

# Escuela y guerra, la invisibilidad de los ambientes educativos

*Mauricio Lizarralde Jaramillo*

## Introducción

---

El conflicto armado ha estado presente, con distintas magnitudes y 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 asuma como 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 propone a 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 memoria de la represión, publicando las experiencias referentes a la Escuela en las post-dictaduras 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), centrandose 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 “*Educación 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. Althusser (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 apropiarse de 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 sociedad también 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 transmissionistas, 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 ético 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”<sup>1</sup>.*

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 legítimo– 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 de los 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 éstas 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 movilizándolo 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 ejército 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 incivildad*” (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 ejército oficial; sin embargo esta victoria militar del Gobierno no trajo la paz que se esperaba, pues al no mediar ningún diálogo entre las partes y por el contrario, arreciar las medidas opresivas 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 Lérída, 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](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: Paidós.

\_\_\_\_\_ (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.). *Educación 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). *Educación en medio del conflicto. Experiencias y testimonios. Retos y esperanzas Colombia 2001*. Memorias del segundo seminario *Educación para la Paz y la Convivencia*. Medellín, 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](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, 2º 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](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](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.
- Yopez, A. (2003). El sacrificio 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.