias 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.

En los grandes medios de comunicación sí han aparecido algunas noticias de gran espectacularidad, como las publicadas en el periódico *El Colombiano*, donde Clara Vélez (2000), en un artículo titulado "Pupitres vacíos por el conflicto", muestra un panorama de las escuelas que se han ido quedando sin estudiantes o que han cerrado como consecuencia de la deserción escolar generada por la guerra y el desplazamiento forzado; o el artículo de la unidad investigativa del periódico *El Tiempo* (2001) sobre los maestros amenazados y asesinados ese año en el país, pero que no pasó de ser una nota sensacionalista dado que no hubo ningún análisis ni se le hizo seguimiento.

Luego aparecen artículos de Aleyda Muñoz (2001) y Fabio Zapata (2003) que hacen énfasis en la población en situación de desplazamiento, sus afectaciones y 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 que 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 de publicaciones o estudios desde el magisterio, esporádicamente la Federación Colombiana de Educadores-Fecode publica comunicados en medios masivos, como la nota emitida en televisión, donde se denuncia el asesinato de cuatro maestros cada mes (Noticias Caracol, abril 5 de 2006).

Ya para el 2007 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 sobre el potencial que pueden tener las universidades para afrontar la problemática, el de Fabián Molina, funcionario de la Secretaría de Educación del Distrito, donde hace un barrido sobre las políticas educativas al respecto, así como los artículos sobre las experiencias pedagógicas de escuelas comunitarias en Cartagena (Caro y Gutiérrez) y el de la comunidad de paz de San José de Apartadó (Rodríguez).

Investigaciones sobre maestros y la Escuela en el contexto del conflicto armado

En el campo de las investigaciones que han tocado aspectos de la relación entre el conflicto armado y la Escuela, a nivel internacional no se desconoce el aporte del grupo *Tarea*, en el Perú, sobre la relación entre la Escuela y la guerra durante la época de Sendero Luminoso (Ansión, 2004) o los trabajos de los investigadores del Panel Regional de América Latina dentro de las investigaciones que han desarrollado sobre la memorias de la represión, publicando las experiencias referentes a la Escuela en las postdictaduras del Cono Sur (Jelin y Lorenz, 2004).

Sin embargo, centrando la mirada en el ámbito nacional, un primer antecedente dentro de una cronología histórica lo podemos encontrar en el libro de Ortiz Meza (2004), donde se aborda el estudio de la guerra civil de 1876, también conocida como la "guerra de las escuelas", pues uno de sus detonantes fue la reacción de la iglesia y los sectores conservadores frente a la reforma educativa laica que impulsó en 1870 el gobierno liberal radical, aunque en su desarrollo ese trabajo se centra más en los aspectos religiosos y militares del conflicto, razón por la cual el protagonismo que pudo tener la escuela pasa a un segundo plano. Posteriormente se encuentran las referencias que hacen Guzmán Campos, Fals Borda y Umaña Luna (1962, pp. 305-306) sobre las escuelas que, en el departamento del Tolima durante la década de los 50, tenían trincheras y refugios, así como el asedio a que eran

sometidas las maestras por parte de los actores armados y el papel activo de algunos maestros que azuzaban a sus estudiantes para que abuchearan o apedrearan a los del partido contrario. Posteriormente está la investigación realizada por Alba Lucy Guerrero (1998), donde hace un análisis de la manera en que los procesos identitarios de los jóvenes de las escuelas rurales se ven alterados por las expectativas que generan los medios como por 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 la Unesco hacen Aguilar y Retamal (1999).

El siguiente trabajo es la investigación sobre los maestros en zonas de conflicto (Lizarralde, 2001) realizada entre 1997 y 2000, donde se indagaron las formas como los maestros se ven a sí mismos y construyen mecanismos de adaptación para sobrevivir en medio de la guerra.

En el año 2004 se publica el trabajo de Carvajal y Vargas que 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 están las investigaciones desarrolladas por Angélica Cotes e Isabela Marín, el trabajo de Manuel Rojas (2002) dentro de la compilación de Martha Nubia Bello, 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, los planteamientos recogidos en el evento *"Educar en Medio del Conflicto"*, organizado en 2002 por la Gobernación de Antioquia, y en la misma línea, con reflexiones generadas desde la intervención directa con escuelas afectadas, el trabajo de la Fundación Dos Mundos y el del IPC de Medellín; también en Medellín se desarrolló la Tesis de Luís 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; en 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 publicaron una investigación sobre Escuela y desplazamiento desarrollada en 2004 en la localidad de Usme (Cortés y Castro, 2005); finalmente, en el año 2006 se publica la investigación sobre la experiencia del programa de educación de la OIM, 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 (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, terminan sin 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 trabajan algunos de estos materiales, tal como se vio en un encuentro de experiencias de Escuela y Desplazamiento convocado por ACNUR y la Universidad Pedagógica Nacional en 2004. Es precisamente sobre el vacío existente alrededor de la forma en que tanto sujetos como instituciones se ven afectados por el conflicto armado, y la forma como se dan adaptaciones y resistencias, que se plantea esta investigación.

Las organizaciones sociales frente al conflicto armado y la Escuela

Se encuentran generados desde las organizaciones, materiales como el artículo de Alberto Yépez (2003) de la *Plataforma de Democracia, Derechos Humanos y Desarrollo*, donde analiza la situación de la educación frente al recorte del gasto social para incrementar el presupuesto de la guerra. También del 2003 data 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–Coalico, donde se rinde un informe de las acciones armadas que han incidido en el cierre de escuelas, en los asesinatos de estudiantes y maestros, en el 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 (2006) publicado por el Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos – ILSA. Si bien existe una

gran producción de trabajos sobre distintos aspectos del conflicto armado como el desplazamiento forzado, la prevención de reclutamiento de menores, la desaparición forzada, los procesos de desmovilización, la justicia transicional, los derechos de la víctimas, el seguimiento a violaciones de derechos humanos, etc., es poco lo que se encuentra referido a la relación Escuela y conflicto armado; pareciera que es una preocupación más del campo de la academia.

Sobre el apoyo psicosocial a los maestros y los estudiantes de las escuelas en medio del conflicto armado

Frente a las condiciones que se generan por las interacciones en medio de la guerra, los planteamientos hechos por Ignacio Martín Baró en *Psicología Social de la guerra* (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 desde la terapia, 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 tal forma que estas nuevas y resignificadas relaciones sean un factor esencial para poder pensar alternativas al conflicto armado.

Dentro de esta perspectiva de apoyo psicosocial se encuentran en circulación cartillas elaboradas por las organizaciones, pero casi siempre son ediciones limitadas, lo que dificulta no solo su rastreo, sino la difusión en las comunidades mismas; entre ellas cabe destacar la cartilla para el apoyo a niños y niñas afectados por el conflicto armado elaborada por Carlos Martín Beristain, publicada por el Comité Andino de Servicios y que salió en un contexto de ruptura de diálogos entre el gobierno de Pastrana y las FARC en 2002; la revista *Razones y Emociones*, publicada por la Fundación Dos Mundos, especialmente la número 19 sobre educación en situaciones de emergencia; y el manual para apoyar a los niños y niñas escolares en situaciones de conflicto violento publicado en 2008 por Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia – Coalico (Romero, Jiménez y Galindo).

Sobre el conflicto armado

En el campo de los trabajos sobre el conflicto armado actual en Colombia, en el año 1962 se encuentra el trabajo de Guzmán Campos, Fals Borda y Umaña Luna sobre la "violencia" de los años 50; el trabajo que Francisco Posada hace en 1968, 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; en 1975 aparece el libro del entonces general Fernando Landazabal Reyes, donde reconoce que la pobreza y la ausencia del Estado son factores generadores de violencia, pero establece diferencia 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",de 1989; en 1978 Paúl Oquist, 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 de 1983 aparece el trabajo de Sánchez y Meertens sobre la violencia de los 50, analizando el problema agrario y social como articulador de la violencia política; es precisamente Sánchez quien entra a coordinar luego la Comisión de estudios sobre la violencia y participa desde los inicios del IEPRI, donde se generan muchos de los análisis de quienes inicialmente fueron llamados "los violentólogos"; una aproximación a un estado de las investigaciones sobre el conflicto en Colombia se puede ver en el artículo de Guerra y Plata, publicado en 2005.

Posterior al estado del arte que elaboran Guerra y Plata, 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 paramilitares.También en el 2006, el libro de Camilo Echandia 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 referidas a violencia y conflicto armado en Colombia, así como un listado de centros y programas de investigación relacionados con el tema. El de María Victoria Uribe (2008) 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*, y las masacres que se dan en el conflicto armado actual, tomando para ello como referencia 1230 masacres que se dieron entre 1980 y 1992. El de León Valencia, *Mis años de guerra*, escrito como respuesta al desafío que le hiciera Álvaro Uribe Vélez para que hablara de su paso por la guerrilla; por su carácter autobiográfico

permite vislumbrar cómo 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.

Sobre el conflicto en la Escuela

Hay una producción extensa sobre el manejo y la transformación de los conflictos, la formación de mediadores y la justicia comunitaria, sin embargo la mayor parte de sus desarrollos están dados sobre los temas del conflicto en la escuela, la convivencia y la educación para la paz, tal como se ve en algunos de los trabajos desarrollados por Cepecs (Amaya, 1999; Marroquín, 1994), Socolpe, la Escuela Pedagógica Experimental (Gómez, Lizarralde y Segura, 2007), la Corporación Región (Serna, Duarte y Jurado), el proyecto Ariadna, de la Cámara de Comercio de Bogotá, dirigido a la formación de mediadores, Justapaz (2005) y el Idep, de la Secretaría de Educación del Distrito; aunque en todos estos trabajos no se habla de manera expresa sobre el conflicto sino de paz o de convivencia, es significativo dentro de los trabajos internacionales el de *Desaprender la guerra*, de la española Anna Bastida (1994), donde se hace una lectura crítica de distintos enfoques de educación para la paz y se entra a ver la complejidad de las causas de la guerra, pues en los enfoques cuestionados se las asume como ilegítimas, dejando la confrontación como un problema que puede ser solucionado desde la sumatoria de voluntades individuales en la búsqueda de una sociedad ideal, no violenta y por tanto pacífica, sin tomar en consideración el papel que juegan factores de violencia estructural como la injusticia social y la pobreza.

¿De qué Escuela hablamos?

La Escuela –como institución social– se debe asumir desde múltiples perspectivas que permitan verla como espacio de socialización, de formación de los sujetos, de reproducción de la cultura y de la sociedad de control, como espacio de transmisión de contenidos o de formación de competencias para el trabajo; por tanto, estas perspectivas diversas muestran distintas concepciones de conocimiento, de función social de la institución, de sujeto, e incluso distintos referentes axiológicos.

El propósito de este texto no es entrar a cuestionarla o defenderla en tanto institución social, sino comprender la manera en que se configuran las interacciones que determinan los ambientes educativos que en ella se configuran mediados por un contexto de conflicto armado; sin embargo, no se

puede desconocer el hecho de que la mayoría de las instituciones escolares a lo largo y ancho del país, independientemente de sus discursos, son instituciones "usuales", aludiendo así a las condiciones y características habituales de la escuela que, a pesar de las disposiciones y reestructuraciones que se plantean desde las políticas públicas, mantiene en esencia su ambiente educativo inalterado; es decir, su ordenamiento es prescriptivo, sus interacciones asimétricas, su práctica transmisionista y su propósito homogeneizante, y es precisamente en este tipo de instituciones educativas donde se desenvuelve la cotidianidad de aquellos maestros y estudiantes que viven en medio del conflicto armado.

La vida cotidiana de la Escuela, cargada de escenarios, rituales y mitos sobre el aprendizaje y la cultura, está atravesada por tensiones fundamentales que la constituyen como estructura social. Althuser (1987) cuestiona este escenario y su relación con los aprendizajes al afirmar que la Escuela enseña dependiendo de los puestos de producción que requiere el sistema: "una instrucción para los obreros, una para los técnicos, una tercera para los ingenieros, otra para los cuadros superiores, etc.". Del mismo modo, Althusser (1988) 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", dejando claro que la escuela es un escenario de reproducción ideológica de un sistema. De esta manera se puede plantear también que al ser una escuela diferenciada, el efecto de la vivencia del conflicto armado será distinto no solo por la proximidad o no del mismo, sino que

> *hay que establecer diversas coordenadas de análisis, ya que no se puede asumir que la guerra tenga un efecto uniforme en toda la población. Creo yo que las coordenadas principales son tres: la clase social, el involucramiento en el conflicto y la temporalidad (Martin Baró, I.,1993, p.32).*

En esta misma línea de cuestionamiento a la escuela, pero agudizando la mirada hacia el sistema mismo, se encuentra Iván Ilich (1973), quien afirma que las escuelas no cumplen la función educativa que proclaman en tanto que:

> *Al alumno se le "escolariza" de ese modo para confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo. A su imaginación se la "escolariza" para que acepte servicio en vez de valor.*

Es decir, se forman personas para obedecer y no para decidir. Ilich (1977, p.10) llega a afirmar incluso que la institución escolar debe desaparecer, o en el mejor de los casos, "la prohibición de la asistencia obligatoria a las escuelas y la inhabilitación de los certificados de estudios". La crisis de sentido y legitimidad presentada por Ilich, se ha abordado siempre con reformas a modo de paliativos que, respondiendo a intereses externos a la escuela misma, proponen cambios sin llegar a transformarla:

> *¿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).*

Desde otra perspectiva, el libro de Martínez Boom (2004) es precisamente 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 cómo, a pesar de las disposiciones que desde los gobiernos se han implementado, se ha mantenido inalterada la esencia de la institución y lo que se ha logrado es que se den las condiciones para el tránsito de la sociedad disciplinar a la sociedad de control.

Ahora bien, aunque el análisis de Ilich se presenta frente a una escuela de los años 70, es claro que la vigencia de la crítica persiste en las escuelas actuales, en tanto que la necesidad de transformación sigue manifestándose en los discursos, tanto como la fuerte presencia de la Escuela "usual" permanece en las prácticas escolares; son señalamientos y cuestionamientos necesarios en la medida en que 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).*

No obstante, si la escuela tiene un carácter reproductivista frente a la sociedad y se asume que la realidad escolar es la resultante de las condiciones dadas por la estructura social, se tendería a pensar que la única posibilidad

para lograr cambios en la educación es que de antemano se logre la transformación de la sociedad. Sin embargo, esta mirada deja de lado la posibilidad que puede tener la Escuela para incidir en procesos de transformación.

Una lectura que permitiría pensarla como un escenario mucho más complejo, pero posibilitador, la plantea Pierre Bourdieu (1985), quien reconoce que, al igual que las otras instituciones sociales, la Escuela legitima y refuerza tanto las disposiciones como los comportamientos originados en las diferencias sociales, pero señala que aunque el aprendizaje en los niños y niñas internalice la información desde el discurso oficial como conocimiento simbólico, ellos también 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, se habrá logrado la reproducción; pero, si por el contrario, estos confrontan el contexto, se habrá iniciado la transformación.

Un elemento a tomar en consideración en este proceso de transformación, es que en los sujetos y las comunidades esto no es un salto cualitativo que se verifique de una sola vez, sino que es un proceso permanente, poblado de avances y retrocesos, en una dinámica similar a la que Hargreaves (1991, p.35) denomina "oleadas de simbolización".

Bourdieu (1977) asume 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 con su definición, los agentes están en pugna permanente para apropiar capital (simbólico y cultural, en este caso), y donde quienes dominan el campo lo hacen funcionar en beneficio propio.

Ahora bien, las relaciones que se dan en la Escuela como campo no son solamente relaciones de fuerza entre agentes, sino 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 va a reproducir o a transformar los significados violentos enquistados en la cultura.

¿Qué se entiende por ambiente educativo?

Al abordar la reflexión sobre las interacciones que se dan en el espacio escolar, se encuentran básicamente dos conceptos para plantearlo: el cli-

ma escolar y el ambiente educativo o ambiente de aprendizaje. En esencia, tras los dos conceptos –clima y ambiente– se pretende dar cuenta de aquellos aspectos axiológicos, culturales, sociales, políticos y físicos que determinan la construcción intersubjetiva de los significados que orientan la acción en la institución; por ejemplo en el Observatorio Europeo de Violencia Escolar se lo define como:

> *El clima es 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 (Blaya, 2006, p. 295).*

Incluso acogen también la definición:

> *El ambiente total de un centro educativo 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.*

Se opta en el planteamiento de esta investigación por el concepto de ambiente, asumiéndolo como las características del entorno de los sujetos –y de las interacciones entre los sujetos mismos–, fuertemente articulado y que condiciona las circunstancias de su vida cotidiana, comprendiendo tanto lo tangible de los espacios físicos, como lo intangible de los significados. Para asumirlo entonces, es necesario ir más allá de las definiciones reduccionistas que lo plantean solamente como el conjunto de condiciones físicas e institucionales donde se desarrolla una acción educativa; el ambiente educativo tiene un carácter vital y flexible que hace que no se pueda asumir como algo estático y definido por los espacios y los reglamentos; más bien se le concibe como una construcción diaria, producto de la reflexión cotidiana, cimentando así una singularidad permanente que asegura la diversidad. Por tanto, 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 enantiopoietica; siguiendo el planteamiento de Tomás Buch (1999, p. 149), enantiopoiesis 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”.

Este razonamiento permite derivar a la comprensión de planteamientos como que la calle, la ciudad y la sociedadtambién educan; hay que reco-

nocer, entonces, que los ambientes educativos no solamente definen a los sujetos, sino que ellos mismos los configuran, de tal manera que la reflexión que al respecto se hace, 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.

Es frecuente que desde el sentido común se asuma *el ambiente educativo* como las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, independientemente de cuál sea su concepción o de qué tipo de relaciones se establezcan en la interacción entre maestros y estudiantes, y entre éstos y la administración. Sin embargo se debe ir más allá al reconocer que el ambiente educativo se instaura en las dinámicas que constituyen todos los procesos del acto educativo y que de esta manera se involucran las acciones, experiencias y vivencias de cada uno de los participantes; es allí donde se gestan tanto las actitudes como las condiciones materiales y socioafectivas que determinan las relaciones, que se establecen con y en el entorno, necesarias para la concreción de los propósitos culturales (reproducción o transformación) que se hacen explícitos en toda propuesta educativa.

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 sus características, que conllevan uno u otro propósito, y viendo entonces el tipo de escuela que usualmente se encuentra, encontramos que acorde a lo planteado desde la Escuela Pedagógica Experimental – EPE por A. Molina, G. Moreno y D. Segura (1993) –y posteriormente por Gómez, Lizarralde y Segura (2007)–, actualmente en la mayoría de las instituciones escolares, vistas como escuelas "usuales", el ambiente educativo se encuentra inalterado en la medida en que las características de su ordenamiento siguen siendo prescriptivas, las interacciones entre los distintos actores se siguen caracterizando por consideraciones asimétricas de autoridad establecidas por los roles y las relaciones de poder que se mantienen en la tradición. La perspectiva frente al conocimiento se enmarca 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; en el nivel axiológico la escuela "usual" es contradictoria en sí misma al punto de poder ser leída como una farsa en tanto todas las acciones se determinan más por la desconfianza y la conveniencia que por consideraciones éticas, tal como cuando se afirma coloquialmente que el problema no es hacer trampa sino ser sorprendido en ello, o cuando en aras de lograr un "mejor nivel o resultado en la prueba de Estado" se ignoran las diferencias, aumentando así la exclusión de quienes no se correspondan con las exigencias de la pretendida homogeneidad.

