

Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo

//Educational environments and fear territories amid armed conflict: study about schools in Putumayo

//Ambientes educacionais e territórios do medo em meio ao conflito armado: estudo sobre escolas do Baixo e Médio Putumayo

Mauricio Lizarralde Jaramillo*

Recibido: 07/09/2011
Evaluado: 21/12/2011 - 15/12/2011
Arbitrado: 23/04/2012

*

Candidato a doctor en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, magister en Educación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Surcolombiana y artista plástico de la Universidad Nacional de Colombia. Docente-investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: lizarraldejaramillo@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la tesis doctoral “Ambiente educativo de escuelas en zonas de conflicto armado”, investigación desarrollada en el departamento del Putumayo, con un trabajo de campo orientado tanto a la observación como a la recolección de relatos de maestros, niños y miembros de la comunidad. Los ambientes educativos se instauran en las dinámicas que constituyen todos los procesos de la acción educativa, involucran acciones, experiencias y vivencias; allí se gestan las actitudes, las condiciones materiales y socioafectivas que determinan los territorios y las relaciones necesarias para los propósitos culturales de reproducción. El desarrollo se hace considerando tres vías de aproximación: en primer lugar, el contexto histórico, económico y social; en segunda instancia, las dinámicas culturales que se han ido configurando desde la sociabilidad y las prácticas de socialización; en tercer lugar, las afectaciones que en lo psicosocial ha generado la violencia –patrones de deshumanización en los términos de Martín Baró y Samayoa- y que inciden en la naturalización de los Territorios del Miedo.

Palabras Clave

Ambiente educativo, conflicto armado, territorio.

Abstract

This paper presents the results of the doctoral thesis “Educational environment of schools in areas of armed conflict”, research developed in the department of Putumayo, Southern Colombia, with field work aimed at both observation and the collection of stories about teachers, children and community members. The educational environments are set in the dynamics that constitute all of the educational processes, involving actions and life experiences. There are brewing attitudes and socio-material conditions that determine territories and relationships necessary for cultural purposes of reproduction. The development is considering three approaches: first, the historical, economic and social context; in second instance the cultural dynamics that have been formed from the sociability and socialization practices; in third place, psychosocial affectations in violence-generated dehumanization patterns in terms of Martín-Baró and Samayoa and affecting the naturalization of the Territories of Fear.

Keywords

Educational environment, armed conflict, territories.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados da tese de doutorado “Ambiente educativo de escolas em zonas de conflito armado”, investigação desenvolvida no departamento de Putumayo, com um trabalho de campo orientado tanto para a observação como para a coleta de relatos de professores, crianças e membros da comunidade. Os ambientes educativos se instauram nas dinâmicas que constituem todos os processos da ação educativa, envolvendo ações, experiências e vivências; neles se gestam as atitudes, as condições materiais e socioafetivas que determinam os territórios e as relações necessárias para os propósitos culturais de reprodução. O desenvolvimento do trabalho se faz por meio de três vias de aproximação: em primeiro lugar, o contexto histórico, econômico e social; em segunda instância, as dinâmicas culturais que foram se configurando a partir da sociabilidade e das práticas de socialização, em terceiro lugar, as afetações no plano psicossocial que geram a violência – padrões de desumanização nos termos de Martín Baró e Samayoa – e que incidem na naturalização dos Territórios do Medo.

Palavras chave

Ambiente educativo, conflito armado, território.

Colombia, a lo largo de su historia, ha vivido una sucesión continua de conflictos armados de distinto tipo e intensidad: guerras civiles, violencia política partidista, guerrillas, paramilitarismo, complejizándose aún más con la presencia del narcotráfico; sobre ello hay un campo de investigación muy amplio y que ha sido abordado desde distintas disciplinas y variados enfoques.