Ambos trabajos plantean que lo que se impone es en un afán reproductor de la sociedad, donde se asumen de manera pasiva los ordenamientos establecidos. Ahora bien, la institución escolar "usual" se ha caracterizado por ser una organización cerrada y de espaldas al contexto, con una estructura rígida, jerárquica y compartimentada no solamente en los espacios físicos, sino también en las disciplinas en las que se fragmenta el conocimiento, en la normatividad y la moral construida no en referencia a principios éticos, sino a criterios de oportunidad y obediencia, y finalmente al aislamiento entre los mismos sujetos.

En su crítica a esas características de la escuela "usual", se afirma que en esos ambientes educativos:

> *1. El trabajo del estudiante y la actividad profesional del maestro carecen de sentido y de posibilidad de autorrealización.*
>
> *2. Como el conocimiento se considera posible sin la existencia de tensiones afectivas, del deseo del saber y de la voluntad del saber, el resultado es un conocimiento sin comprensión.*
>
> *3. Las actividades y la organización escolar se fundan en normas que son ajenas a un proyecto ético, propio de estudiantes y maestros.*
>
> *(Gómez, Lizarralde y Segura 2007).*

El hecho de que la escuela se funde sobre supuestos que desconocen a los sujetos al pretender homogeneizarlos, que se actúe por costumbre y tradición sin creer en lo que se hace, donde la obediencia prima sobre cualquier consideración y la responsabilidad de las acciones no está en los sujetos sino en la norma establecida, lleva a que el *ethos* que la caracteriza sea marcado por el oportunismo, la mentira interiorizada, el individualismo exacerbado, la agresión y exclusión del "distinto" y del "débil", la imposición de la autoridad por la fuerza y la presencia permanente del miedo como regulador de las interacciones (Reguillo, 1996), gestándose así lo que se puede denominar una "cultura de la desconfianza", en la que al no poder desarrollarse el sentido de alteridad, se constituye en el germen validador de lo que se asume como "cultura de la violencia" (Botero Uribe, 1998).

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 que no es solamente racional, sino que es el resultado de la determinación de una afectación sensible, por tanto, de una actitud estética.

Desde la perspectiva de Restrepo (1993, p. 21) "se puede entender el ambiente educativo como un clima cultural, campo de agenciamientos simbólicos que inscriben al sujeto en ese medio de cultivo específicamente humano, el lenguaje"; en esta medida, en la escuela y acorde al tipo de ambiente educativo que se configure, se da un proceso permanente de construcción de subjetividades, es decir que estos agenciamientos determinan la actitud sensible en tanto preceptos, la configuración de los sentimientos morales como principio ético; frente al resultado de la vivencia en los ambientes educativos de las instituciones educativas, Restrepo afirma que:

> *Lo que determina nuestra actitud ética es a la larga nuestra afectación sensible, la disposición corporal a convivir en ese engranaje de implícitos y no dichos que caracterizan el espacio humano. Afecciones y no argumentos, hábitos y no juicios, gestos más que palabras y proposiciones, es lo que nos queda después de muchos años de trajinar por las aulas y la academia, como sedimento residual de experiencias y aprendizajes (Restrepo, 1993, p. 22).*

Por tanto la actitud estética remite al campo de lo ético en lo que se puede llamar una *estética social* en términos de Restrepo, quien aunque no lo cita en su texto, retoma los planteamientos de André Leroi-Gourhan (1965, p. 267) frente al comportamiento estético y la estética social, donde la estética no es solamente la sensibilidad frente a lo artístico "sino de rebuscar, en toda la densidad de las percepciones, cómo se constituye, en el tiempo y en el espacio, un código de las emociones, asegurando al sujeto étnico lo más claro de la inserción afectiva en su sociedad".

Reconociendo el hecho de la aproximación estética como determinante de las relaciones sociales, enmarcadas éstas en la cultura, las interacciones que se dan en la escuela configuran el panorama dentro del cual se entran a leer tanto los sujetos como los roles y los conflictos. No se pueden negar las cogniciones afectivas en la construcción del sujeto social, pero entonces cabe también preguntarse por cuáles son el sujeto y la sociedad que están como propósito de la acción educativa de la escuela, y cuál el papel que se juega en la cultura a la hora de significar los conflictos.

Acerca del conflicto armado y la guerra

Para comprender tanto las dinámicas como la manera como el conflicto armado se ha desarrollado enquistándose profundamente en nuestra cultura, es necesario que se hable de la guerra misma; en esta medida lo primero a considerar es que los conceptos conflicto armado, guerra, violencia, cul-

tura de guerra y cultura de la violencia están asociados a formas violentas de afrontar los conflictos, es decir que al descartar el diálogo y el acuerdo, implican una postura ética que supone la negación del otro como un otro válido; el ejercicio de la violencia trae consigo la cosificación de ese otro, así como la guerra demanda su deshumanización para validar su muerte.

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 armado, hasta la discusión sobre la condición de terrorista o 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 las formas de enunciarlo, hasta en el gobierno de Andrés Pastrana se hacía referencia al *conflicto armado*, lo que posibilitaba planteamientos como los que sustentaron la propuesta de la zona de distensión y la mesa de negociación con las FARC; aunque durante su campaña como candidato en el 2001 Álvaro Uribe se refirió al proceso de paz como "un proceso […] de mentiras en medio de una guerra civil creciente" (Posada, 2001, p. 12), ya desde su gobierno se da un cambio de postura, pues ha sido explícita la negación al manifestar que:

> *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"*[1].

Sin embargo, a pesar de las declaraciones del Gobierno pretendiendo desconocer la existencia del conflicto armado, en el marco de la ley se encuentran 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 mantiene incluso en los planteamientos del Ministerio del Interior y de Justicia cuando expone 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 acuer-

1 Declaraciones del Comisionado para la paz Luis Carlos Restrepo, consignadas en la página web de la presidencia: http://web.presidencia.gov.co/columnas/columnas92.htm

dos 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 “[se entiende] 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 el Gobierno asume el conflicto armado, pero cada una tiene un 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 reconocimiento político –reconocimiento que en un momento dado se quiso dar a los paramilitares pero que fue objetado por la Corte– 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 tácita de la existencia del conflicto, y que al parecer está dirigida a lograr el apoyo a las políticas de gasto militar y de “seguridad ciudadana”, matizando esto con lograr la aceptación a los beneficios que trae para los desmovilizados la ley de justicia y paz (Uprimny, 2005).

Asumir que la salida al conflicto armado es la “política de seguridad” –con su orientación de acción militar– busca garantizar desde la represión, la estabilidad necesaria para generar confianza en los inversionistas y mantener niveles esperados de desarrollo económico, pero lo que se logra es una “democracia insuficiente”, según la definición de Wielandt (2005), quien además afirma que en esas condiciones de democracia insuficiente:

> *Las instituciones de la democracia para imponer el orden y la seguridad, proceden en forma que pone 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.*

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, Yépez (2003, p.59) 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".

Una aproximación a la definición de la guerra que ha sido acogida muy extensamente, es la del general austriaco Carl Von Clausewitz (2002, p. 7), quien a comienzos del siglo XIX planteó que "la guerra es la continuación de la política por otros medios" y que "constituye, por tanto, un acto de fuerza que se lleva a cabo para obligar al adversario a acatar nuestra voluntad", 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 constituye igualmente en el objetivo de la política, y la acción militar es, por tanto, un mecanismo para lograrlo (Guerrero, 2001, p. 6). 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.

Las afirmaciones de Clausewitz han sido desarrolladas por posteriores teóricos de la guerra, entre los que cabe destacar el trabajo de Quincy Wright (1983). Es así como, haciendo eco de su planteamiento de los tres ejes, se han desarrollado estrategias para el control de los conflictos armados, bien sean estos de carácter ofensivo, defensivo o contrainsurgente (Rangel, 1998, p. 117); 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 ya en lo psicológico (Hammes, 2006), 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, lo que lleva a que lo esencial sea el fin perseguido, independientemente de los medios. Es decir que la principal motivación 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 por la conveniencia de acuerdo con el costo 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, que es el respeto por la vida; cuando este tema aparece en 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 el homicidio es menos homicidio –o es legitimo– por el hecho de estar legalizados por un pacto internacional tanto el motivo como las armas a utilizar; un hecho paradójico frente al DIH, tal como lo afirma Víctor Currea (2007), es que durante la década de los años 80 el EPL pidió la aplicación del DIH al conflicto colombiano buscando el reconocimiento de un estatus de beligerancia que incidiera a favor del triunfo de la "revolución", mientras que la postura de la Fuerza Pública fue de rechazo al DIH bajo el argumento de que dificultaría la lucha eficaz contra la guerrilla.

La acción en las víctimas está igualmente cruzada por tensiones e intereses económicos y políticos, que hacen prácticamente imposible el que se les pueda atender y reparar. Muestra de ello se vio en la marcha convocada por las víctimas el 6 de marzo del 2008 y que fue descalificada por los voceros del Gobierno, teniendo además poco respaldo delos medios de comunicación; la actitud complaciente frente al paramilitarismo hace que la posibilidad de lograr Verdad, Justicia y Reparación se vea cada vez más lejana. La sensación de indefensión de las víctimas, acrecentada por la impunidad favorecida desde el Gobierno, hace que la superación de la polarización como patrón de deshumanización enquistado históricamente se vea muy lejana. De esta manera,una dificultad es que la imagen del "enemigo" no solamente se mantiene, sino que se ha afianzado sobre la memoria de las víctimas, que es la memoria de la guerra.

Pero no son solamente los factores internos los que arraigan y dinamizan el conflicto armado; también juega un papel importante en su desarrollo la implementación de las políticas de "apoyo" de los Estados Unidos. Es desde la administración Reagan cuando se generan 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 (Kreibohm 2003).*

Esta doctrina ha tenido distintas formas de implementación, pero para nuestro caso se ha correspondido con el propósito de contrainsurgencia, es decir, de acciones desplegadas para ayudar a Gobiernos aliados que enfrentan amenazas insurgentes; dichas actuaciones pueden ser tanto preventivas como 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" (Kreibohm, 2003, p. 8); para ello se implementan planes políticos, militares y económicos que buscan generar como efecto la pérdida del apoyo popular y la base social a los grupos insurgentes, de manera tal que se frustren sus opciones estratégicas concretas, bien sea que estás tengan un carácter legal como sectores de oposición democrática o que se trate de insurgencia armada. En la estrategia de implementación de esta doctrina se recogen los planteamientos de lucha contrainsurgente de Trinquier (2006), quien a partir de su experiencia en Argelia e Indochina sostenía que la única forma de romper la situación que la insurgencia creaba con su accionar, era quebrando la relación de apoyo que pudiera recibir de parte de la población civil. Para ello se debía actuar en dos frentes de manera simultánea: en uno, con acciones militares y de control que generaran sensación de seguridad, y en el otro, atacando la causa del apoyo civil a la insurgencia y movilizando la opinión pública en contra de ellos.

De esta manera, el rol de los EEUU se limita a prestar apoyo económico y asesoramiento técnico y militar. Se trata de mostrarse con un bajo perfil, como respaldo al ejercito en la planeación y desarrollo de la guerra contrainsurgente: acciones cívico-militares como la construcción de la escuela en Juanchaco, levantadapor los *Marines*, operativos psicológicos tendientes a mejorar la imagen del Gobierno y desacreditar a los grupos subversivos y a la oposición –tarea en la que los medios de comunicación juegan un papel clave–, labores de inteligencia y coordinación de apoyo a los operativos antiguerrilla, operaciones 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.

Entender el complejo conflicto armado actual en Colombia no puede limitarse a asumir que se debe a la acción aislada de "fuerzas oscuras", como en su momento afirmaba el ministro Humberto de la Calle (Fecode,1991), o que solo es una confrontación armada de baja intensidad que puede ser tratada como un problema de orden público, dado que su horror va mucho más allá de los combates; 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 la complejidad de intereses de los distintos actores, tanto armados como políticos y económicos, hacen que el diseño de estrategias pase por la comprensión de las características particulares. Una descripción del caso colombiano y de los procesos de paz que se han intentado adelantar la plantea Fisas en el Anuario de Procesos de Paz (2007), aunque solo expone estos acercamientos desde la década de los ochenta, y a pesar de hacer alusión a las Guerras civiles del siglo XIX y a la Violencia de los años 50 en la introducción, al no tomar en cuenta qué pasó con los procesos de paz de esos conflictos, no se logra mostrar la espiral continua de violencia que ha caracterizado el contexto nacional.

Al ver las características del conflicto armado en Colombia, se encuentran claramente las acciones que componen la guerra misma. De hecho, de acuerdo con lo planteado por Martín Baró, 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. Tiene su acción más efectiva en los medios de comunicación y en 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: influye 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 nueva imagen; encontramos un ejemplo de este fenómeno en los medios de comunicación, específicamente en lo relativo al manejo de las noticias, pues el orden y manera de presentar la información 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 entonces que los noticieros minimicen 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 esta última. Además también se emplean las estrategias que

glorifican la imagen del militar desde la moda, los juegos y juguetes, las propagandas, las películas, pasando por los programas seriados, hasta los programas de concurso.

Acción compulsiva: apela al instinto, rompiendo con lo que ha estructurado la identidad del sujeto; todo el imaginario que se construyó sobre la base de la propia coherencia –porque se contaba con la seguridad de la vida protegida por leyes colectivas– de pronto queda destruido y en su lugar queda el terror impune. Es en este tipo de acción donde se encuentra lo que ha pasado a conocerse como "guerra sucia": desapariciones, masacres, asesinatos selectivos, 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. No podemos asumir que son iguales las circunstancias de la guerra actual y 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, dado que no solamente han cambiado las condiciones económicas y de poblamiento, sino 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 transmitan directamente las imágenes de los combates, estos ya no generan ninguna conmoción en los espectadores; esto es conocido como el "fenómeno CNN". De hecho, se asume toda esta información como algo, si no "natural", por lo menos distante, quedando la afectación limitada a los habitantes de la región y a algunos pocos que, por distintas razones éticas, ideológicas o religiosas, se identifican solidariamente con ellos.

Acerca de cómo afecta

Se habla de trauma cuando se hace referencia al choque emocional producido por una experiencia violenta y que deja una impresión duradera; Martín Baró (1990, p. 30) 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 conductas 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*" (Keane, 2000, p. 59), en tanto contribuyen a enquistar una cultura de la violencia.

Esos patrones 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 (Martín Baró, 1990, p. 30).*

Absolutización, idealización y rigidez ideológica: este patrón está asociado con la dificultad para aprehender complejidades, y por tanto,para 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 o profesional.

La situación de incomunicación así generada, 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.

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 personalidad paranoide que distorsionan la percepción de una realidad social; esto genera conductas que van desde los delirios de grandeza y el mesianismo excluyente, hasta formas de relación defensivas que parten del presupuesto de la intención de agresión del otro; se caracterizan por una marcada intolerancia y por los altos niveles de agresión verbal y física en las relaciones personales y sociales, así no estén vinculadas con la lucha ideológica o la guerra misma, por lo que la violencia se instaura en las formas de interacción cotidiana.

Sentimientos de odio y venganza: la indignación y el resentimiento producto de la impunidad, y la sensación de indefensión ante las experiencias traumáticas de persecución, tortura, separación, desarraigo y 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 se han ido enraizando en nuestra cultura profundos odios hacia aquello o aquellos que consideramos culpables de lo que nos pasa. 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, con todos los distintos, porque se presume que en estas diferencias está implícita una agresión.

Los patrones de deshumanización anotados en el libro de Martín Baró (1990, p. 44) se generan desde la experiencia traumática porque:

1. Existen hechos impactantes que generan estrés extremo.
2. Se afianza la sensación de desamparo e impotencia.
3. Hay pérdida de seguridad en la propia existencia, es decir, ruptura de la identidad.

Sin embargo estas condiciones, así como la forma de asumirlas dentro de los procesos de socialización, no solo tienen una fuerte variabilidad cultural, sino que la afectación depende de la vivencia individual condicionada tanto por su origen social, como por su grado de participación e involucramiento en el conflicto.

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.

Por todo lo anterior es necesario entrar a ver cómo se dan las formas de afrontamiento (Beristain, 1999, pp. 120-121) como correlato de la violencia; el afrontamiento está mediado por los procesos mentales y emocionales desencadenados por la necesidad de adaptación y de construcción de significantes ante la crisis generada por la amenaza.

Los mecanismos de afrontamiento no son positivos o negativos en sí mismos; esto depende del contexto en el que se encuentre el sujeto, pues lo que funciona en un momento específico puede ser una dificultad al cambiar la situación. Martín Beristain plantea, según un estudio realizado en Guatemala, cinco formas de afrontamiento positivo:

Afrontamiento directo y auto control: son formas adaptativas para sobrevivir en medio de la violencia: silencios, resignación, autocontrol, conductas de solidaridad y resistencia directa.

Afrontamiento colectivo o comunitario de huida colectiva: atinente a las condiciones asociadas al desplazamiento y reconstrucción de lazos del núcleo familiar y social.

Afrontamiento instrumental colectivo: asociado mayormente al desplazamiento, implica la precaución y vigilancia junto a la organización comunitaria.

Afrontamiento emocional adaptativo: es de tipo individual, asociado directamente a las situaciones límite y que se manifiesta en el hablar y buscar consuelo, sobre todo en los casos de tensión continuada.

Afrontamiento cognitivo e ideológico: se manifiesta en el compromiso y el implicarse para cambiar la realidad.

Algo sobre el contexto

El país se ha debatido en medio de sucesivas guerras –unas declaradas y otras no– pero para nuestro propósito haremos referencia a los conflictos armados tomando como punto de partida el levantamiento liberal de 1895 y la Guerra de los Mil Días, no solamente por la magnitud de esta última, sino por el significado que ha tenido el hecho de que el siglo XX hubiera iniciado y terminado en medio de la guerra. Esto permitirá ver, además de la tradición guerrerista, la forma como ésta ha incidido dentro de nuestra cultura en el afianzamiento de una forma violenta de dirimir los conflictos; igualmente, su influencia en las dinámicas de la población civil, no solo

modificando las características económicas y de poblamiento, sino alterando también las formas de relación de los sujetos con los otros y consigo mismos, lo que se constituye en una característica que se debe transformar si queremos pensar alternativas de paz sostenible; 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, o el de La Herrera, o los que se firmaron con Aljure y Guadalupe Salcedo, o el del EPL, o el del M-19, solo por citar algunos.

En este punto es necesario anotar que, a pesar de la crítica que hace Pecaut, por ejemplo, no se puede ignorar el hecho de que la continuidad del conflicto armado en nuestra historia ha generado el arraigo de una forma de ver y comprender las relaciones sociales, enquistando además significados violentos en la cultura:

> *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. Este 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, p. 89).*

La guerra en Colombia ha tenido un terrible costo, no solo económico, sino principalmente en vidas humanas. Entre 1885 y 1902 se produjeron 170 000 muertes (Posada, 1968, p. 30), de las 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 encontramos hechos como la Masacre de las Bananeras o la persecución y consiguiente resistencia de los nacientes movimientos obreros y campesinos que generaron las guerrillas campesinas de los años 20 y 30. Tampoco hay cifras de los decesos causados por el revanchismo liberal hasta el año 1946 (cuando pierde el poder), pero de 1947 a 1958 se da muerte a 135 000 personas. Sin embargo allí no para la masacre.

La década de 1960 estuvo caracterizada por una intensa actividad armada de los nuevos grupos guerrilleros. Luego, desde 1978 –cuando se da la primera desaparición forzada registrada, la de la bacterióloga Omaira Montoya, militante del ELN, detenida en Barranquilla por el F2 de la policía– hasta el 2007 se han presentado 50 000 casos de desaparición forzada, según las cifras entregadas por el Fiscal General de la Nación en el marco del *Semi-*

nario Internacional sobre Desaparición Forzada en junio 27 de 2008, aludiendo a los casos registrados por la fiscalía y reconociendo que para que se tipifique este delito deben participar activamente –como autores, facilitadores o encubridores– los agentes del Estado; se trata de un incremento de tal magnitud, que llegamos a ser considerados como el país más violento del mundo, porque además se han registrado cientos de masacres y miles de asesinatos políticos impunes, además de episodios de combate directo 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, ha 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 procesos de "incivilidad", en términos de Keane.

Por ello no se pueden plantear alternativas sin entrar a asumir la necesaria transformación de las condiciones estructurales que alimentan la violencia; la pobreza, la exclusión y su consiguiente carencia de integración social, y la incapacidad de organización generada por los patrones de deshumanización y ruptura de tejidos sociales, conforman un ambiente propicio para el surgimiento de nuevos grupos armados tanto insurgentes como 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 potencie la significación violenta de las interacciones sociales.

En fin, un estado de guerra y de terror que a fuerza de costumbre o como respuesta al trauma generado, se vive con tal indiferencia que llega incluso a considerarse normal; algunos sectores lo ven como si se tratara de un condicionante "genético" de los colombianos, naturalizando un *ethos* que se centra en el desconocimiento *del otro* como *válido* y en la fuerza como mecanismo para resolver los conflictos y lograr justicia por mano propia, haciendo que se desarrolle una inevitable cultura signada por la violencia dentro de la sociedad colombiana.

Frente a la guerra hay una visión fatalista que lleva a que la consideremos como parte de nuestra propia condición, como algo que es imposible de superar no solo por el hecho de ser colombianos, sino porque la guerra es inherente a la historia del ser humano. Esta postura incluso tiende a ser validada desde el psicoanálisis, cuando se afirma que la violencia es un elemento característico e inmanente a toda sociedad humana, pues es su influencia sobre el deseo individual lo que ejerce una función normalizadora de las relaciones y las instituciones (Zuluaga, 1998). De esta manera, siguiendo las argumentaciones que se apoyan en dicha concepción, se pue-

de llegar a plantear una tesis perversa, y es que al asumirla como condición inevitable, el objetivo es optimizar la aplicación de la violencia para que el beneficio obtenido sea mayor que los costos económicos, en vidas y en resentimientos que genera.

Culpar de la guerra a la "naturaleza" de los colombianos es una forma de eludir el análisis de las condiciones que a lo largo del tiempo han constituido una forma de asumir las relaciones sociales, los conflictos y unos valores que caracterizan un clima de violencia que, a fuerza de ser cotidiano, ha dejado enquistada la semilla del dolor, la venganza, la frustración y la incertidumbre.

Sin embargo la necesidad de comprender las características culturales que se mueven dentro del conflicto actual va más allá de hacer un diagnóstico de las condiciones sociales y económicas que se encuentran tras los actores de la guerra; es necesario mirar hacia atrás, ya que en muchos casos hay familias o regiones enteras que por generaciones han visto cómo la injusticia y la guerra se constituyen en un hecho cotidiano, y cómo la violencia se reconoce como el único mecanismo válido para dirimir los conflictos o para reclamar los derechos.

> *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 (Orozco, 2002, p. 81).*

Y 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 hayan dado paso en breve tiempo a una nueva guerra.

De esta manera podemos hablar entonces de una "cultura de la guerra" profundamente enquistada en la sociedad colombiana y que por mucho tiempo ha determinado las conductas no solamente de los actores armados, sino también de la población civil. Para construir un panorama de lo que han sido estas relaciones, se toma como punto de referencia la Guerra de los Mil Días, pero es importante anotar que anteriores a ella se encuentran la revuelta conservadora en Antioquia, en 1864, los fusilamientos masivos ordenados por Tomás Cipriano de Mosquera, la guerra de guerrillas conservadoras de 1876-77 –también conocida como la "guerra de las escuelas", con guerrillas como la de los *Mochuelos* en Cundinamarca y que se originó en reacción a la reforma educativa implementada por el gobierno liberal

radical–, las guerras de 1885 y los levantamientos liberales de 1895; en fin, se trata de un panorama en el que lo extraño hubiese sido que existiera una concepción de paz en tanto convivencia, pues la paz –incluso hasta hoy– se sigue concibiendo como la *pax* romana, es decir la no existencia del contrario, la tierra pacificada con el arrasamiento.

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, habiendo padecido la discriminación y la persecución política por parte del gobierno conservador de Núñez y Caro, los liberales impulsaron un levantamiento en armas que terminó en su derrota por parte del ejercito 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 de Caro, quien además al no poder reelegirse montó la propuesta continuista de Sanclemente en la presidencia y Marroquín en la vicepresidencia, llevó a que los resentimientos existentes permitieran que el sector guerrerista de los liberales ganara respaldo, y que de esta manera se pudiera impulsar un nuevo levantamiento en octubre de 1899 dando inicio a lo que posteriormente se conocería como la Guerra de los Mil Días (Martínez, 1999).

La Guerra de los Mil Días –que termina en 1902– se constituye en un precedente de los sentidos asociados a la guerra que hoy imperan, pues sus antecedentes –como ya se anotó– estuvieron dados por una actitud de desprecio frente al diálogo y la concertación con los contrarios. Además una recesión económica acelerada por la caída del precio internacional del café sumada a sucesivas emisiones de billetes sin respaldo, condujeron a una fuerte devaluación del peso, desempleo en las ciudades y crisis en el campo, situación que se vio agravada por los requerimientos y los saqueos a la población civil realizados durante las guerras.

Durante las décadas de los años veinte y treinta se generaron formas de resistencia campesina organizada frente a las difíciles condiciones de trabajo impuestas a los jornaleros en las fincas cafeteras, así como a los conflictos generados por la propiedad de la tierra. 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. 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 autodefensas campesinas, que luego del bombardeo militar a Marquetalia dieron origen a las FARC.

En el periodo comprendido entre la violencia de los años cincuenta y la nueva etapa de la guerra con la aparición de las guerrillas de izquierda –FARC y ELN–, los desplazamientos generados por las masacres, la represión y el despojo de tierras propiciaron dinámicas de colonización en espacios de "frontera" como el piedemonte de los departamentos del Caquetá, Guaviare, Putumayo y Meta o las zonas de páramo, como el Sumapaz en Cundinamarca.

La época de *la Violencia* de los años cincuenta golpeó duramente a los maestros, sobre todo aquellos de sectores rurales. Al respecto Guzmán Campos, Fals Borda y Umaña Luna 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 rapto, como acaeció en Quinchía, San Bernardo, Venadillo y Lérida, 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 (Guzmán Campos, Fals Borda y Umaña Luna, 1962, p. 282).*

Este panorama del maestro en medio del terror y obligado a sobrevivir en el fuego cruzado es similar al que encontramos en aquellos que viven el conflicto actual. Este terrible paralelismo se ve también en hechos que se repiten, como es el caso de la escuela adaptada a la guerra: en la investigación sobre los maestros en zonas de conflicto (Lizarralde, 2001) se ve en una de las entrevistas de Piendamó (Cauca) que ésta cuenta con una plancha de concreto para proteger a los niños en caso de combate y disparos desde los helicópteros, y que tiene un correlato en la década del cincuenta 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)*" (Guzmán Campos, Fals Borda y Umaña Luna, 1962, p. 283).

En las crónicas que Marisol Gómez Giraldo ha publicado en varios periódicos –entre ellos El Tiempo y El País– y en las recopiladas en su libro

Desterrados: las cicatrices de la guerra en Colombia, recupera experiencias de maestros y niños que han visto llegar la guerra hasta las escuelas, como es el caso de César Augusto Bartolo, de 12 años, decapitado frente a sus compañeros de escuela y a la alcaldesa de Apartadó en agosto de 1996, o los maestros y niños desplazados de Pavarandó; la historia de las escuelas vacías que se repite por todo el país.

El libro de Restrepo Yustí con la historia del maestro desplazado –porque al igual que Antígona, desobedeció la orden y enterró a su hermano– y unas pocas noticias en los medios de comunicación, muestran la continuidad de lo que ya se contaba en 1962 en el trabajo de Guzmán Campos, Fals Borda y Umaña, donde se encuentra una afirmación que como juicio reflexivo sigue teniendo vigencia más de cuarenta años después: *"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"*.

En la actualidad ha disminuido el número de masacres, pero han aumentado las muertes "gota a gota", especialmente de sindicalistas, líderes comunitarios, líderes de organizaciones de víctimas y testigos de los procesos judiciales en que se llevan a algunos de los paramilitares desmovilizados; la degradación de la guerra encuentra otra manifestación en las ejecuciones extrajudiciales, mal llamadas "falsos positivos", nombre tras el que se encierra el horror de asesinar civiles y hacerlos pasar por guerrilleros para así obtener premios que van desde licencias a soldados y oficiales por varios días, 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 (Gutiérrez Torres, 2009).

La utilización de minas antipersonal otorga a Colombia el lamentable primer lugar en el mundo por este tipo de crímenes; los secuestrados están cada vez más lejos de la posibilidad de un "intercambio humanitario", sobre todo cuando la credibilidad de las organizaciones humanitarias queda en entredicho luego del uso abusivo de sus logos durante la denominada *Operación Jaque*. Aunque las cifras de 2007 y 2008 mostraban una disminución en el desplazamiento forzado –tal como lo denuncia Codhes en sus boletines–, cada vez hay más pueblos confinados, donde no se puede ni entrar ni salir, y este año las cifras han vuelto a subir a niveles que no se registraban desde 2002.

Se trata de un panorama aparentemente sombrío, sobre todo cuando a pesar del sensacionalismo mediático ante la desmovilización y la "captura" de los jefes paramilitares, los grupos continúan con su control político y territorial, cuando sus estructuras operativas siguen activas y se visibilizan

bajo el nombre de Águilas negras o se las nombra como "bandas emergentes". Es claro que no hay nuevos "paras", sino que son los mismos con las mismas armas y hasta los mismos uniformes, y que en las víctimas cada día aumenta la sensación de indefensión ante la impunidad garantizada con los beneficios de la *Ley de justicia y paz* y con la extradición de los jefes paramilitares; además cuando la guerrilla –aunque en los medios de comunicación se le presente como arrinconada y debilitada– aparece repuesta de su repliegue, mitad obligado y mitad decidido por ellos mismos, y efectúan operativos, tomas y hostigamientos importantes contra el Ejército, actuando en zonas que bajo la política de seguridad ciudadana y la acción de las AUC se consideraban como "pacificadas".

Referencias bibliográficas

Aguilar, P. y Retamal, G. (1999). *Respuesta educativa rápida en situación de emergencia*. Documento de debate (versión en español). Unicef, Unesco-OIE, Unesco-IEU, Acnur. [Documento PDF]. Disponible en:http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/free_publications/retamals.pdf. Recuperado en agosto de 2002.

Althusser, L. (1987). *Educación y poder.* Madrid: Paidos.

_____ (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*: *Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ansión, J.; Del Castillo, D.; Piqueras, M. y Zegarra, I. (1993).*La escuela en tiempos de guerra*. Lima: Tarea.

Bastida, A. (1994). *Desaprender la guerra: una visión crítica de la educación para la paz*. Barcelona: Icaria.

Bayona, A. (1987). Ser maestro, una profesión peligrosa. En: Revista *Educación y Cultura* No.13, 60-63. Diciembre. Bogotá: Fecode.

Bello, M. N. (Comp.) (2002).*Conflicto armado, niñez y juventud. Una perspectiva psicosocial.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Fundación Dos Mundos.

Beristain, C. M. (1999). *Reconstruir el tejido social. Un enfoque crítico de la ayuda humanitaria.* Barcelona: Icaria.

_____ (2002). *Ayudemos a niños y niñas afectados por el conflicto.* Bogotá: American Friends Service Committee-AFSC y Comité Andino de Servicios.

Blaya, C. *et al*. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. En: *Revista de Educación* No. 339, 293-315. España.

Bonnett, P. (1998). La guerra y la cultura o la cultura de la guerra. En: *Magazín* de El Espectador. Junio 28, 11-14.Bogotá.

Botero Uribe, D. (1998). Cultura de la violencia y cultura de la paz. En: *Magazín* de El Espectador. Junio 28, pp. 3-5.Bogotá.

Bourdieu, P. (1985). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.

Buch, T. (1999). *Sistemas tecnológicos, construcción de una teoría general de la artificialidad*. Buenos Aires: Editorial Aique.

Caro, D. y Gutiérrez, M. (2007). Experiencias pedagógicas en escuelas comunitarias que atienden estudiantes desplazados en el barrio Nelson Mandela del distrito de Cartagena. En: *Revista Internacional Magisterio* No. 28, año 5. Colombia.

Carvajal, M. y Vargas, C. (2004). *Para niñas, niños y jóvenes en medio del conflicto armado Una escuela de oportunidades!* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, OEA.

Cortés, C. y Castro, L. (2005). *Escuela y desplazamiento forzado*. Bogotá: Idep, Corporación Siembra, Save the Children UK.

Cortés, A. y Marín, I. (*s. f.*). *Mirando la escuela desde lo psicosocial*. Bogotá. Material sin publicar.

Currea, V. (2007). *Colombia en la era del posconflicto*. Publicado el 3 de marzo de 2007. Disponible en: http://www.semana.com/noticias-opinion-on-line/colombia-osconflicto/101316.aspx

Duncan, G. (2006). *Los señores de la guerra*. Bogotá: Editorial Planeta.

Federación Colombiana de Educadores-Fecode (1991). Entrevista al ministro de gobierno Humberto de la Calle Lombana. En: *Revista Educación y Cultura* No. 24. Octubre. Bogotá.

Fisas, V. (2007). *Anuario 2007 de Procesos de Paz*. Bogotá: PNUD, Asdi, Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament.

Fundación Dos Mundos, Equipo Psicosocial (*s. f.*). *Educar en medio del conflicto. Reflexiones desde la experiencia del trabajo de la fundación dos mundos con maestr@s en zonas de conflicto*. Bogotá. Material sin publicar.

Gobernación de Antioquia (2002). *Educar en medio del conflicto. Experiencias y testimonios. Retos y esperanzas Colombia 2001*. Memorias del segundo seminario *Educación para la Paz y la Convivencia*. Medellín, Antioquia. Bogotá: Banco Mundial, Gobernación de Antioquia.

Gómez M.; Lizarralde, M. y Segura D. (2007). *Convivir y aprender: hacia una escuela alternativa*. Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental.

Guerra, M. del R. y Plata J. J. (2005). Estado de la investigación sobre conflicto, posconflicto, reconciliación y papel de la sociedad civil en Colombia. En: *Revista de Estudios Sociales* No. 21, 81-92. Bogotá: Universidad de los Andes.

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*. Bogotá: Cinde-UPN.

Guerrero, A. (2001). Cinco mil años de batallas ¿Mundo sin guerra? En: *Lecturas Dominicales* de El Tiempo. Febrero 11, 6. Colombia.

Gutiérrez Torres, C. (2009). El camino de los ejecutados. En: *El Espectador*, enero 25, 1,2,4. Colombia.

Guzmán Campos, G.; Fals Borda, O. y Umaña Luna, E. (1962). *La violencia en Colombia, estudio de un proceso social*. Bogotá: Editorial Tercer Mundo.

Hammes, T. (2006). Contrarrestar las redes insurgentes desarrolladas. En: *Military Review*. Noviembre-diciembre, 17-27.

Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Editorial Morata.

Ilich, I. (1973). *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?* Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

_____ (1977). *Un mundo sin escuelas*. México: Editorial Nueva Imagen.

Instituto Popular de Capacitación–IPC (*s. f.*). *Escuela pública en conflicto armado*. Medellín.

Jelin, E. y Lorenz, F. (2004). *Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.

Keane, J. (2000). *Reflexiones sobre la violencia*. Madrid: Alianza Editorial.

Kreibohn, P. (2003). La doctrina de la guerra de baja intensidad: del intervencionismo norteamericano a la formulación de una nueva categoría de conflicto. En: *Revista Electrónica de relaciones Internacionales REDRI*. Abril 2003. Recuperado en noviembre de 2008. Disponible en: http://www.redri.org/Archivos_articulos/guerra%20baja%20intensidad-kreibohm.pdf

Landazabal Reyes, F. (1975). Factores de violencia en *Colombia*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.

_____ (1989). Factores de violencia versus causas de subversión. En: *Revista Ciencia Política* No. 15, 2° trimestre, 133-137. Bogotá.

Leroi-Gourhan, A. (1965). *El gesto y la palabra*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Lizarralde Jaramillo, M. (2001). Autoenunciación y mecanismos de sobrevivencia de los maestros en zonas de conflicto armado. Tesis de grado, *Maestría en Educación y Desarrollo Comunitario*. Bogotá: Cinde-Universidad Surcolombiana.

Lozano, M. M. (1998). Barranca: la escuela en zona de guerra. En: *Revista Alegría de Enseñar* No. 37, 33-39. Cali: Fundación FES.

Martín Baró, I. (1990). *Psicología social de la guerra*. San Salvador: Editorial UCA.

_____ (1993). Guerra y salud mental. En: *Revista Papeles del psicólogo* No. 56. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.

Martínez, A. (1999). *La Guerra de los Mil Días: testimonios de sus protagonistas*. Bogotá: Editorial Planeta.

Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Bogotá: Anthropos Editorial.

Molina, A.; Moreno, G. y Segura D. (1993). El ambiente educativo. En: *Revista Planteamientos en educación* No. 2, Vol. 2. Bogotá: Corporación Escuela Pedagógica Experimental.

Molina, V. F. (2007). Las políticas educativas frente a la población en situación de desplazamiento. En: *Revista Internacional Magisterio* No. 28, año 5. Colombia.

Muñoz, A. (2001). Educación y efectos psicosociales del desplazamiento. En: *Revista Alegría de Enseñar* No. 44, 42-51. Cali: Fundación FES.