Sin embargo, dentro de ese universo de investigaciones un tema que se ha abordado muy tangencialmente es de la escuela mediada por estos contextos, a pesar de que, por ejemplo, la guerra civil de 1876, que se conoce como La guerra de las escuelas, se dio con el pretexto de oposición del conservatismo y la Iglesia a la reforma educativa implementada por el gobierno liberal en 1870, y a que en el ya clásico "Violencia en Colombia" (Guzmán Campos, Fals Borda, Umaña Luna, 1980, p. 282-284) se referencian las escuelas que en Tolima en la década de los 50 tenían trincheras y refugios, así como el asedio al 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. Desde su publicación inicial, en ese estudio los autores dejan planteado: "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".

Ya desde una primera investigación (Lizarralde, 2003) abordamos la situación de los maestros en zonas como el Guaviare, el Magdalena Medio y Urabá, y posteriormente, ya desde el grupo de investigación Galatea, se ha venido trabajando alrededor de la educación y el conflicto armado.

Desde la línea de territorios del Ipazud de la Universidad Distrital, y enmarcada como tesis en el Doctorado Interinstitucional en Educación, se desarrolló una investigación etnográfica, desde una perspectiva etnometodológica, sobre los ambientes educativos de las escuelas en zonas de conflicto armado, tomando como muestra la zona del bajo y medio Putumayo en escuelas de tres instituciones educativas, ubicadas unas en la vía entre Puerto Asís y Teteyé, otras entre El Tigre y La Hormiga, y otra en El Empalme, cerca de Orito.

Esta investigación demanda, en primera instancia, abordar la reflexión sobre las interacciones que se dan en el espacio escolar, bien sea que se les asuma como clima escolar o como el ambiente educativo. En esencia, tras los 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. Blaya (2006, p. 295) define el clima escolar como: "la calidad general del centro que emerge de

las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los miembros de la comunidad educativa. El clima se basa en la percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales que se establecen en el centro y es un factor influyente en los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa”.

Se asume el concepto de ambiente, más allá de las definiciones de la etología y la ecología, como un territorio configurado por las características del entorno de los sujetos y de las interacciones entre los sujetos mismos, fuertemente articulados y que condicionan las circunstancias de su interacción cotidiana, comprendiendo tanto lo tangible de los espacios físicos como lo intangible de los significados. Viéndolo de esta manera y acogiendo el planteamiento de Porto-Gonçalves (2009), el ambiente educativo-territorial no se puede considerar como algo existente o anterior a la escuela como dispositivo social, dado que este se constituye como un espacio físico y relacional de sujetos y grupos sociales que se afirman en y por medio de él a través de procesos sociales de territorialización.

Por esta razón, el ambiente educativo en tanto territorio de enunciación no puede considerarse como un a priori, sino como la emergencia de la relación entre el contexto y lo vivido, entre la memoria del pasado y la expectativa de futuro (Koselleck, 1993), de manera que no tiene preexistencia sino que emerge en la medida en que se establecen interacciones que lo dotan de significados, siendo así un campo construido intersubjetivamente.

En este orden de ideas, cualquier cambio que se dé en los significados generará también cambios en el territorio y su representación y viceversa, pues los significados son imposibles de asumir como generalidad, dado que son resultado de una experiencia singular de interacción y en esa medida son móviles de acuerdo al momento particular del sujeto, donde su ubicación de frente al interlocutor, a sí mismo o al colectivo es lo que determina la validez de lo que se dice sobre ello y la forma como, acorde a los usos sociales y culturales, en el discurrir de la conversación se asignan pesos distintos a las palabras y a los silencios. “Recurrimos a los testimonios para fortalecer o para invalidar, pero también para completar lo que sabemos acerca de un acontecimiento del que estamos informados de algún modo cuando, sin embargo, no conocemos bien muchas de las circunstancias que lo rodean.” (Halbwachs, 2002, p. 25).