Nuñez, V. (2007). Conferencia: *La educación en tiempos de incertidumbre: infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la pedagogía social*. Barcelona, marzo 2007. Recuperado en junio de 2008. Disponible en: http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/violeta_N_educacion_incertidumbre.pdf

Organización Internacional para las Migraciones-OIM (2006). *Escuela de puertas abiertas, respuesta educativa colombiana a la situación del desplazamiento forzado*. Bogotá: OIM, Usaid.

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. En: *Revista Análisis Político* No. 46. Bogotá: IEPRI, Universidad Nacional de Colombia.

Ortiz Mesa, L. J. (2004). *Fusiles y plegarias, guerra de guerrillas en Cundinamarca, Boyacá y Santander, 1876-1877*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

Pecaut, D. (2003). Crisis y construcción de lo público. En: *Violencia y política en Colombia. Elementos de reflexión*. Cali: Hombre Nuevo Editores-Universidad del Valle.

Posada, E. (2001) *¿Guerra civil? El lenguaje del conflicto en Colombia*. Bogotá: Editorial Alfaomega.

Posada, F. (1968). *Colombia: violencia y subdesarrollo*. Medellín: Fondo Editorial Oveja Negra.

Ramírez, M. E. (2006). Labor docente en medio del fuego. Voces en el tribunal nacional de mujeres. En: *Portavoz 1*. Julio. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos-ILSA.

Rangel, A. (1998). Nuestra guerra y otras guerras. En: *Revista de Estudios Sociales* No. 2. Diciembre. Bogotá: Universidad de los Andes, Fundación Social.

Reguillo, R. (1996). Los lenguajes del miedo. Nuevos escenarios. En: *Revista Renglones* No. 35. Guadalajara: ITESO.

Restrepo, L. C. (1993). Ambiente educativo y estética social. En: *Revista Planteamientos en educación*. Bogotá: Corporación Escuela Pedagógica Experimental.

_____ (2007). ¿Conflicto armado o amenaza terrorista? Recuperado en marzo de 2008. Disponible en: *Web Presidencia de la República*, http://web.presidencia.gov.co/columnas/columnas92.htm

Restrepo, J. D. (1991). Ser maestro: un peligro mortal. En: *Revista Educación y Cultura* No.24. Octubre. Bogotá: Fecode.

Restrepo Yusti, M. (1999). *Escuela y desplazamiento: una propuesta pedagógica*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Rodríguez, M. Y. (2007). Educación y resistencia: la comunidad de paz de San José de Apartadó. En: *Revista Internacional Magisterio* No. 28, año 5. Colombia.

Rojas, M. (2002). Escuela y barbarie. En: M. N. Bello (Comp.) (2002). *Conflicto armado, niñez y juventud. Una perspectiva psicosocial.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Fundación Dos mundos.

_____ (2007). Desplazamiento forzado y desescolarización, el estratégico potencial innovador de las universidades para atender el reto. En: *Revista Internacional Magisterio* No. 28, año 5. Colombia.

Sánchez, F. (1992). Experiencias educativas con desmovilizados en Colombia. En: *Revista Educación y Cultura* No.28, 32-34. Noviembre. Bogotá: FECODE.

Sanchez, G. y Meertens, D. (1983). *Bandoleros, gamonales y campesinos*. Bogotá: El Ancora Editores.

Serna, C. H.; Duarte, J. y Jurado, J. C. (*s. f.*). *La convivencia escolar*. Medellín: Corporación Región-IPC.

Trinquier, R. (2006). *Modern warfare, a French view of counterinsurgency.* Kansas: U. S. Army command and general staff college.

Uprimny, R. (2005) ¿Existe o no conflicto armado en Colombia? Recuperado en mayo de 2008. Disponible en: *Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad DEJUSTICIA*. Julio 1 de 2005. http://dejusticia.org/interna.php?id_tipo_publicacion=7&id_publicacion=355

Uribe, M. V. (2004). *Antropología de la inhumanidad, un ensayo interpretativo sobre el terror en Colombia.* Bogotá: Editorial Norma.

Vélez Rincón, C. I. (2000). Pupitres vacíos por el conflicto. En: *Periódico El Colombiano*, página 8 A. Junio 27. Medellín.

Von Clausewitz, C. (2002). *De la guerra*. Librodot.

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. (1964). *A study of war*. Reimpresión 1983. Chicago: The University of Chicago press.

Yepez, A. (2003). El sacrifico de la educación en los altares de la guerra y el ajuste. En: *El embrujo autoritario. Primer año del gobierno de Álvaro Uribe*. Bogotá: Plataforma Colombiana de Democracia, Derechos Humanos y Desarrollo.

Zuluaga, J. (1998). Violencia y sociedad. En: *Revista Colombiana de Psicología* No. 2. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

La cultura escolar y la violencia entre las adolescentes en el ámbito escolar: una experiencia que deja huella

Carmen Beatriz Torres Castro

La vida cotidiana de la escuela se ve alterada constantemente ante la evidencia de relaciones disfuncionales entre las adolescentes escolarizadas, que arreglan sus conflictos utilizando la agresión y los comportamientos violentos como una manera de posicionarse y ganar reconocimiento entre sus pares. Las razones de dichos comportamientos han de buscarse en algunos elementos de la cultura escolar, como la estructura que juega un papel determinante en las dinámicas y procesos escolares y a su vez sitúa a los actores educativos en la perspectiva de buscar medidas de intervención y prevención ante las manifestaciones del fenómeno en el ámbito escolar. Aquí es importante establecer también el papel que juegan los docentes en una problemática que tiene influencia directa sobre la convivencia y el ambiente escolar e impide que se avance en el uso de estrategias relacionadas con la solución pacífica de los conflictos entre pares, pero haciendo énfasis en el comportamiento violento de las adolescentes.

Introducción

El objetivo de este artículo es analizar, a la luz de los elementos constitutivos de la cultura escolar, las manifestaciones de comportamiento violento que en el espacio educativo se han puesto en evidencia –a través de las acciones realizadas por las adolescentes– para solucionar sus diferencias con pares o resolver los conflictos de manera reactiva, afectando significativamente su proceso formativo. Para ello se partió de algunas observaciones hechas por diferentes miembros de la comunidad educativa y de los análisis que han surgido como producto de la investigación que sobre el tema se ha llevado a cabo en los últimos cinco años.

Así, abordar la violencia protagonizada por las adolescentes en el espacio escolar, implica hacer una observación sistemática de los síntomas asociados a comportamientos agresivos y su posible relación con la cultura escolar, esto es: los conflictos entre pares, las observaciones hechas por los docentes, la construcción de identidad, el funcionamiento de los grupos de adolescentes y su relación con los pares, y en general todos los indicadores que se manifiesten durante la jornada escolar, pero que eventualmente

tengan elementos que sean posibles de asociar con la violencia escolar protagonizada por las adolescentes.

Esto implica, necesariamente, hacer un análisis de las circunstancias que afectan la vida personal de las estudiantes para determinar hasta qué punto muchos de los cambios significativos en las estructuras escolares inciden de manera significativa en el proceso de aprendizaje de comportamientos disfuncionales para la resolución del conflicto, propiciando la manifestación de situaciones de violencia que se viven en los espacios de relación, donde las adolescentes se ven involucradas en calidad de actores directos, ya sea como víctimas, como agresoras o propiciadoras de peleas entre sus compañeras de curso o del colegio.

Un acercamiento a estas situaciones de violencia, puede ayudar a comprender, por una parte, el significado de esos comportamientos para dar cuenta de las raíces de la cultura escolar y de la forma como se construye el tejido relacional en conflicto, y por otra, reconocer cuál es el acervo que los miembros de un grupo social específico toman como base en el momento de actuar e interrelacionarse para fortalecer su dimensión cultural, que en esencia viene a determinar la manera como *"los seres humanos elaboran, desarrollan, transforman y comunican sus conocimientos y sus actitudes frente a la vida"*, pero más allá de eso, frente a la resolución del conflicto (Muñoz, G., 2006, p. 141).

Sin embargo, como lo afirma Tedesco (1995), este conjunto de relaciones igualmente está determinado por los grandes cambios en las estructuras familiar y social, afectando significativamente *"las formas de producción y difusión de los significados de la cultura"*, que a su vez interfiere en *"los procesos de construcción de las subjetividades"*, haciendo del sistema educativo un campo relativo y relacional que fomenta una manera particular de comportamiento al interior de la escuela y fuera de ella, pero que se fortalece por las mediaciones de la familia, el entorno social y los medios masivos de comunicación.

De esta manera se considera que el sistema educativo posee dos componentes fundamentales en mutua relación, que son la cultura y la educación; cada una de ellas tiene los suficientes elementos para determinar, al interior de la institución educativa, *"los significados, las expectativas y los comportamientos"* asumidos por agentes educativos que determinan una particularidad y al mismo tiempo fortalecen la cultura, que por estar inscrita en el ambiente educativo, se denomina cultura escolar (Toro, M., 2001).

Como ya se dijo, la cultura escolar encierra una serie de patrones de significado que hacen previsible que al interior de la Escuela se vivan otros fenómenos concomitantes que permean su cotidianidad; la violencia –con la participación de las adolescentes– es uno de ellos. De manera significativa, ésta ha hecho presencia en el ambiente escolar cotidiano y ha impactado a la comunidad educativa; sus dinámicas y manifestaciones han llamado la atención de docentes y padres de familia por las implicaciones que ha tenido y el efecto que produce en el proceso formativo que allí se vive.

Cultura escolar y violencia

Asumir una postura crítica frente a los fenómenos de actualidad que tienen que ver con la vida de la escuela debe ser una tarea cuidadosa, orientada a interpretar y analizar todos los elementos que subyacen en el devenir de la institución educativa; por esta razón, se presentarán algunos referentes conceptuales que sustentan el fenómeno de la violencia con participación de las adolescentes y su influencia en la Escuela como un lugar de encuentros y desencuentros, y la forma como éste interfiere en el proceso educativo, en detrimento de un ambiente escolar propicio para el aprendizaje.

La dimensión social en los seres humanos determina una manera singular de relacionarse, de interactuar, que representa *"el espacio referencial"* donde opera un red de comportamientos, valores, patrones que le dan *"carácter propio a la cultura"* en dependencia del lugar donde ese individuo articula una manera exclusiva de comportarse, pero en relación con las particularidades de sus congéneres. Así, si el espacio relacional se encuentra inscrito en el medio educativo, la cultura circunscrita será entonces la cultura escolar, porque determina una manera particular de comportamiento y orienta las pautas a seguir ante la presentación de cualquier evento que tenga influencia directa con la convivencia cotidiana (Maturana, 2002, p. 214).

La cultura escolar será, por tanto, cada una de las manifestaciones en relación con *"los patrones de significado que son transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar"* y que son puestos en escena en la cotidianidad del ambiente educativo, determinando así la manera como cada quien actúa en la construcción de esquemas vitales para asumir la escuela (Stolp *et al*., 1994).

Así, al contextualizar el fenómeno a partir de la concepciones que manejan diferentes autores, es necesario abordar con el suficiente cuidado los efectos de la cultura escolar como elementos concomitantes en la manifestación y preservación de la violencia entre las adolescentes y la forma como esta determina cierto tipo de comportamiento, que hace suponer que la presencia inequívoca de fenómenos como el de la globalización, la masificación y el cambio profundo en la morfología social, según Tenti (2006), llevan consigo un cambio en la dinámica de la escuela y, por ende, de sus actores, imprimiéndoles un modo de actuar que supone la construcción de nuevos sujetos sociales y transforman a su vez el sentido y el significado de la práctica pedagógica y de las relaciones sociales que al interior de la institución educativa se viene presentando como consecuencia de los acelerados cambios propuestos en el mundo moderno.

Las situaciones de violencia en la escuela con la participación de las adolescentes se han hecho más evidentes. Ellas involucran de manera decidida un conjunto de experiencias aprendidas en los espacios de relación como vivencias altamente significativas, dejando huella en la vida personal de las escolares, impactando su estructura afectiva, valorativa y cognitiva, llevándolas a resolver los conflictos cotidianos de manera reactiva. Esta situación se hace manifiesta a través del cruce de palabras y gesticulaciones, de lesiones personales en la cara, el cuello y los brazos, de encuentros que terminan en insultos y maltrato físico, y de amenazas (Torres, C. B. y García, B. 2006). En ese sentido, la apreciación de un docente consultado es:

> *Dos jóvenes estudiantes entre 14 y 15 años se pelearon por problemas amorosos, llegando al punto de agredirse física y verbalmente, promoviendo desorden e incapacidad de una de las contrincantes para reaccionar, además de alterar el orden institucional, porque interrumpen las clases y el proceso educativo en general (I. Trujillo. Comunicación personal. 25 de noviembre de 2008).*

En esos actos violentos, según Pinzón, E., Bohórquez L., Riveros, O., García, P. y Zipaquirá, E. (2004, p. 60), suceden una serie de manifestaciones que pueden identificarse con *"la construcción de la identidad"* y la búsqueda de afecto, que no conoce otra forma de lograrse sino mediante el camino de la violencia como una opción de vida. Este factor se constituye en decisivo, porque entran en juego todas las experiencia previas que lo fortalecen; en ocasiones la ausencia del(los) progenitor(es) y los modelos de comportamiento social, llevan a las adolescentes a vivir situaciones complicadas que marcan su comportamiento por estar expuestas al maltrato, al abandono y a la frustración.

La vida de la escuela tampoco es ajena a la evolución de la sociedad, que le reclama una participación más activa en todos los procesos de modernización propuestos en el mundo globalizado. Son muchos los fenómenos y procesos que hacen historia en el ambiente escolar y juegan un papel determinante en la construcción de nuevos sujetos sociales; las circunstancias del ambiente educativo, las prácticas pedagógicas, el desenvolvimiento de la vida escolar, la infraestructura física, las relaciones de autoridad, las relaciones entre iguales y las prácticas sociales, entre otros, son elementos constitutivos de la cultura escolar, que establece un sistema de relaciones propio y sugiere la producción y difusión de otros significados, de otras identidades.

La Escuela está viviendo en su interior el conjunto de contradicciones y conflictos propios de la sociedad que evoluciona y se transforma; está viviendo, de igual forma, la emergencia de nuevos actores educativos que, influenciados por la familia y los medios masivos de comunicación, han entrado de lleno en la sociedad de consumo y de la tecnología, exigiéndole un cambio significativo en las prácticas pedagógicas y en las formas de educar, de transmitir conocimientos, de asumir las particularidades de cada quien en su condición de vida y en la apropiación de la subjetividad. En una discusión al respecto un docente afirma:

> *La Escuela está llamada a actualizarse, deberá interpretar los fenómenos sociales que la afectan, conocer a fondo las motivaciones de los y las estudiantes y las manifestaciones de la cultura escolar, en consecuencia, adecuar la práctica pedagógica al momento actual, a las necesidades e intereses reales de la población escolar y de la comunidad educativa (Martínez, R. Comunicación personal. 19 de marzo 2007).*

Para el Proyecto Atlántida (1995) la escuela se ha distanciado de las necesidades y características de los estudiantes, especialmente en lo tocante a la *"afectividad, expectativas personales, inquietudes y lenguajes"*. Esto necesariamente determina maneras particulares de comportamiento, que en ocasiones posibilitan la entrada de la violencia al no encontrar eco en las actitudes de los maestros frente a la resolución del conflicto cuando se presenta.

De igual forma la Escuela es permeada por un conjunto de valores y antivalores que hacen que la convivencia escolar se desenvuelva entre un conglomerado de relaciones donde las tensiones y rupturas propician ambientes educativos aptos para la disgregación y el conflicto que chocan con la realidad y promueven relaciones disfuncionales entre los diferentes actores –llámense estos docentes, padres de familia o escolares– y más aún,

inciden en la formación de nuevas subjetividades, de nuevos significados e identidades. En su experiencia, una estudiante de grado décimo afirma:

> *Fue un poco duro al comienzo, porque entre mis compañeras existían ciertas exigencias de comportamiento que yo desconocía, y al comenzar el año escolar, algunas de ellas hirieron mis sentimientos y mi forma de pensar y ver la vida; yo tuve que cambiar en muchos aspectos (Garzón, Y. Comunicación personal. 28 de marzo de 2008).*

Pero la escuela tampoco es ajena a este tipo de circunstancias. Si bien se desarrolla allí un quehacer formador, también en el ejercicio de dicha labor se puede llegar a extremos; para Estrada (2001) esta situación puede dar indicios de la forma como docentes y otros agentes educativos, a través de la aplicación del currículo oculto o manifiesto, transmiten ciertos mensajes que forman una cultura particular en relación a cómo se debe actuar, independientemente de los patrones de comportamiento específicos para mujeres y hombres. Esto, en consecuencia, se convierte en un indicativo de factores de riesgo asociados a la violencia escolar cuando no se maneja adecuadamente.

Aquí la cultura escolar juega un papel definitivo, porque determina una manera particular de comportamiento y orienta las pautas a seguir ante la presencia de cualquier evento que tenga influencia directa sobre la convivencia cotidiana en el ambiente educativo. Podría pensarse que en ese entramado de relaciones existe una serie de indicadores que son significativos al momento de redireccionar las prácticas pedagógicas; no debe descuidarse absolutamente nada, porque cada fenómeno manifiesto es una señal de advertencia sobre el estancamiento de los procesos y el valor de la escuela como entidad social que propicia la educación y la formación para la vida. Así, una docente afirma:

> *Sé de primera mano que existe una necesidad urgente de replantear la vida escolar. Como agentes de cambio, nos es imperativo asumir una actitud abierta y disponible que nos acerque a la cultura escolar, que nos permita ver con claridad hacía dónde orientar la formación que requieren nuestros estudiantes; es una experiencia que posibilita conocer más allá de lo que ella encierra, son otras formas de concebirla o reconocerla en su diversidad, pero que no se devela claramente (Gallego, M. E. 29 de abril de 2008).*

En cualquier caso, según Fernández, A. (2007), un buen maestro *"debe administrar racional y seriamente su poder, con un sentido estricto de justicia, porque no hay mayor violencia que la arbitrariedad. Un maestro que abusa del poco o mucho poder que posee frente a sus alumnos, que desconoce su realidad"*, que no se actualiza y que desconoce las dinámicas

escolares, está avalando el retroceso de la escuela y además genera en sus estudiantes desmotivación y desinterés por todo lo que representa su proceso de aprendizaje y el fortalecimiento de los valores éticos, necesarios para la sana convivencia en la institución escolar.

Por lo tanto, es necesario pensar con capacidad crítica si la función social de la escuela y del maestro responde a las necesidades reales de los escolares, que tienen que vivir cotidianamente una serie de fenómenos propios de las relaciones con sus pares, sus docentes y su ambiente, y que son propiciadores de ausencia de sentido y de significado.

Ello genera la necesidad de asumir con seriedad el análisis de los factores asociados a la violencia y tomar como indicadores de los mismos la deserción, el fracaso escolar, el desorden, el conflicto y la agresión, para posteriormente establecer estrategias de acción que permitan fortalecer una comunidad escolar más actualizada, acorde con las necesidades de los actores educativos. En ese sentido, una estudiante afirma:

> *Ese profesor a veces entra al salón y se la pasa solo con los muchachos, y es ahí hable y hable con ellos, y uno escucha cosas que no le gustan; tal vez los comentarios que él hace han afectado a algunas compañeras del salón (Abril, L. Comunicación personal. 28 de marzo de 2008).*

Para Jimeno (1996) los modelos de autoridad también juegan un papel decisivo en el manejo del control social; por lo tanto, la escuela en su labor educadora debe proveer a los estudiantes de los mecanismos de autocontrol necesarios, mediante la observación de las prácticas pedagógicas y el cumplimiento de las normas de convivencia en la organización de la vida escolar cotidiana.

La legitimación de ciertos comportamientos puede sugerir acciones inadecuadas que se salen del control de lo que se ha establecido para mantener el orden institucional. Lo que ha sucedido en el medio educativo, es precisamente que aunque se han creado los mecanismos necesarios para mantener dicho orden, existen circunstancias personales y familiares que confluyen con las de la escuela y propician que las adolescentes establezcan confrontaciones violentas con quienes tienen diferencias.

En esta aproximación al ámbito educativo en el contexto de la cultura escolar, queda clara la existencia de la dinámica propia al interior de la escuela, que le da particularidad y la hace propicia para la construcción de subjetividad en el marco de las relaciones interpersonales y de la normatividad implícita o explícita, manifiesta a través de la cotidianidad institucional.

Violencia juvenil y violencia escolar con participación de las adolescentes

La violencia juvenil es un fenómeno de actualidad, estudiado por la Organización Mundial de la Salud (1996) como un tema relacionado con la salud pública por su incidencia en el bienestar de las personas. Según Berkowich (1998), en ella se involucran tanto el agresor como la víctima, actores directos en una problemática que trasciende los muros de la escuela. La escolar puede considerarse como una manifestación evidente de violencia juvenil, en la que los menores son los actores principales, *"motivados por una confrontación de intereses"* cuando el diálogo y la mediación fallan como mecanismos relevantes en la resolución de conflictos (Fernández, 1999, p. 20).

Dentro de los rasgos característicos de la violencia juvenil se destaca, según Monserrat y Muñoz (2003), la falta de seguridad que hace que un joven se convierta en una persona vulnerable y frágil, y consecuentemente asuma comportamientos propios de *"una identidad grandiosa y fuerte que resulta ser una pseudo identidad"* (pp. 51-58) a través de la cual se da curso a manifestaciones de violencia. Sin embargo, es importante precisar que dicho comportamiento puede ser el resultado de la no aceptación al *"sistema de normas, actitudes y recursos"* propios de los contextos sociales que se hacen evidentes en situaciones de conflicto donde es posible su aparición (Scandroglio, B. *et al*. 2003, pp. 146-153).

En los estudios sobre violencia juvenil propuestos por Mattaini, Twyman, Chind y Lee (1996) se define un acto de violencia como una manera intencional de causar daño físico mediante amenaza, con el fin de tomar el control de una situación determinada que para el agresor es molesta; asimismo se considera la violencia escolar con participación de las adolescentes como una manifestación evidente de este tipo de violencia, en la que las menores –generalmente escolares– son protagonistas. Ellas son motivadas *"por una confrontación de intereses"*, donde los mecanismos relevantes para la resolución de conflictos –el diálogo y la mediación– fallan, produciendo al interior de la institución educativa una alteración de la jornada escolar y, por ende, de su proceso de formación integral (Castañeda, 1999, p. 43).

Precisamente, uno de los síntomas significativos vivenciados al interior de la escuela en el marco de la no resolución adecuada del conflicto, es la presencia de ambientes tensos, donde las estudiantes se han visto enfrentadas a situaciones de violencia escolar:

> *Un fenómeno que se caracteriza por la presentación y recurrencia de eventos de agresión con participación activa de las adolescentes,*

que solucionan sus diferencias con los pares de manera violenta, convirtiendo la jornada escolar en el escenario propicio para pactar las peleas que terminan en agresión física y verbal, en sitios aledaños al colegio, donde generalmente toman partido otros estudiantes o habitantes del barrio animándolas o haciéndoles "barra" (Torres, C. B., 2006, p. 175).

Dicho fenómeno ha hecho historia en la vida de la escuela. Esta, al no estar preparada para enfrentarlo, decide ignorarlo o tratarlo de la misma forma como se atiende cualquier evento de agresión entre los escolares, situación que hace más complejo el problema porque en esencia no se le está dando la atención que requiere y no se está direccionado el conflicto hacía la búsqueda de medidas preventivas que partan de la identificación de los factores de riesgo generadores de violencia, pero que están implícitos en la cultura escolar. En este contexto un docente plantea:

La escuela debe prepararse para asumir el problema; debe asumir una actitud proactiva y desarrollar estrategias de prevención e intervención oportunas, comprometer a toda la comunidad educativa y apuntar a la transformación de la realidad escolar, hacía la construcción del ambiente educativo libre de agresión, pero sobre todo debe constituirse en un proceso de investigación que apunte a establecer los elementos de la cultura escolar que son propiciadores de ambientes tensos y generadores de violencia, buscando mejorar la vida institucional (R. Cuervo. Comunicación personal. 12 de abril del 2008).

Los investigadores contemporáneos han definido la violencia escolar como un fenómeno multi-causal y un mecanismo que los adolescentes han utilizado para resolver sus vacíos existenciales, insatisfacciones y desesperanzas al interior de la escuela y fuera de ella.

Castañeda (1999) y Fernández (1999) consideran que este tipo de violencia puede entenderse como una dificultad escolar de máxima importancia, porque se propaga en la convivencia cotidiana y afecta las estructuras sociales sobre las que se desarrolla la labor educativa; además deja de ser un hecho aislado para convertirse en una estructura problemática con carácter interpersonal, en la que los escolares participan desde diferentes posturas –según sea la acción– como ejecutores, víctimas o como espectadores, dándole al fenómeno cierto grado de complejidad que impide tratarlo con rápidas estrategias de acción.

Parra *et al*. (1998) consideran que la adquisición de valores relacionados con la convivencia como la tolerancia, el respeto y la aceptación del otro en su diferencia, lo mismo que la capacidad para resolver conflictos, son factores vitales para entender el fenómeno de la violencia como tal.

Según Fernández (1999), lo que hace más complejo el fenómeno de la violencia escolar es precisamente el hecho de que se haga presente en *"en el contexto de la convivencia social"* (pp. 26-27) y en la cotidianidad del proceso educativo, con lo que su control se sale de las manos de los actores educativos y se convierte en una problemática difícil de manejar, dada la multitud de factores que proceden del desarrollo evolutivo de los adolescentes, de las circunstancias en que transcurre su vida y de su proyecto vital.

Pero además, Fernández considera que la violencia se manifiesta cuando *"Un individuo impone su fuerza, su poder y su* status *en contra de otro, de forma que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente"*. Y es escolar porque se presenta en el ámbito de la labor académica, afectando significativamente *"los sistemas de poder y comunicación"* entre los diferentes actores educativos.

Para Guillote (2003) la violencia escolar es un conjunto de actos que él denomina *incivilidades*, que producen en quien la experimenta un profundo sentimiento de miedo e inseguridad por su carácter *"perjudicial y destructivo"*. En esencia es *"una concatenación de los comportamientos agresivos"* (p. 11) que terminan por convertirse en un círculo vicioso para generar malestar al interior de la comunidad educativa y al mismo tiempo fomentar relaciones conflictivas entre los diferentes actores escolares.

En ese orden de ideas es necesario entonces hacer una distinción entre violencia y agresión. Williams, Zabrack y Joy (1982) señalan que la agresión es una conducta que inflige daño físico o psicológico e incluye amenazas explícitas o implícitas y conductas no verbales, y la violencia es el comportamiento que viola los derechos básicos de otras personas y potencialmente causa la muerte.

Para Hannah Arendt (1999, p. 148) ésta se asocia con la naturaleza humana y se define como *"impulso instintivo"*, como *"una acumulación de energía"* que resulta peligrosa cuando no ha tenido los activadores internos y externos para que se produzca en condiciones normales, a través de *"vías pacíficas de escape"* propias en el ser humano que se *"corresponden con ciertas actitudes irreflexivas de la sociedad en general"*.

Desde otro punto de vista, Roldán Jimeno *et al*. (1996) consideran que el concepto de agresividad ha sufrido un desplazamiento que le permite ser considerado como *"una forma de resolver problemas interpersonales"* debido a que está mediado por condiciones de aprendizaje, que al ser observadas por la persona, son asumidas como norma, en tanto que la agresión es vista como la respuesta adecuada a muchas situaciones cotidianas en el

trato con los demás. Se asocia con ciertos rasgos de personalidad, como la baja tolerancia a la frustración o las condiciones sociales estresantes.

En tal sentido, afirma Olweus (1998) que en el comportamiento agresivo confluye *"un desequilibrio de fuerzas"* manifestado en *"relaciones asimétricas"* entre pares, donde uno de los dos individuos es más fuerte que el otro, llevando a su contrincante a una situación extrema; de hecho, en las observaciones sobre el comportamiento agresivo, Olweus encontró que existen tres elementos generadores de la agresividad: en primer lugar, la *"necesidad imperiosa de poder y de dominio"* manifestada en el disfrute de los mecanismos de control y dominación, que generan en el agresor sentimientos de satisfacción; en segundo lugar menciona *"las condiciones familiares"*, en ocasiones adversas y propicias para el fortalecimiento de la agresividad; y en tercer lugar, el hecho de que el agresor reciba un beneficio como consecuencia de sus acciones. Tal beneficio se expresa en el prestigio o la posición que se alcanza al interior de un grupo social.

¿Cómo podrían entenderse, entonces, dentro de la noción de cultura escolar y de violencia con participación de las adolescentes, tales conceptualizaciones? La respuesta está dada en el mismo ámbito de la escuela, en ese lugar donde cotidianamente los actores educativos se ven enfrentados a situaciones de confrontación bastante complejas, que terminan en medio de roces y maltrato físico y verbal que causa daño intencional al contrincante, particularmente en el momento en que las adolescentes intervienen y generan comportamientos y maneras de actuar reiterativos, que tienen que ver con algunos indicadores del comportamiento que eventualmente se podrían asociar con formas reactivas en situaciones de conflicto.

En todo caso, ello depende de la forma como se desarrolla la vida en la Escuela. Es en ese contacto diario donde los diferentes actores educativos interactúan y ponen en práctica herramientas pedagógicas a través del currículo oculto o manifiesto, para crear una manera particular de ser y de vivir; es allí donde se adquieren y afianzan los patrones de comportamiento que responden a un orden escolar, social y cultural, y a las exigencias de un ambiente que en ocasiones no es tan motivante para las escolares; es en medio de tensiones y rupturas, donde la cultura escolar hace presencia para dar a la institución educativa una identidad particular.

La experiencia ha mostrado que en los imaginarios que las adolescentes manejan, evidentemente existe una serie de patrones de comportamiento que se han fomentado y fortalecido en el discurrir cotidiano de la escuela, y mediante ellos se va construyendo el concepto de cultura escolar como una manera muy cercana al deber ser… como una manera específica de actuar en el ambiente escolar, que le otorga singularidades al colegio y lo

distingue del medio familiar o del comunitario. La percepción que tiene un docente al respecto es:

> *Podría decirse que es lo cotidiano, lo que vivimos diariamente en el espacio de la jornada escolar; es una actitud normal de un descanso, donde… también hay agresiones, corrillos entre las jóvenes, en ocasiones jalonazos y golpes. Esto es un problema reciente, pero que a mi manera de ver, está en aumento; yo diría que es algo que tiene que ver con pautas de comportamiento frente al conflicto escolar, es lo típico en situaciones de tensión entre ellas (J. Calderón. Comunicación personal. 25 de noviembre de 2008).*

Las formas de violencia asumidas por instituciones sociales –como la familia– reflejan en muchas ocasiones los imaginarios culturales que se fortalecen a través de los medios de comunicación, entre ellos la *"construcción de las identidades de género"*, que según el proyecto *Política social y construcción de paz y convivencia familiar* (2001), involucra elementos generadores de violencia que pronostican la agresión como la única forma de solucionar conflictos. Este es el modelo transmitido en la cotidianidad de la vida doméstica, el que aprenden los adolescentes como un camino eficaz y oportuno para dirimir sus diferencias con los pares.

Investigadores como Olweus (1998) y Trianes (2000) en sus estudios han mencionado someramente el comportamiento agresivo de las adolescentes, pero haciendo énfasis en el uso de la violencia psicológica, que descarta que ellas puedan utilizar la violencia física, muy característica de los jóvenes; el estudio más reciente sobre violencia femenina realizado por Torres, C. B. y García, B. (2006), mostró que también las adolescentes asumen comportamientos tipificados como violentos: dar golpes, puntapiés, utilizar las uñas como arma cortopunzante, halar el cabello, entre otros, como una manera más de solucionar las diferencias con los pares.

En este análisis empírico y tomando como base la investigación sobre violencia escolar con participación de las adolescentes, se evidencia que al interior de la escuela suceden una serie de circunstancias que propician ampliamente el fortalecimiento de la identidad en las estudiantes y al mismo tiempo consolidan la noción de cultura escolar en relación con la construcción del sujeto social, de la red de relaciones entre pares en concordancia con el ejercicio del poder y los modelos de aprendizaje social.

Estos aspectos son importantes en el momento de analizar y caracterizar la violencia escolar entre las adolescentes como uno de los problemas subyacentes en la escuela, además de que no son ajenos al momento actual que allí se vive, circunstancias que están dadas en la formación del sujeto

social, las prácticas sociales y de convivencia, los roles, la estructura afectiva, el ejercicio de la autoridad, las normas de comportamiento, las pautas de crianza, la noción de mujer como dadora de vida, la aceptación del otro en su diferencia, la capacidad para resolver conflictos y los modelos de comportamiento como temas de discusión y reflexión entre los actores educativos. Uno de ellos, a ese respecto afirma:

> *En nuestra institución al final de la jornada las niñas se agreden mutuamente por situaciones de chicos, moda, cine, TV, etc. Se agreden física y verbalmente, no se estiman, se maltratan con vocabulario fuerte, se pegan en la cabeza, en el rostro, con puños y se citan en la puerta buscando pandillas para defenderse (C. Sánchez. Comunicación personal. 25 de noviembre de 2008).*

La violencia, según Bandura y Ribes (1978), no se produce de manera espontánea, es más bien una respuesta causal que aumenta dadas las condiciones del entorno social donde hace presencia una conducta aprehendida. La influencia directa de los modelos trasmitidos por los padres, los docentes o los pares, se convierte en un antecedente importante para la producción de violencia femenina, que se entiende como una forma de reacción o interrelación adquirida a partir de patrones imitativos familiares, sociales y culturales o de esquemas de comportamiento para la resolución del conflicto.

Ello podría ser una prueba de la influencia de la cultura escolar y del medio como desencadenantes de comportamientos agresivos, cuando los elementos que los constituyen sugieren una serie de pautas a seguir y determinan modos de reacción particular en situaciones de conflicto. Esta experiencia se refleja en la expresión de una madre de familia a propósito de un evento de agresión donde su hija resultó involucrada:

> *En algunas ocasiones es por los padres, porque los hijos de ver a sus padres no resolver los problemas de la mejor manera, optan por resolverlos como ellos lo hacen, a los gritos o a los golpes (D. S. Caraballo. Comunicación personal. 02 de noviembre, 2008).*

Trianes (2000, p. 47) considera que *"la exposición constante a una violencia crónica generada por el mal funcionamiento de la familia"*, es el detonador de altos niveles de estrés, y por consiguiente, generador de otro tipo de violencia; cuando la carga emocional es bastante significativa, se confirman las reacciones violentas y las actitudes de agresión ante el conflicto, lo que expresa la predisposición para solucionar los problemas mediante la confrontación como una forma aprendida en la relación con las figuras de autoridad, inclusive cuando se conocen otras formas de hacerlo.

La reflexión respecto al tema, es que la escuela debe asumir una postura más abierta, que promueva el cambio social hacia la participación democrática y solidaria, reconociendo en los y las jóvenes sus potencialidades para asignarles el papel que les corresponde en un ambiente de respeto y reconocimiento a la diferencia, además de brindarles un estilo de educación basado en el fortalecimiento de los valores cooperativos y de estilos proactivos de relación.

El docente ante las manifestaciones de violencia escolar en las adolescentes

El reto del docente está en conocer a las nuevas generaciones de conformidad con el contexto histórico; su labor formadora debe partir del conocimiento y aceptación de la experiencia juvenil y de la cultura escolar, con el fin de cambiar el esquema tradicional que ha ocasionado rupturas y tensiones entre maestros y estudiantes, situación que los distancia y hace más difícil la práctica pedagógica. Así se expresa un docente en su preocupación por acercarse más a sus estudiantes:

> *Estos jóvenes de hoy no atienden nuestras recomendaciones, es como si habláramos lenguajes diferentes, es como si fuéramos por caminos opuestos; aun no encuentro una estrategia que me permita acercarme a ellos. Yo siento que no me escuchan… (I. Trujillo. Comunicación personal. 24 de marzo del 2008).*

En ese sentido, Parra *et al.* (1998) apuntan que siendo el docente un actor principal del medio escolar, también lo es de la violencia que se genera en la escuela en sus diferentes formas y manifestaciones. En ese lugar de encuentro diario los docentes se ven abocados a vivir situaciones que por el mismo ejercicio de su labor no parecerían violentas; sin embargo en la escuela y fuera de ella, en el contacto diario con los miembros de la comunidad educativa y desde la cultura escolar también los actos violentos tocan al docente, fortaleciendo tensiones y rupturas que deforman su labor y afectan significativamente la calidad de la educación.

Estas tensiones y rupturas asociadas no solo al trabajo docente, sino también a la convivencia diaria y al encuentro generacional, se presentan de igual manera en el grupo de pares, en el acatamiento de las normas, en la diferencia de género, en las relaciones de poder y en la forma como se accede al aprendizaje y al ambiente escolar.

En su manera particular de construcción de identidad, los jóvenes –influenciados por el consumo cultural– han traído a la institución educativa

unas formas específicas de asumir la vida escolar, donde docentes y estudiantes experimentan dimensiones culturales diversas y en ocasiones sin mayores posibilidades de acercamiento.

Precisamente uno de los factores asociados a la violencia con participación de las adolescentes desde la experiencia escolar, está en la forma como el docente asume la realidad juvenil y la cultura escolar: sin elementos de juicio para entender las razones por las cuales las escolares actúan de una manera contraria a lo que se espera en la resolución del conflicto. Esto dificulta un posible acercamiento o solución adecuada a situaciones de confrontación, donde ellas son las protagonistas; una orientación oportuna evitaría que las dificultades a las que se enfrentan tengan mayores consecuencias. El siguiente testimonio evidencia tal problemática:

> *Yo le informé a la profe… y le advertí que no estaba dispuesta a dejármela montar, porque esa peladita me tiene ganas y yo a ella, así que cuando tenga la oportunidad la voy a parar y la voy a cascar. La profe… simplemente se quedó callada (Jennifer J. 21 de agosto de 2008).*

Parra *et al*. (1998, p. 209) consideran que existe una nueva escuela con muchas dificultades para *"generar valores de convivencia y sistemas de aplicación de justicia"* en la búsqueda de la solución de conflictos a los que se ven enfrentados cotidianamente los agentes educativos. Por lo tanto, *"la acción física del fenómeno violento"* se hace mucho más visible en el medio escolar y se fortalece la creación de una cultura de la violencia, que se consolida por la influencia de la violencia intrafamiliar y comunitaria a la que están expuestos los y las escolares en su medio social.