Siguiendo a Le Breton (2007), el silencio carece por sí mismo de significación, y se dota de esta según las políticas de su uso: de consentimiento y complicidad, mutismo con la intención de ocultar, de indiferencia, como acción de oposición, como respuesta por el desconocimiento o la ignorancia, o también como manifestación de censura. En los relatos, por ejemplo, los silencios no tienen un único significado, encontrándose asociados a la experiencia singular en el momento del que se habla, como cuando se pregunta por lo vivido durante los combates que se han dado cerca a la escuela y unos guardan silencio por lo doloroso del recuerdo y otros porque no lo han vivido o no le dan importancia, o cuando se siente como un momento opresivo antes de evocar al niño que murió ametrallado en la escuela, o cuando no se nombra al “sapo”, o al hablar de “ellos” refiriendo a la guerrilla o de “los otros” cuando se trata de los paramilitares, sin nombrarlos directamente, igual que no se nombra al diablo para que no aparezca, o simplemente porque uno no es considerado interlocutor válido para que lo escuche.

De igual manera en las referencias al espacio físico. Por ejemplo, en el caso de las escuelas y de las veredas, los lugares tienen nombres a los que se asigna un significado sin que este sea necesariamente explícito, pero que al encontrarse articulado a las experiencias vividas y

relatadas, tanto las palabras como los silencios muestran las características, uso y memoria de las interacciones que allí se dan, como en el caso de la comunidad en una escuela de Puerto Asís donde los niños hacen referencia a la habitación del maestro como “la casa de los finados”, aludiendo a los soldados que allí murieron en un combate, hecho del que no nos enteramos sino luego de seis meses de estar visitando la comunidad y del que el nuevo maestro posesionado ese año no tenía conocimiento. O cuando en una comunidad se evita hablar de “la loma” y lo que allí pasó, por ser el sitio donde “ellos” emboscaron y mataron al ejército, lo que luego provocó el bombardeo y posterior traslado de la escuela. Finalmente, también se encuentran aquellos silencios que se corresponden con lo que Passerini, en los estudios sobre la memoria del fascismo en Italia, ha denominado “silencios colectivos”, que corresponden a un proceso de autocensura colectiva frente al recuerdo de una acción o una época sancionada socialmente como vergonzante, que para el caso de los relatos recogidos en el Putumayo es el apoyo que la comunidad dio en algún momento a uno u otro grupo armado.

Por tanto, para una aproximación a la comprensión del ambiente educativo en el contexto del conflicto armado, es necesario ir más allá de asumirlo como el conjunto de condiciones físicas e institucionales

donde se desarrolla una acción educativa, pues al reconocerlo como predecible y ahistórico se le da el carácter de lo que Von Foerster (1991) denomina “máquina trivial”, es decir fácilmente controlable para lograr los objetivos previstos; el ambiente educativo tiene un carácter histórico complejo, vital y flexible que hace imposible asumirlo como algo estático y definido por los espacios y los reglamentos; más bien se concibe en su carácter de impredecibilidad, como una construcción diaria producto de la reflexión cotidiana, construyendo así una singularidad permanente que asegura la diversidad, es decir una “máquina no trivial”.

El ambiente educativo visto de esta manera plantea una dinámica de interacción en la que este 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), enantiopoesis es la relación entre pares opuestos y complementarios cuya interdependencia está dada por el hecho de que cada uno es generador del otro, como en el ejemplo del huevo y la gallina. En estas interacciones se tejen los sentidos, que al ser construcción intersubjetiva, definen el territorio y orientan las acciones que como distinciones procesadoras de significados, se desarrollan con el fin no siempre explícito de aprender y educarse. Sobre su relación con el espacio, Luhmann (2006) afirma que estas distinciones que procesan sentido, en tanto operaciones de los sistemas sociales, se pueden dar en un mismo espacio simultáneamente, “operaciones en los sistemas de comunicación educativa, científica, organizacional, sin la necesidad de desplazarse”, pues los sentidos de la acción los dan los individuos al interactuar y no están en los espacios en sí.