El docente deberá ser el gestor de espacios de encuentro y diálogo entre las adolescentes en conflicto, deberá ser mediador en tales situaciones, pero antes está llamado a conocer qué elementos de la cultura escolar potencian comportamientos agresivos en ellas, qué imaginarios, sentidos y significados manejan y cómo estos elementos promueven la construcción de subjetividades para una nueva cultura escolar.

Cultura escolar, violencia entre las adolescentes y construcción de identidad

Una conceptualización que emerge al abordar la categoría de construcción de identidad es la noción de *joven*, dado que es en este ámbito donde particularmente en algunas ocasiones se evidencia su *"vulnerabilidad y riesgo"* para participar en *"actos delincuenciales y de violencia"* [Programa Presidencial Colombia Joven (PPCJ), 2003]. Es en esta etapa de la vida

donde se manifiestan las formas particulares de ser y de estar, buscando dar nuevos significados y elaboraciones a *"los grandes paradigmas y dinámicas de la organización social vigente"*.

Según la Cámara de Comercio de Bogotá y el Observatorio Social de Bogotá (2004), el concepto de juventud hace referencia a la *"población joven comprendida entre los 12 y 24 años, que coincide con los rangos de educación media y postsecundaria"*, y que están constantemente sometidos a factores de riesgo asociados con su desarrollo personal como *"el uso de sustancias psicoactivas, el embarazo no deseado"*, la presión de grupo y el aprendizaje de modelos reactivos para la adquisición de comportamientos violentos desde la familia y la Escuela.

En ese sentido se considera la juventud como una etapa donde los individuos son susceptibles de recibir todo tipo de influencia cuando los valores impartidos en la familia o en la escuela no han quedado bien cimentados en su personalidad. *"El joven es visto como un ser fácilmente influenciable, por sus pares o por adultos que lo inician en la delincuencia, la drogadicción"* (PPCJ, 2003) o en otro tipo de prácticas que los conducen a perder su identidad. Esto eventualmente los responsabiliza de ejercer *"la violencia, la inseguridad ciudadana y el desorden social"*, situaciones de las que no se pueden excluir las jóvenes, porque en relación con las visiones de género y la construcción de identidad, ellas son vulneradas constantemente en sus derechos fundamentales.

Lo que paradójicamente se evidencia es que mientras hay una gran preocupación por los males que aquejan a la juventud, *"se aumenta la exclusión social"* en la escuela, reflejada en *"las importantes tasas de deserción y fracaso escolar"*, que eventualmente se asocian con la manera como se va construyendo la identidad personal. Consecuentemente opera el fracaso, en tanto la familia como la escuela son por excelencia los *"transmisores de normas y valores que ordenan la vida cotidiana, estructuran aspiraciones y definen metas por alcanzar"* para las adolescentes y jóvenes escolarizadas (Rodríguez, 2009).

La historia personal, las relaciones con los pares, las interacciones con el ambiente, las construcciones de género y los modelos de comportamiento, son elementos que fortalecen la cimentación de la identidad personal y de sujeto social; de su correcto afianzamiento en la estructura cognitiva, afectiva y valorativa depende la producción de comportamientos cooperativos, la resolución del conflicto y el fortalecimiento de relaciones interpersonales adecuadas.

Está dinámica ha permitido –como lo afirma Asturias (1997, p. 12)– que los y las jóvenes asuman desde temprana edad *"el guión socialmente determinado"* para ocuparse de los papeles que les corresponden y el espacio anticipado para ellos, situación que origina desventajas culturales y sociales en las relaciones interpersonales, creando en la mujer un alto grado de insatisfacción no solo por la exigencia social, sino por la discriminación a la que ha sido expuesta en un entorno con una fuerte dominancia masculina, especialmente en el ejercicio del poder.

Resulta fundamental proponer –según Moral (2006)– un análisis crítico de las circunstancias que pueden ser generadoras de violencia entre las adolescentes en el espacio escolar y de los vínculos que subyacen en el proceso de búsqueda de identidad propia del comportamiento adolescente y juvenil, ya que se constituyen en las claves para interpretar la manera como se asume el ejercicio de la autoridad y el poder, el control social y los efectos de la herencia socio-histórica como los impulsadores de la conciencia colectiva, y un medio para fortalecer comportamientos asociados a la emergencia de una cultura escolar contemporánea en la que se manifiestan –en ocasiones– comportamientos violentos (p. 17).

Aquí entran en juego los conocimientos e interpretación de la realidad, los sentimientos, la imagen que se proyecta ante los demás, la manera como se asume la historia personal, los significados que se dan a la experiencia y el grado de elaboración que se haga de los mismos; en ese sentido, los imaginarios sociales juegan un papel determinante porque ayudan a mantener y a estimular una manera particular de reacción ante situaciones de confrontación, siendo éste un indicador más del comportamiento de las adolescentes cuando son vulnerables a las circunstancias del medio y a las reacciones de quienes las rodean.

Por su carácter dinámico, la identidad personal se representa en la cultural escolar a través de tres referentes: *"el discurso, el espacio y la interacción"*. Por ellos se logra reconocer las diferencias en el comportamiento de ambos sexos, que deberán ser tenidas en cuenta en el momento de fortalecer la identidad de las adolescentes como una forma de aceptar la diferencia, en un mundo que es eminentemente masculino y, por lo tanto, generador de agresión, porque desde su óptica pueden encontrarse factores de riesgo que son facilitadores de comportamientos reactivos (Reguillo, 2000, p. 92).

Así, por ejemplo, el referente espacial constituye la manera como se asumen los lugares de la escuela y el valor que estos tiene en la formación del sujeto social; en algunos casos la ubicación de los espacios sugiere una manera de comportarse y de interrelacionarse. Ello también depende del

control que pueda existir, porque aunque están a la vista de todos los miembros de la comunidad educativa, son apropiados para generar grescas. Una estudiante afirma al respecto:

> *Los espacios de mayor conflicto es donde no hay presencia de los docentes. Yo cambiaría este lugar, porque considero que aquí es donde se produce gran cantidad de peleas, por lo que es muy escondido; igualmente en los salones o en los baños de mujeres, allí es donde más enfrentamientos se presentan (L. Abril. 22 de marzo de 2008).*

La escuela no es ajena a los procesos sociales que vive su entorno. En ella se permean las dinámicas personales y familiares, propiciando en la convivencia escolar un ambiente tenso y poco adecuado para la solución eficaz de los conflictos. En su estructura y organización se fortalecen los patrones culturales propios de la realidad y del medio circundante, situación que favorece –a través de los factores de riesgo– un ambiente adecuado para la violencia.

El lenguaje representa los sistemas de comunicación utilizados en el contacto con los otros. Aquí entran en juego los símbolos y signos, que en el contexto de la cultura escolar constituyen una manera particular de expresar ideas, sentimientos y sensaciones; en algunos casos el lenguaje se ha convertido en factor de riesgo generador de violencia entre las adolescentes: el mal uso de la comunicación y del discurso genera violencia psicológica, elemento antecedente de situaciones de conflicto que se ejemplifica en el siguiente texto:

> *Estábamos haciendo críticas y comentarios, la niña se sintió mal y alegó conmigo, ella dijo que yo estaba regando el chisme y eso es una gran mentira, pues me parece que ella debería averiguar, primero, quién es la que está regando el chisme (J. Ahumada. Comunicación personal. 21 de marzo de 2006).*

Para Pinzón *et al*. (2004) *"la violencia es un modo de convivir, es un estilo relacional que surge y se estabiliza en una red de lenguaje"* (p. 75), en el discurso que –acompañado de posturas, actitudes y comportamientos– determina la historia cultural, las formas de relación con los pares, el ejercicio del poder, los roles y la identidad personal. Así, al interior de la escuela, se viven intensamente los acontecimientos que marcan una manera de interacción particular y una forma de convivencia que puede estar marcada por los eventos de violencia que allí se viven.

Las formas de violencia asumidas por instituciones sociales como la familia, reflejan en muchas ocasiones los imaginarios culturales que se fortalecen a través de los medios de comunicación, entre ellos la *"construcción*

de las identidades" que, según el *Proyecto política social y construcción de paz y convivencia familiar* (2001, p. 2), involucra elementos generadores de violencia que pronostican la agresión como la única forma de solucionar conflictos. Este es el modelo transmitido en la cotidianidad de la vida doméstica que aprenden las adolescentes como un camino eficaz y oportuno para dirimir sus diferencias con los pares.

Conclusiones

La cultura escolar y la violencia entre las adolescentes en el ámbito educativo, forman parte del conjunto de circunstancias que fortalecen un ambiente escolar cargado de confrontación y conflicto. Esto se explica porque al legitimarse ciertos comportamientos, pueden surgir acciones inadecuadas que se salen del control de lo que se ha establecido para mantener el orden institucional.

Se puede afirmar que la violencia escolar protagonizada por las adolescentes es un fenómeno que ha hecho presencia en la vida de la escuela; que los actores educativos están llamados a reconocerla dentro del ámbito cotidiano como una expresión de la violencia juvenil, que afecta la vida cotidiana de la institución educativa.

Los docentes están llamados a tomar posiciones claras frente al fenómeno de la violencia entre las adolescentes, buscando crear los mecanismos que conduzcan hacia un manejo adecuado de la problemática, pero dándole prioridad a la identificación de los factores desencadenantes y al fortalecimiento de formas proactivas de resolución de conflictos.

La formación de sujetos sociales y el fortalecimiento en la construcción de identidad deberán ser prioritarios en la práctica pedagógica, porque ello garantiza que quienes están sometidos a factores de riesgo social –en este caso las adolescentes– dadas sus circunstancias de vida y sus modelos de aprendizaje, asimilen con mayor facilidad los elementos propios de la solución proactiva del conflicto.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1999). *Crisis de la república*. Madrid: Taurus.

Asturias, L. (1997). *Construcción de la masculinidad y relaciones de género*. En: Foro *Mujeres en lucha por la igualdad de derechos y la justicia social. Espacio y relaciones de género*. [Documento electrónico] Recuperado el 05 de

noviembre de 2005. Disponible en: www.colciencias.gov.co/seiaal/congreso/Ponen13/MUNOZ.htm

Bandura, A. y Ribes, E. (1978). *Modificación de la conducta: análisis de la agresión y la delincuencia.* México: Trillas.

Berkowich, L. (1998). Psychology of Aggression. En: L. Kurtz y J. Turpin (Eds.): *Encyclopedia of violence, peace, conflict* (pp. 35-37). (1) New York: Academic Press.

Cámara de Comercio de Bogotá y el Observatorio Social (2004). La emergencia social en Bogotá [Versión electrónica]. Recuperado el 12 de abril de 2006. Disponible en: http://camara.ccb.org.co/documentos/876_2004_11_2_15_35_51_observatorio_social_15.pdf

Camargo, M. (1995). *Hacia la construcción de una etnografía del adolescente en Colombia.* Proyecto Atlántida. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica–CIUP; Departamento de psicopedagogía, Fundación FES.

Castañeda, E. (1999). La educación secundaria: un presente para construir. En: *Violencia en la escuela* (pp. 43-49). Instituto para la Investigación educativa y el desarrollo pedagógico-IDEP. Bogotá: Prensa moderna.

De la Villa, M. (1998). *Jóvenes, violencia y tribalidad urbana como forma emergente de identidad difusa* [versión electrónica]. Recuperado el 12 de abril de 2006. Disponible en: http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v2n1/articulo2.html

Escobar, M. R. (2004). *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia 1985-2003: informe final de investigación*, pp. 35-126. Colombia: Presidencia de la República/Programa Presidencial Colombia Joven; Cooperación Alemana de Desarrollo-GTZ; Universidad Central.

Estrada, M. (2001). Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórico–metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela. *Revista Nómadas* 14, 10–21. Bogotá: Universidad Central.

Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar, un factor de calidad.* Madrid: Ediciones Nausea A.S.

Fernández, A. (2007). *Reglas de oro para maestros realmente comprometidos con la no-violencia* [Archivo electrónico]. Recuperado el 27 de julio de 2007. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/vertie/forum/reglaoro.htm

Gómez, F. (2001). Perspectiva de género. En: *Masculinidades y violencia intrafamiliar*, módulo 5, pp. 3-7. Bogotá: Política social nacional y construcción de paz y convivencia familiar-Haz paz.

Guillote, A. (2003). *Violencia y educación. Incidentes, incivilidades y autoridad en el contexto escolar*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Ibarra Mustelier, L. (2008). *Cultura familiar y cultura escolar en la formación de la identidad ¿Realidad o utopía?* [Archivo electrónico]. Recuperado el 23 de mayo de 2007. Disponible en: http://www.monografias.com/trabajos15/cultura-familiar-escolar/cultura-familiar-escolar.shtml

Jimeno, M. y Roldán, I. (1996). *Las sombras arbitrarias. Violencia y autoridad en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional.

Mattaini; Twyman; Chind y Lee (1996). *Youth Violence*. En: M. Mattaini y B. Thyer (Eds.): *Finding solutions to social problems*, p. 6. Washinton, D.C.: American Psychological Association.

Maturana, H. (2002). *El sentido de lo humano.* España: Dolmen ediciones.

Montserrat, A. y Muñoz, M. T. (2003). Violencia y familia. En *Revista de estudios de juventud* No. 62. Madrid: Artegaf S.A.

Muñoz, G. (2006). *Una mirada desde la perspectiva cultural juvenil a las políticas de juventud*. En: Seminario *Realidad juvenil y tendencia educativas en la escuela salesiana*. Bogotá: Centro Don Bosco.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Ediciones Morata.

Ortega, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. En *Revista Interamericana de formación de profesorado* No. 044. Agosto. España: AUFP, Universidad de Zaragoza.

Parra, R.; González, A.; Moritz, O.; Blandón, A. y Bustamante, R. (1998). *La escuela violenta*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Pinzón, E.; Bohórquez L.; Riveros, O.; García, P. y Zipaquirá, E. (2004). *Axolotl. Trayectos y aconteceres. Un proyecto sobre violencia y escuela*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Antropos Ltda.

Reguillo, R. (2000). *Emergencia de las culturas juveniles, estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.

Rodríguez, E. (*s. f.*). *Políticas públicas de juventud en América Latina: empoderamiento de los jóvenes, enfoques integrados, gestión moderna y perspectiva generacional.* Recuperado el 10 de abril de 2009. Disponible en: http://www.sasia.org.ar/sites/www.sasia.org.ar/files/politicas_publicas_de_juv_en_america_latina.pdf

Stolp, S. y Smith, S. C. (1994). School, culture and climate: the role of the leader. *OSSC Bulletin*. January. Eugene: Oregon School Study Council.

Torres C. B. y García, B. (2007). *La violencia femenina en el ámbito escolar. Un estudio de caso en una Institución Educativa Distrital de Bogotá*. Bogotá: Tesis de maestría. Universidad Católica de Colombia.

Trianes, M. (2000*). La violencia en contextos escolares*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.

Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Recuperado el 25 de marzo de 2006. Disponible en: http://www.snte.org.mx/?P=reflexiones5

Toro, M. (2001). Atmósfera socio-moral en las escuelas bogotanas desde una perspectiva de género. *Revista Nómadas*, No. 14, 35-49.

Williams, T. M.; Zabrack, M. y Joy, L. A. (1982). The portrayal of aggression on North American television. *Journal of Applied Social Psychology*, No. 12 (5), 360-380.

Barras del fútbol y violencia en la Escuela

Luz Stella Cañón Cueca

El presente documento corresponde a un avance de investigación sobre el fenómeno de las barras del fútbol y su posible relación con la aparición de expresiones violentas en escuelas de Bogotá. Busca explicar comportamientos que están presentando estudiantes hinchas de equipos nacionales, cuyas consecuencias se evidencian a través de actos vandálicos y confrontaciones violentas en nombre del fanatismo y la pasión por sus equipos.

La Escuela no es inmune a las situaciones sociales, por cuanto allí se relacionan grupos de personas que afrontan su vida en medio de vivencias problemáticas en la ciudad, la familia, la escuela y el barrio. Igualmente es un sitio de encuentro para los jóvenes, quienes llevan a las aulas sus dificultades, emociones, sentimientos y expectativas; por eso en el espacio del colegio no solo circula la violencia del fútbol, sino que también lo hacen otras violencias propias de la dinámica social, como la violencia intrafamiliar, las pandillas y la delincuencia en general.

Introducción

El fútbol –como cualquier otro deporte– ofrece distracción, la posibilidad de practicar ejercicio y, en general, oportunidades de vinculación; también genera pasión en los seguidores de los equipos, desborde y emoción que pueden llegar a generar violencia.

El presente artículo plantea el tema de la violencia en el fútbol y su relación con expresiones violentas vividas en escuelas de Bogotá. Pretende hallar un punto de encuentro entre los conceptos *barras del fútbol*, *violencia* y *escuela* que exprese el posible nexo del fenómeno de las llamadas barras bravas con formas de violencia escolar, así como su asociación con organizaciones vandálicas y pandillas. En él se definen conceptos fundamentales como *barras del fútbol*, conocidas en el contexto nacional con el nombre de *barras bravas*, bautizadas así por los medios de comunicación que han querido equiparar su accionar con fenómenos parecidos ocurridos en Argentina y Chile; violencia, violencia juvenil y violencia escolar.

La pretensión de este trabajo es mostrar algunos avances de investigación con datos obtenidos en una primera aproximación al trabajo de campo y a la consolidación del acerbo teórico. La metodología empleada para

ello es de corte cualitativo; el método para el desarrollo de este trabajo es el de los Núcleos de Educación Familiar-NEF, basados en la Investigación Acción –IA–, cuya característica principal es que involucra a los miembros de la comunidad en el proyecto de investigación y en las acciones de transformación, considerándolos como agentes de cambio; la idea es que los implicados en la problemática reconozcan su ocurrencia, sus motivaciones y aporten soluciones.

Barras del fútbol y violencia

> *El fútbol se mantiene en un equilibrio precario entre dos peligros mortales: el aburrimiento y la violencia.*
> Norbert Elias
> *Deporte y ocio en el proceso de civilización*

El deporte –y particularmente el fútbol– se ha reconocido como una actividad de ocio que favorece la integración y la vinculación de grupo, además de ofrecer posibilidades de encuentro y de fortalecimiento de la identidad; si pudiéramos describirlo con pocas palabras, diríamos que es creatividad, porque no de otra forma acapara la emoción y la alegría de sus seguidores a través de jugadas magistrales que hacen vibrar, mucho más cuando se alcanza el preciado gol, trofeo de una justa que, como en la antigua Roma, hace desbordar la pasión; no solo el jugador crea, también lo hace la hinchada con sus cantos y símbolos que acompañan el fervor; el fútbol es también fuerza, virilidad, fortaleza, contacto; es estética representada en jugadas que parecen dibujadas; es cuerpo y piel, porque a través de ellos se movilizan las emociones: el cuerpo es territorio en el que habita el amor por el equipo, la piel desnuda, despojada de la camiseta, representa al guerrero dispuesto a todo, al combate por la defensa del honor; muchos asisten al fútbol a cumplir con un ritual en el que es posible exorcizar las carencias y las ausencias que plantea la vida, y más allá de todo esto, el fútbol es exaltación llevada al límite, tanto que puede llevar a la violencia.

La prensa señala a los jóvenes como violentos, adictos y desadaptados, les estigmatiza. Alabarces (1998, p. 11) afirma que la violencia del deporte es la forma máxima de esa violencia social que es la exclusión, expresada en expulsión del mercado laboral y privación de la salud y de la educación. Es la forma de aparecer en la escena de lo público para robar unos minutos de gloria, porque el barrista utiliza los medios de comunicación para hacer apariciones en las que, con violencia, reclama por su abandono. Los ingleses dicen que los *hooligans* aprovechan sus apariciones televisivas para universalizar su presencia.

Una "barra" se define –según asevera Moffat (1998, p. 16)– como un grupo afectivo con intensa participación emocional, casi una familia; el término "brava" señala que son personas de acción y violentas, haciendo alusión a las formas como viven su experiencia. Collazos *et al*. (1999) sugieren que se les llame barras furiosas. En general el término se emplea para señalar al grupo de personas que se organiza como hinchada de un equipo de fútbol, que en medio de un despliegue festivo se manifiestan con cantos y uso de distintivos; se reúnen para animar al equipo, es un grupo contestatario que maneja sus propias normas y códigos comunicativos que los diferencian de los demás seguidores; se enfrentan por la defensa de su territorio, situación que puede conducir a incidentes de tipo violento en el estadio, sus alrededores, las calles de los barrios o los parques.

Romero (citado por Frydemberg) afirma que Toro, ex Subsecretario del Interior, en una reunión con el Senado chileno expresó que las barras bravas son un *"grupo organizado que utiliza cualquier medio para alterar el resultado"*, aludiendo al poder que estas tienen en la dinámica del fútbol argentino. Recasens Salvo expresa que los *hooligans* –como nuestras barras– se hacen parte del acontecimiento que viven, y así se sienten protagonistas de algo importante. Para los barristas *ser alguien* es aparecer en los medios de comunicación, ser reconocidos, que se hable de ellos y que se reconozca su liderazgo y el poder que ejercen al interior de su barra o en la interacción con otras organizaciones similares.

Para Moreira (2007, p. 7) la barra es una agrupación de hinchas que tiene un orden social complejo, difícil de aprehender en términos concluyentes por la dinámica de los segmentos y los actores sociales que la componen. Está integrada aproximadamente por 250 hombres cuyas edades rondan entre los 18 y 35 años. La misma se articula fundamentalmente en función de dos ejes: la procedencia barrial de los integrantes y la posición de éstos dentro de una jerarquía. Puede igualmente definirse la barra como un grupo hermético que tiene una serie de normas que regulan las relaciones entre sus líderes y el resto de los hinchas. Desde esta perspectiva, los líderes deben mostrarse como ejemplo de combatividad y ganar el favor de sus seguidores; ello es garantía para mantenerse al frente de la barra. También lo confirma así Garriga Zucal (2007): no se puede llegar a ser líder de la hinchada si no se pelea. Aquel que no tiene aguante, no puede llegar a ser uno de los capos.

Para Costa *et al*. (1997, p. 19) las barras bravas pueden ser consideradas tribus urbanas en tanto cumplen con ciertas características:

- Vitalismo rebelde
- Búsqueda de automarginación del grupo social
- Gusto por el disfraz como la representación de su visión del mundo

Según Galeano *et al*. (2004, p. 31) la violencia está íntimamente ligada con el fenómeno de las barras: la obligación del hincha es odiar al equipo rival. Esto explica, de alguna manera, las agresiones que se presentan entre una barra y otra. Entendida como una obligación, la violencia, se practica aunque no se tenga claridad o motivo para ejecutarla. De la misma manera estas expresiones violentas son muestra de la entrega y la pasión que se siente por el equipo, aunque para ello sea necesario fomentar un odio irracional y hostilidad hacia los contrarios, que por momentos adquiere tintes fóbicos.

El origen del fenómeno de las barras en Colombia no puede equipararse con el de Argentina o Chile, pues inicialmente aquí los fanáticos se congregaron para alentar, y como ellos mismos dicen, *estar con el equipo* los 90 minutos que dura el partido, mientras que en dichos países del cono sur, su nacimiento obedece a cuestiones relacionadas con problemáticas sociales y, en algunos casos, por situaciones políticas, como lo menciona Puerta (2004). Un ejemplo de esto fue lo ocurrido en Chile con el régimen de Augusto Pinochet: *Colo Colo* era el equipo que le gustaba al dictador, razón para que los seguidores de *Universidad de Chile* crearan una barra como forma de protesta y odio en contra del equipo de la dictadura.

En Bogotá los barristas son jóvenes de entre 12 y 25 años, quienes asisten con regularidad al estadio y se han integrado a grupos de hinchas. Dichos grupos tienen una estructura jerárquica liderada por un *"capo"*, popular dentro de la colectividad, quien maneja el dinero que recauda con los miembros de su barra y también tiene poder para permitir la vinculación o no de nuevos integrantes dentro de la organización.

El programa *Goles en Paz* –a cargo de la Secretaría de Gobierno de la ciudad– realiza una labor pedagógica en el estadio con los jóvenes y niños que asisten a los partidos para que disfruten realmente del espectáculo. En el cumplimiento de su trabajo, han establecido una edad mínima para ingresar a los grupos de barristas, que es de 14 años; mientras tanto, quienes no cumplan ese requisito, se ubican bajo la supervisión del programa.

Las primeras barras se manifiestan en el país en 1992, cuando se establecen las tribunas al estilo argentino y uruguayo. Estas surgen en el sector de la tribuna oriental del estadio y se llamaron los *Saltarines* (hinchas del Santafé) y la *Blue rain* (lluvia azul, seguidores de Millonarios); en el lapso de 1 o 2 años nacen los *Comandos azules* y la *Guardia albirroja sur*. Amaya (2004) aclara que nunca surgieron en las tribunas populares; nacieron primero en la tribuna oriental. Las fechas tomadas aquí son relativas, pues cada grupo se disputa el honor de ser la primera barra y finalmente solo se cuenta con

la información que pueden aportar ellos mismos, así que los datos presentados deben tomarse como aproximaciones.

El tema de las barras del fútbol es también un conflicto territorial, en el que se disputan –además del honor– la tradición y el amor por los equipos; esto se refleja claramente en la existencia de sectores totalmente demarcados en la ciudad, signados por símbolos que identifican grupos y que son a la vez el anuncio de lo que puede suceder si se transgrede el espacio; en Colombia el fútbol se ha regionalizado por la presencia de los barristas, lo que ha generado que la violencia se haya exacerbado y que la intolerancia deje su rastro representada en las múltiples agresiones que se producen tanto a las personas como a los espacios públicos y privados de la ciudad. El enfrentamiento no es solo con los del grupo contrario; la barra se debate en medio de las luchas internas por el poder y la afición por el equipo, pues es claro porque ser *capo* deja buenos dividendos en dinero, estatus, negocio y premios.

Este fenómeno está tomando graves proporciones, convirtiéndose en un problema para las autoridades y para la sociedad, pues los hinchas han ido transitando de la alegría y la espontaneidad, a la delincuencia y el consumo; igualmente son focos de imitación de las malas conductas de equipos de otras naciones. Intimidan y violentan al adversario y últimamente se atacan entre ellos mismos, generando una situación tensionante que tiene en jaque a la comunidad.

El concepto de violencia

Los estudios sobre violencia distinguen actores y escenarios; de esta forma se habla de violencia familiar, violencia social, violencia urbana, violencia escolar, violencia juvenil, en fin, de las múltiples violencias que subyacen en la interacción humana. El término violencia no es unívoco: existe en un contexto, con unos actores y situaciones particulares que lo determinan. La violencia es una trama compleja de acontecimientos que comprende diversas situaciones sociales estructurales a través de las cuales podría explicarse, por ejemplo la desigualdad, el impacto de los medios de comunicación, el consumo de alcohol y psicotrópicos, el desarrollo inequitativo de las ciudades, la exclusión, el narcotráfico, entre otros, que se constituyen como ambientes generadores de violencia y van configurándola como una problemática amplia; por tanto es inútil abordar este fenómeno sin antes tomar en consideración otras variables que interactúan para alimentarlo.

González (1998, p. 139) explica la violencia por su contenido etimológico, diciendo que es una especie de fuerza: es el género *vis* en latín, *bías* en griego: 'energía', 'poder', 'potencia'. Remite a la *dynamis* griega. La *violentia* es, en efecto, una clase de potencia. Corresponde a la *hybris*, la desmesura, la fuerza desencadenada que los griegos consideraron "peligro demoníaco".

Frente al concepto en mención, Lypovetsky (1986, p. 174) manifiesta que la violencia de los hombres, lejos de explicarse a partir de consideraciones utilitarias, ideológicas o económicas, ha sido regulada esencialmente en función de dos códigos: el honor y la venganza. Estos dos códigos son asunto de sangre, y lo confirma cuando dice que *donde predomina el honor la vida pierde valor*; en contraposición, son virtudes reconocidas el valor, la fuerza, el arrojo y se desprecia la cobardía. El origen del término, según Keane (2000, p. 62), procede del latín *violentia,* cuya acepción fue empleada por los ingleses a finales del Medioevo en forma obsoleta para indicar el ejercicio de la fuerza física contra una persona, a la que se interrumpe o molesta, se estorba con rudeza y malos modos o se profana, deshonra o ultraja. Desde luego que actualmente esta descripción es un poco simplista y puede prestarse a equívocos; actualmente y para efectos de la investigación, el término es más abarcador: se sabe que la violencia tiene un contexto, reúne diversas circunstancias y múltiples causas que la explican.

La Organización Mundial de la Salud-OMS (2002) ha definido la violencia como:

> *El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.*

La definición de la OMS va más allá de lo puramente físico y apunta al reconocimiento de otros tipos de violencia. Igualmente contempla a la o las víctimas y la intencionalidad.

En el estudio de Pueyo y Redondo (2007, p. 161), la violencia se identifica con 5 propiedades características:

- *Complejidad*. Incluye componentes cognitivos, actitudinales, emocionales y motivacionales interrelacionados con una finalidad concreta.
- *Heterogeneidad.* La violencia es un fenómeno heterogéneo; así se puede clasificar según diversos criterios, por ejemplo:
  - Por la forma de ejercerla: física, psicológica, sexual, económica.
  - Por las características del agresor: jóvenes, adultos, mujeres.
  - Por las características de la víctima: violencia de género, maltrato infantil.

    - Por el contexto de relación entre agresor y víctima: violencia escolar, violencia laboral, violencia doméstica.
- *Multicausalidad*. En la aparición de un hecho violento confluyen diversas variables.
- *Intencionalidad*. La acción violenta es el resultado deliberado, pensado, del deseo de hacer daño.
- *Infrecuencia*. Aún a pesar de la percepción de que la violencia es muy común, la verdad es que es un fenómeno poco habitual.

Berkowitz (1999) define la violencia como *"aquella conducta que tiene por objeto dañar a una persona"*. La definición incluye la intencionalidad como variable primordial para ejercer la violencia, lo que conduce inmediatamente a contemplar el hecho desde una perspectiva delictiva; algunas razones de la aparición de la violencia son mencionadas por San Juan (1999), quien sostiene que las frustraciones y el estrés, por un lado, y los estímulos agresivos por otro, aumentan la posibilidad de que la violencia se desencadene; aquí es relevante el papel de los medios de comunicación y el uso de armas en actos delictivos, que se afirma en el estudio del BID (2002), alcanza entre el 70% y el 90% para el caso de América Latina.

Berro (2002) expresa que la violencia es el uso de la fuerza física, la coacción y la consecución de ciertos propósitos con algún valor por parte del agresor, para mantener, modificar o destruir determinado orden de cosas, situaciones o valores. Se configuran así, otros elementos constitutivos de la violencia, como el propósito al ejercerla y el uso de la coerción como dispositivo de presión para alcanzar lo deseado. El fin de quien la ejerce siempre es someter y controlar al otro como forma de resolver un conflicto; deja secuelas físicas, psicológicas y morales.

Contrario a lo que pudiera pensarse, Chaux (2002, p. 43) afirma que la mayor parte de la violencia colombiana ocurre por fuera del enfrentamiento político, sin embargo las investigaciones al respecto son fundamentalmente sobre los actores armados, mientras que la violencia interpersonal ha sido menos analizada.

En Colombia esta situación ha trascendido en el tiempo. Son ya más de seis décadas en que hemos estado enfrentados regularmente al conflicto político, a la polarización del país, a problemas de intolerancia social, al narcotráfico, al paramilitarismo, a la subversión, a la corrupción, que por fuerza tienen que verse reflejados en las actitudes y comportamientos de la sociedad.

La violencia es un hecho multicausal y analizarla desde una óptica reducida evita que se establezcan sus verdaderas proporciones; el hecho violen-

to es mucho más que el mero acto de agredir, de dañar objetos. La violencia contiene múltiples elementos que están presentes en la cotidianidad: es una mirada, un gesto, una palabra, un signo, una acción que lastima causando resentimiento y deseo de venganza. Siendo entonces la violencia un aspecto de la interacción social, cada uno de nosotros cumple un papel a través del cual participa activamente y de diversas formas, bien sea generándola, cohonestándola o ignorándola; requiere, además, del análisis de las situaciones en sentido amplio para poder comprenderla y aprehenderla.

Violencia juvenil

El concepto de *juventud* parece haber surgido durante el periodo de la revolución industrial, producto de las reformas escolares, familiares, laborales y demás, en las que se hizo evidente la presencia de los jóvenes como protagonistas en los diferentes campos de la vida social; el término se difundió desde el año 1900 para efectuar una diferenciación cultural con los adultos. Bourdieu y Passeron (2003) consideran que *"juventud y vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos"*. Así, se entiende que el concepto se erige alrededor de situaciones relacionadas con el entorno sociocultural en el que transcurre la vida de los individuos.

El término se hace tan complejo como las variables que lo componen, las cuales pasan por las formas de socialización, la historia personal, las condiciones de vida, el consumo, la influencia de los medios de comunicación, la educación, las expectativas de las personas, las políticas públicas, entre otras. El concepto, igualmente, no es de carácter universal en tanto que responde a criterios particulares de las sociedades; baste pensar, por ejemplo, que en determinadas culturas el solo hecho de constituir familia es razón suficiente para ser considerado adulto. Feixa (1999, p. 18) afirma que antropológicamente el término alude a una construcción cultural relativa en el tiempo y el espacio; de esta manera –dice– cada sociedad organiza las formas de transición de una etapa a otra, siempre teniendo en cuenta criterios propios.

La combinación de los términos *violencia* y *juventud* genera una cierta inquietud, debido a que el joven es visto como problema. Se piensa por lo general en delito, contravención e irresponsabilidad, rebeldía y consumo. Es claro que los jóvenes viven la violencia y la enfrentan en espacios de desarrollo como la escuela, la familia, el deporte, el barrio. La violencia practicada entre los jóvenes es uno de los problemas más serios de salud pública que enfrentan las Américas. Algunas estadísticas sugieren que existe

una especial fragilidad en los jóvenes contemporáneos por los fuertes cambios de todo orden que han tenido que experimentar (Yunes y Rajas, 1993). Mergulis y Urresti (1998, p. 20) dicen que el término *"refiere, a cierta clase de 'otros', a aquellos que viven cerca nuestro y con los que interactuamos cotidianamente, pero de los que nos separan barreras cognitivas, abismos culturales vinculados con los modos de percibir y apreciar el mundo que nos rodea"*.

Algunas manifestaciones de la violencia juvenil están relacionadas con la aparición de tribus urbanas, de las que Costa *et al*. (2000, p. 14) afirman, representan potenciales fuentes de agresividad y son el resultado de tensiones, contradicciones y ansiedades que padecen los jóvenes; las tribus representan la posibilidad de expresión y el núcleo de gratificación afectiva. Son diversos los factores relacionados con la violencia juvenil: la violencia familiar y el abuso de los niños (Widom, 1989), poco control de los padres (Perry, Perry y Bodizar, 1990), ser hombre (Hammet *et al*., 1992), ser pobre (Baker, 1992), bajo rendimiento académico (Loeber y Dishion, 1983), fácil acceso a las armas (Webster *et al*., 1993). McAlister (1995) indica que hay estudiantes con mayor proclividad a la participación en actividades violentas; son aquellos que abandonan las escuelas, faltan a clase o tienen una autoimagen académica baja.

Muchos estudios que se han realizado en torno a la violencia juvenil, especialmente los de salud pública, reconocen la existencia de factores de riesgo y protección que necesitan ser controlados para que verdaderamente se consolide un programa de prevención. Entre los factores de riesgo se mencionan la falta de credibilidad en la justicia, la impunidad, la represión violenta, el manejo inadecuado de la información, la frustración, la presencia de pandillas, el porte de armas y la ausencia de políticas de juventud que respondan adecuadamente a las necesidades de los y las jóvenes; por otra parte, los factores de protección se relacionan con la concreción del compromiso del Estado en zonas marginales, el fortalecimiento de la familia, la atención social adecuada y suficiente, y oportunidades educativas y laborales.

Violencia escolar

La violencia escolar es un tema de abordaje mundial. Las miradas actuales a un fenómeno que antes pasaba desapercibido, denotan una situación preocupante tanto por sus repercusiones sociales como por la imposibilidad de la escuela para responder a él. Algo pasa: con relativa frecuencia los medios de comunicación documentan actos de violencia cuyos prota-

gonistas son jóvenes escolarizados, al interior de los centros educativos las cosas han cambiado; se debe hablar también de aquellos comportamientos imperceptibles, que no se reconocen fácilmente, que se amparan en lo simbólico, aquellos que guardan sutilidad pero que generan sufrimiento y angustia en las víctimas, y que lamentablemente ya no se consideran violentos. Estos y otros más van afectando la tranquilidad y nutren un ambiente de tensión que termina generando acciones violentas entre escolares, dentro o fuera de las instituciones, y que de la misma forma afecta a todos los agentes del servicio escolar y su entorno.