Pero, ya en esta investigación, acceder a una visibilización de la “realidad social” que se configura a partir de los significados presentes en el ambiente educativo requiere la aproximación desde la acción intencionada de autoobservación, pues como afirma Von Foerster (1991), “no se puede ver, que no se ve lo que no se ve”; sin embargo, la observación no solo la hace visible sino que además nunca puede ser exterior al sistema, lo que demanda en el ejercicio del observador una vigilancia permanente sobre la forma como el significado de su misma presencia llega a mediar el sentido de lo que se dice o se silencia.

Así, para observar y comprender las dinámicas que caracterizan y determinan las interacciones en las escuelas que viven

cotidianamente las distintas manifestaciones de la guerra, se hace una aproximación desde distintas vías.

En primer lugar, así como el territorio no preexiste, el ambiente educativo como formación sistémica dada tampoco, de ahí la necesidad de escudriñar su historia, las dinámicas que allí se han desarrollado, las formas de retroalimentación positiva que le han permitido recrear su forma y, de la misma manera, la retroalimentación negativa que ha permitido la estabilidad de algunos rasgos característicos.

Es necesario ver el contexto histórico, económico y social que ha convertido a una determinada región en objeto de acciones violentas por parte de distintos actores tanto en el corto como en el largo tiempo. Acogiendo lo expuesto por Gloria Restrepo (1998):

A la manera de los antiguos mayas, hay dos formas de medir el tiempo que configura el territorio: el de cuenta larga y el de cuenta corta. El de cuenta larga mide los grandes ritmos que alteran la realidad original, transforman la naturaleza y le dan nacimiento a la sociedad; la cuenta corta mide el acontecimiento, el momento, la cotidianidad y las personas. Con la cuenta larga se entiende el comienzo; con la corta, la situación actual.

Ambos tiempos conforman la realidad que podría compararse con un tejido, labor de muchas manos que sin concertarse, sin saber exactamente lo que hacen, mezclan hilos de todos los colores hasta que aparece sobre el territorio una sucesión de nombres, figuras y lugares familiares.

El devenir histórico de la experiencia es uno de los elementos mediadores de la comunidad y de los individuos en su asunción como máquinas no triviales. Ahora bien, en la medida en que esa perspectiva no se asume como una relación causa-efecto frente a la vivencia del conflicto armado y la violencia, lo que se da es un “universo de posibilidades de comportamientos selectivos bajo condiciones de elevada complejidad” (Luhmann, 2006), bien sea que se dé una distinción de sentido cercanía-lejanía que aplica tanto en la consideración espacial de proximidad o no que los individuos le den a los hechos, como a la consideración temporal en que se inscriben.

La zona comprendida por el departamento del Putumayo ha sido históricamente asumida en una dinámica de explotación extractiva, tal como sucedió con todo el proceso del caucho y de la quina, luego con la bonanza petrolera y también con la bonanza cocalera, de manera tal que aunque la región ha

generado y genera todavía grandes ganancias, es poco lo que allí queda. Hay una deficiente y casi inexistente infraestructura vial, pues solo dos carreteras la comunican con el centro del país, incidiendo en la dificultad para comercializar la producción agrícola y la opción por los cultivos de coca como única alternativa; también poca cobertura de servicios básicos para los pobladores y un difícil acceso a la salud, sumado a una escasa oferta educativa.

Los cultivos ilícitos están asociados a la presencia del narcotráfico en la zona, y con ellos todos los actores armados que se disputan el control territorial. Además, las políticas de erradicación del gobierno, inicialmente con fumigaciones aéreas y ahora con operativos militares de erradicación manual, han afectado fuertemente a la población, generando oleadas de desplazamientos internos. Estos desplazados se ven doblemente afectados, pues al salir como efecto de las fumigaciones y la erradicación, la Ley 387 no los reconoce como desplazados forzados y al criminalizarlos les niega cualquier posibilidad de apoyo. A esto se suma la intensificación del conflicto armado y la aplicación de las políticas de seguridad que, según los informes de Acnur, ha generado un desplazamiento de más de 30.000 personas, muchos hacia Ecuador y departamentos del interior, aunque la gran mayoría se han ubicado en las zonas marginales de los principales cascos urbanos del departamento, con graves problemas de vivienda y saneamiento básico.

En términos generales, el Putumayo tiene problemas sociales y económicos estructurales, acrecentados por la corrupción del sector público que ha llevado, entre otras medidas, a que la Secretaría de Educación sea intervenida directamente por el Ministerio de Educación Nacional; también está la problemática generada por el conflicto armado y por las fumigaciones a los cultivos de coca y pan coger que han afectado la economía campesina e indígena, y cuyas consecuencias se evidencian hoy en la difícil situación de seguridad alimentaria en las comunidades rurales, tal como se pudo observar en la angustia de varias comunidades donde nuestra presencia coincidió con las acciones de erradicación de cultivos implementada por la policía, “los azules”, como los llama la misma gente. Estas situaciones se ven agravadas por el desempleo, utilizado por las petroleras para manipular a su favor y controlar a las comunidades cercanas a los pozos y al oleoducto, al mantenerlos en actitud mendicante para acceder

a “turnos de trabajo” de tres meses y para los que en cada comunidad se elaboran listas, correspondiéndole a cada familia casi siempre un turno al año, pero esta posibilidad de trabajo, así como el apoyo en el arreglo de la vías o la asignación de recursos para la escuela, no se le da a las veredas que no quedan en área de influencia del oleoducto.

Este panorama muestra una historia caracterizada por sucesivos procesos de desterritorialización, donde la identidad y el tejido vincular de las comunidades ha sido atacado de manera intencional y sistemática, bien sea con acciones compulsivas, donde se fractura todo lo que ha estructurado la identidad del sujeto y que se construyó sobre una base de coherencia, porque se contaba con la seguridad de la vida protegida por leyes colectivas (según la caracterización de Ro-zitchner (1990, p. 118) sobre las acciones de guerra). Todo resulta de pronto destruido y en su lugar queda la incertidumbre y el terror impune, tal como las masacres en el caso de El Tigre, los asesinatos selectivos en La Hormiga o los bombardeos y desplazamientos en Puerto Asís ; o con acciones persuasivas y sugestivas, donde los medios de comunicación por una parte y la escuela, la Iglesia, las petroleras y las ONG por otra, moldean una lectura polarizada de la realidad donde se legitima la exclusión de los “buenos” a aquellos que se consideran sospechosos de ser “malos”,

donde la desconfianza generalizada lleva a un individualismo exacerbado, fortalecido aún más cuando los proyectos de ayuda paternalistas impuestos en las comunidades tienden a romper los procesos organizativos.

Esto se da en una serie de dinámicas que podemos caracterizar de dos formas: por una parte la acciones de guerra que según la clasificación pueden ser persuasivas, sugestivas o compulsivas, y por otra, en la diferenciación sistémica centro/periferia y su correspondiente formación de jerarquías, sin que ello implique caer en una mirada dual o de estructura rígida, sino tomando en consideración que los sentidos de la interacción en este campo de tensión varían según el momento y los roles de los actores. El sistema educativo, por ejemplo, en una perspectiva de cartografía relacional, está diferenciado segmentariamente en sistemas territoriales aunque a la vez pone en práctica un tipo de diferenciación centro/periferia en donde el centro está definido entre otros elementos por el ejercicio de poder en cada momento diferenciado de interacción.

Es en la experiencia y memoria colectiva de los pobladores del Putumayo que se configura una forma de significar y por tanto habitar y sobrevivir en el territorio, bien sea desde la interiorización de la violencia o desde actitudes y mecanismos miméticos para sobrevivir. Ahora bien, en la medida en que se acce-

da a la lectura e interpretación de estas formas de habitar en los ambientes educativos, se puede aprender sobre las maneras posibles de propiciar desde esos ambientes, en la búsqueda de transformaciones culturales, acciones alternativas a las dinámicas de reproducción analizadas por Bourdieu (1977).