Los estudios sobre violencia escolar iniciaron en Europa, con las investigaciones de Dann Olweus (1993) en los países nórdicos; el interés de estas observaciones ha girado en torno a la conceptualización del problema, su incidencia y caracterización. Define la violencia escolar como aquella situación en la que:

> *un alumno o alumna es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas, entendidas estas como las cometidas verbalmente, la exclusión, las físicas, entre otras, que llevan a cabo algunos alumnos o grupo de ellos/as; un aspecto esencial del fenómeno es que debe existir un desequilibrio de fuerzas. No todo lo que sucede en la escuela puede considerarse violencia, por ello es importante establecer unos criterios que permitan diferenciar las acciones violentas de aquellas que no lo son. Olweus* et al. *proponen que deben tenerse en cuenta los comportamientos exhibidos, por ello se identifican agresiones directas e indirectas. Las acciones directas pueden ser físicas (golpes, puños, empujones, amenazas con armas) o verbales (insulto, chantaje). Entre las indirectas, las físicas están relacionadas con el daño a objetos personales o el robo; las verbales, con poner apodos, hacer rumores, burlas, acoso* (Benítez y Justicia, 2006).

Siendo la escuela un espacio social, Debarbieux (1996) afirma que en ella se cristalizan las tensiones de nuestras sociedades y, a veces, se exacerban. Es un fenómeno sensible que conviene tratar con prudencia, porque ningún país está a salvo. La violencia escolar es un fenómeno que presenta diversas causas; tal como lo confirma Debarbieux (1999), no hay un factor único, sino modelos complejos ligados a la situación familiar, a las condiciones socioeconómicas y al estilo pedagógico de los establecimientos. Los niños violentos –o mejor conocidos como "pleitistas" o "bochincheros"– son el reflejo de la violencia a que son sometidos en sus propios hogares. Los estudios franceses han introducido la idea de incivilidad, entendiendo que la agresión es uno de sus actos representativos; al respecto Debarbieux (1998) asegura que *"las incivilidades son violencias antisociales y antiescolares. Cuanto más traumáticas ellas sean, y cuanto más ellas sean resguardadas y*

transformadas en acontecimientos banales para proteger a la escuela, más ellas se vuelven, muchas veces, una forma de violencia simbólica".

El término *bullying* identifica la violencia escolar a nivel mundial. Proviene de un vocablo inglés y se emplea para describir un comportamiento violento de una persona sobre otra, generalmente se asocia a una situación de abuso de poder entre iguales. Cerezo (2007) lo resume como maltrato –normalmente intencionado y perjudicial– de un estudiante hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual; suele ser persistente, puede durar semanas, meses e incluso años. Webster-Stratton y Taylor mencionan factores de riesgo que pueden generar violencia durante la adolescencia:

Individuales

- Pobres destrezas en manejo del conflicto/ataques de ira y escasas habilidades sociales.
- Acceso a armas.
- Experiencia de humillación o rechazo/patrón de amenazas y maltrato a otros.
- Ser víctima de abuso o negligencia/haber tenido o tener relaciones pobres-aislamiento.
- Dificultades de aprendizaje.

Familiares

- Bajo nivel económico/actividades socialmente inadaptadas de los padres.
- Estilo educativo ineficaz/baja supervisión o control.
- Alto conflicto familiar/bajo apoyo emocional.
- Disciplina inconsistente.

Escolares/grupo de iguales

- Conductas agresivas en clase/rechazo de los iguales.
- Asociación con iguales desviados.
- Destrucción de la propiedad-vandalismo.
- Respuestas ineficaces del profesorado/clima de clase inadecuado.

Díaz-Aguado (2005, p. 549) conceptuó sobre el *bullying*, que en su práctica implica comportamientos de diversa índole, para demostrar poderío –con el apoyo de un grupo– sobre una persona indefensa. Por otra parte, Hernández (2001, p. 58) sostiene que la violencia escolar hace referencia a la utilización de la fuerza física o verbal para causar daños o heridas a otro, con el fin de obtener de él o del grupo algo que no se quiere consentir libremente. Queda entonces claro que el propósito del *bullying* es el ejercicio de la fuerza y la dominación. El fenómeno de la violencia escolar en América Latina es de alta incidencia, según lo plantea Abramovay (2005, p.

53), y son los jóvenes entre 15 y 24 años quienes más expuestos están a ella. En todo caso, en el tema de la violencia escolar todo está por construirse; estamos ante un fenómeno dinámico y sensible que responde a variables sociales complejas que requieren atención y análisis permanente.

Desde hace ya buen tiempo se viene hablando de la violencia en la escuela y del emparentamiento de esta con formas delincuenciales que han irrumpido en la dinámica escolar de manera, digamos, fortuita. Sin embargo, muchos de estos hechos que han sido magnificados por los medios de comunicación, visibilizan en forma negativa la problemática; la comunidad percibe a la escuela como espacio de conflicto. Si bien es cierto que la vida escolar no es nada fácil, poco bien se le hace enjuiciándola y atribuyéndole responsabilidades que, aunque le competen, son compartidas con los demás actores sociales. Lo que sucede allí requiere de un análisis más profundo que permita encontrar la raíz de las dificultades y posibilite una amplia convocatoria con acciones concretas. Camargo (1997) dice que no todo lo que sucede en la escuela es violencia, pero tampoco puede pensarse que allí no hay violencia.

La violencia de la escuela –como afirma Camargo (1997)– es también violencia social, porque allí se reproduce la cotidianidad; la escuela es un contexto, como lo es también la familia, el grupo o la calle, luego también se puede ver en ella la intolerancia, el robo, el chantaje e incluso, la muerte. La realidad que vive el país ha hecho que la mirada de la violencia sea la de los grupos irregulares, la de la inseguridad, la del narcotráfico; es la preocupación generalizada, y en muchas ocasiones el desborde de esa realidad no permite dimensionar lo que sucede al interior de las instituciones. La escuela, entonces, vive alejada de su propia mirada y abatida, como todos, por el miedo; de esta manera afronta el conflicto –como dice Mejía (1999)– con la lógica de la escuela tradicional, desconectada de los nuevos modos vitales de los estudiantes, imposibilitada para comunicarse con ellos, generando de esta manera un modelo de relaciones conflictivas; en cambio, otras búsquedas conducen a los jóvenes hacia opciones más gratificantes, no excluyentes y significativas, como las barras bravas, las bandas, las pandillas o las tribus urbanas.

Desde este contexto es preciso establecer que, si bien en la escuela hacen presencia diversas formas de violencia, el fenómeno de las barras del fútbol emerge como un problema que afecta la dinámica escolar al punto que pudiéramos considerarlo como un detonante, que en determinadas circunstancias constituye hechos de violencia generalizada. Sin llegar a satanizar esta problemática y estigmatizar a los jóvenes vinculados a ella, ha sido evidente durante el trabajo de campo el reconocimiento de las diversas re-

laciones que se establecen entre los barristas: es claro que la vivencia está asociada –en algunos sectores– a otras formas de violencia como las pandillas, la distribución de sustancias psicoactivas, el atraco, la intimidación y las golpizas callejeras.

En algunas instituciones el grupo de barristas está plenamente identificado y reconocido por la comunidad educativa. Se organizan y constituyen lo que ellos denominan un "parche"; Perea (2008, p. 33) lo definió como una forma de pertenencia radical originada en el barrio popular; reclutan y forman a nuevos miembros, quienes son llevados al estadio, a los entrenamientos del equipo e incluso le apoyan en la consecución de los distintivos del equipo. Este mecanismo de seducción logra la adhesión, pero también el compromiso de participación y respaldo absoluto en todas las acciones que promueva el grupo, incluidos los hechos de violencia. Dentro de la institución estos grupos tienen un líder (¿capo?), determinador de las peleas dentro o fuera de la escuela, quien organiza la asistencia al estadio; ostentan el poder, amenazan y demarcan el territorio. Cabe anotar que incluso han establecido el número de hinchas de uno u otro equipo, haciendo saber su superioridad. Un estudiante manifestó que cuando están aburridos *"salimos a azotar garzas"* (golpear hinchas del Santafé).

Desde el punto de vista del territorio, es interesante observar que aunque sus límites son difusos para el común de la gente, no lo es así para el barrista; marcar una calle o un espacio tiene un sentido, y es imponer una propiedad a la cual no se puede ingresar porque se considera una transgresión que se cobra con agresión; esto fue notorio en una institución cuyo edificio estaba dividido en dos bloques, uno de ellos totalmente delimitado, al que no ingresan los estudiantes del otro bloque, y si lo hacen, conocen muy bien las consecuencias. Para los docentes, las marcas del edificio revelan la presencia de grupos de fanáticos, pero la mayoría de ellos no tiene claro el significado de éstas. Las comunidades han alertado a las autoridades acerca de la presencia de jóvenes escolarizados que se enfrentan con todo tipo de elementos –e incluso armas– en los parques de algunos sectores por la supremacía del territorio.

Algo que llama la atención en varias de las instituciones es la reproducción del mismo modelo de acompañamiento a los equipos dentro del entorno escolar; relatos de profesores y estudiantes indican que cuando en la escuela se realizan partidos de fútbol, especialmente con un equipo invitado, grupos de jóvenes barristas alientan a su equipo quitándose la camiseta, y ondeándola cantan las mismas tonadas del estadio, adaptando las letras al nombre de su colegio; de igual manera algunos partidos terminaron también en confrontación con el equipo visitante, y se dice que ha habido

presencia de las autoridades para detener grescas al interior de la escuela; esto ha generado enemistad declarada entre instituciones, la cual se resuelve en las calles. En ciertas instituciones la defensa a ultranza de los equipos de fútbol ha venido haciendo carrera y existe una disposición generalizada para el conflicto; cuando hay agresiones entre dos colegios enemistados, los jóvenes se arman de lo que encuentran y participan activamente enfrentándose en puntos estratégicos de los barrios.

Lo antedicho son apartes de interés que ya se observan en los resultados de la investigación; finalmente, visualizar el conflicto significa no solo el reconocimiento de su presencia en el entorno educativo, implica también explorar nuevas formas de acercamiento a los niños y jóvenes que permitan generar acciones conjuntas para afrontar el problema y recuperar la esencia del fútbol como una fiesta que convoca multitudes en una sana convivencia y un derroche de alegría e inagotable emoción.

Conclusiones

La violencia es un concepto complejo; su abordaje requiere contextualizarla y tener en cuenta las múltiples variables que la nutren.

Se tiene una percepción generalizada de los jóvenes como problema, y por tanto, como generadores de violencia. No hay políticas claras que contemplen los factores de riesgo y que permitan atender de manera concreta y suficiente sus necesidades; en la mayoría de los casos las políticas se plantean coyunturalmente, lo que hace que no se sostengan en el tiempo.

La violencia está ligada a las barras, entre otras razones, porque el hincha está obligado a odiar, a provocar a los rivales del equipo contrario. Esta violencia es irracional y está ligada a otras formas de violencia.

La escuela no es ajena al clima de violencia generalizada que se vive en el país, por esta razón se convierte también en espacio de conflicto. En relación con el tema del fútbol, la violencia y las confrontaciones se han venido trasladando paulatinamente hacia los barrios debido, entre otras cosas, a que se han extremado las medidas de seguridad en el estadio, con lo que se han vuelto frecuentes las agresiones dentro y fuera de las instituciones.

Entre los barristas y otro tipo de grupos generadores de violencia, se establecen diversas relaciones que hacen la problemática más compleja. Es necesario convocar a diversas organizaciones interesadas en la problemá-

tica para que, con esfuerzos comunes, se enfrenten al problema y busquen alternativas de solución.

No es con represión como se solucionará el problema de las barras del fútbol en Bogotá. Se requiere de medidas claras y contundentes que incluyan sanciones ejemplares para los equipos, para los directivos que patrocinan a los grupos de seguidores, para los jugadores y comentaristas que con sus acciones fomentan la violencia en los escenarios deportivos.

Referencias bibliográficas

Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. En: *Revista Iberoamericana de Educación* No. 38, 53-66. Mayo/agosto de 2005. OEI.

Alabarces, P. (1998). De qué hablamos cuando hablamos de deporte. Revista *Nueva Sociedad* No. 154, 74-86. Marzo/abril de 1998. Buenos Aires.

Baker, S. P.; O'Neill, B.; Ginsburg, M. J. y Li, G. (1992). *The injury fact book*. New York: Oxford University Press.

Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. En: *Revista de investigación Psicoeducativa* No. 2(4), 81-93. Junio de 2006. Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería/ Instituto de orientación Psicológica.

Berkowitz, L. (1999). Psychology of Aggression. En: Kurtz, L. Y Turpin, J. (1999). *Encyclopedia of Violence, Peace & Conflict* Vol. 1. New York: Academic Press.

Berro Rovira, G. (2002). Violencia y peligrosidad. Una mirada médico-legal. En: Maltzman Pelta, D. C. (2002). *Violencia y peligrosidad en la sociedad de hoy.* Montevideo: Fundación Konrad Adenauer.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Camargo, A. M. (1997). Violencia escolar, violencia social. Ponencia presentada en el quinto *Congreso nacional de prevención y atención del maltrato infantil* celebrado en Bogotá en noviembre de 1996. En. *Revista Colombiana de Educación* No. 34. Primer semestre. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia. Conflictos y agresiones entre niños(as) y adolescentes en Bogotá. En: *Revista Estudios Sociales* No. 12. Bogotá: Universidad de los Andes.

Collazos, R.; Herrera, S.; Restrepo, N. y Suárez, K. (1999). Barras bravas o barras furiosas. En: *Revista Camaleón* No. 18. Noviembre-diciembre.

Costa, P.; Pérez, J. M. y Tropea, F. (2000). *Tribus urbanas. El ansia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

Debarbieux, E. (1996). Violencia escolar: *un problema mundial*. Documento del Observatorio Internacional de violencia escolar. Disponible en: http://www.obsviolence.com/

_____ (1998). La violence à l'école: approaches européenes. Institut National de Recherches Pédagogiques. En: *Revue Française de Pédagogie* No. 123. En: *El enfrentamiento de la violencia en las escuelas: el papel de la UNESCO/Brasil*. Brasil. 2003.

Debarbieux, E. ; Garnier, A. ; Montoya, Y. y Tichit, L. (1999). *La violence en milieu scolaire. Vol. 2. Le désordre des choses* (Colección Actions Sociales/Confrontations). París.

Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. En: *Revista electrónica Psicothema* No. 4(17), 549-558.España: Universidad de Oviedo. Disponible en: www.psicothema.com

Feixa Pámpolis, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud.* Barcelona: Editorial Ariel S.A.

Frydenberg, J. (2001). *Violencia en el fútbol argentino. Entrevista a Amilcar Romero*. Disponible en: http://www.efdeportes.com/ Revista Digital, año 7, No. 41. Octubre de 2001. Buenos Aires.

González, J. (1998). Ética y violencia. En: A. Sánchez Vázquez (1998). *El mundo de la violencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo de Cultura Económica.

Hammett, M.; Powell, K. E.; O'Carroll, P. W. y Clanton, S. T. (1992). *Homicide surveillance: United States, 1979-1988*. Morbidity and Mortality Weekly Report 41(SS-3), 1-33.

Hernández, T. (2001). Descubriendo la violencia. En: Brieño-León, R. (Comp.) *Violencia sociedad y justicia en América Latina*. Buenos Aires: Clacso.

Keane, J. (2000). *Reflexiones sobre la violencia*. Traducción de Josefa Linares de la Puerta. Madrid: Alianza Editores.

Loeber, R. y Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: a review. En: *Psychological Bulletin* No. 94(1), pp. 68-99.

Lypovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.

McAlister, A. y Vélez, L. (1995). *Pretest of Colombian culture of violence survey. Center for Health Promotion Research and Development, University of Texas Houston Health Science Center. Juvenile violence in the Americas: innovative studies in research, diagnosis and prevention*. Disponible en: http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd26/violence.pdf

Mergulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En: H. J. Cubides; M. C. Laverde Toscano y C. E. Valderrama (Eds.). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Fundación Universidad Central, Departamento de Investigaciones.

Moffat, A. (1998). Barras, broncas y mafias. En: *Revista La Maga*. Mayo 13 pp. 16-19. Buenos Aires.

Moreira, M. V. (2007). Etnografía sobre el honor y la violencia de una hinchada de fútbol en Argentina. En: *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 7. Chile: Universidad de Chile.

Organización Mundial de la Salud-OMS (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.

Perea, C. M. (2008). *¿Qué nos une? Jóvenes, cultura y ciudadanía*. Medellín: La Carreta Editores.

Pérez, D. y Mejía, M. R. (1999). *Violencia en la escuela*. Colección *Vida de maestros*. Bogotá: Alcaldía Mayor, Instituto para la investigación y el desarrollo pedagógico.

Perry, D. G.; Perry, L. C. y Boldizar, J. P. (1990). Learning of Aggression. En: M. Lewis y S. Miller (Eds.). *Handbook of developmental psychopathology*. Nueva York: Plenum Publishing Corporation.

Puerta, J. L. (2002). Las barras bravas en Medellín: un desbordamiento de pasión. En: Periódico *El Mundo*, marzo 13. Medellín.

Pueyo, A. y Redondo, S. (2007). Predicción de la violencia: entre la peligrosidad y la valoración del riesgo de violencia. En: *Papeles del Psicólogo* vol. 28 No. 003. Septiembre-diciembre. Madrid: Consejo general de colegios oficiales de psicólogos.

Recasens Salvo, A. (1999). *Diagnóstico antropológico de las barras bravas y de la violencia ligada al fútbol*, 9. Santiago de Chile [Documento electrónico].

Disponible en: *www.csociales.uchile.cl/publicaciones/biblioteca/docs/libros/barras.pdf*

San Juan, A. M. (1999). *Notas técnicas sobre violencia*. Nota Técnica No. 3. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de desarrollo sostenible, División de desarrollo social.

Webster-Stratton, C. y Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescent through at young children. En: *Prevention Science*. Nueva York: Routledge.

Webster, D. W.; Gainer, P. S. y Champion, H. R. (1993). Weapon carrying among inner-city junior high school students: defensive behaviour vs. aggressive delinquency. En: *American Journal of Public Health* 83(11), 1604-1608. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

Widom, C. S. (1990). The cycle of violence. Science. 1989. En: *La violencia juvenil en las Américas. Estudios innovadores de investigación, diagnóstico y prevención*. Washington: Organización Panamericana de la Salud. Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el desarrollo.

Yunes, J. y Rajas, D. (1993). *Tendencia de la mortalidad por causas violentas entre adolescentes y jóvenes de la región de las Américas*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

(2004). Entrevista realizada el 22 de septiembre de 2004 a Alirio Amaya, coordinador del programa Goles en Paz de la Secretaría de Gobierno de Bogotá.

Violencia y educación / Flor Alba Romero Medina ... [*et al.*]. --
Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.
112 p.; cm.
ISBN 978-958-8782-13-3
1. Violencia en la educación 2. Sociología de la educación
2. Violencia juvenil 3. Violencia familiar I. Romero Medina, Flor Alba.
371.58 cd 21 ed.
A1357919

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

UD Editorial

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DISTRITAL

El presente libro reúne temáticas relacionadas con las tesis doctorales que actualmente desarrollan estudiantes de la línea Violencia y Educación, adscrita al énfasis Historia de la Educación, la Pedagogía y la Educación Comparada del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas DIE-UD. Se apoya en el grupo de investigación Formación de Educadores, creado desde el año 1999 y clasifi cado por Colciencias en categoría A.