Frente a la relación memoria-historia debe considerarse, en el caso de las comunidades y los medios de comunicación expositores de una "historia oficial", que se está ante una pugna entre dos mecanismos de atribución de sentido al pasado: uno que es producido en la vida cotidiana desde el diálogo de diversas memorias individuales y posibilita asignar significado a los acontecimientos, configurando así una memoria colectiva, dado que la memoria individual es siempre compartida, pues los individuos recuerdan solo como miembros de un grupo (Halbwachs, 2002, 54); y otra, la representación pública que se llega a establecer como memoria dominante, que en tanto versión oficial, se fija a la historia. Acogiendo el planteamiento de Jesús Ibañez en "Del algoritmo al sujeto" frente al desvanecimiento del convencido en la identificación con su vencedor, y al contrario, el imperativo de rebelión del vencido, la memoria dominante resultado de estas luchas siempre deberá ser desafiada, y en ello, de acuerdo a Vázquez citado por Molina (2010, p. 70), "...la memoria a través de historias de vida constituye una forma de resistirse a la unificación social a través de sus leyes, de sus procedimientos, dado que se centra en la recuperación de experiencias subjetivas en un marco simbólico específico, y no solo de acontecimientos tipificados en lógicas de discurso institucionalizadas".

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

En este orden de ideas, el recuerdo se da sobre la experiencia, siempre en la expectativa de la esperanza sobre un futuro deseado. Es allí donde se configura esa relación estrecha entre el pasado reciente y el futuro, configurando un conocimiento que incluye tanto aspectos afectivos como aspectos cognitivos, que orientan la conducta y la comunicación de los individuos en el mundo social. Con el paso del tiempo, la experiencia se repite y alimenta con nuevos recuerdos esa memoria histórica, de manera que la expectativa cada vez se vincula más al mismo panorama de la violencia como algo que, al estar desde la actualización del pasado como un presente continuo, se proyecta como ineludible en cualquier futuro.

Molina, citando a Vázquez, plantea la inquietud sobre la “posibilidad de transformar el pasado y recordar el futuro”. La posibilidad de recordar el futuro depende de cómo se ubica el presente en la línea del tiempo, y en esa medida se puede asumir un futuro-pasado como el ayer desde donde se vislumbraba el futuro, y así se da una memoria del futuro, pero es del futuro que se esperaba, es la memoria de lo que pudo haber sido y que es mediadora del horizonte de expectativa del futuro-presente. Es como en el caso de la nostalgia por aquello que no se tuvo y que se había planeado tener, bien fuera en la época de control de la guerrilla, en la bonanza cocalera

o la de las rápidas ganancias que reportaba invertir en DMG¹.

El pasado (su significado, no lo acontecido) se puede transformar en la medida en que se establecen diálogos entre las distintas memorias, pero este diálogo en contextos como los generados por el conflicto armado se torna difícil, pues como afirma Jelin (2002, p. 6) lo que se da en realidad es una oposición entre distintas memorias rivales, cada una con sus propios olvidos y silencios, en una lucha permanente por lograr imponer su versión del pasado. Según Todorov "El pasado es fructífero no cuando alimenta el resentimiento o el triunfalismo, sino cuando nos induce amargamente a buscar nuestra propia transformación".

Frente al papel que pueden jugar las interpretaciones de las experiencias, hechas desde los recuerdos particulares, estos relatos de maestros y niños de las escuelas del Putumayo, que evidencian la conformación de una memoria colectiva en esas comunidades, y acogiendo lo propuesto por Molina sobre la necesidad de aplicar un principio de simetría que posibilite la contrastación de las memorias de los distintos actores, nos vemos confrontados

1 Gracias a las ganancias que generaba el negocio de DMG en el Putumayo se disminuyó el cultivo de coca, pues los campesinos encontraron una alternativa económica en la empresa de David Murcia. La reacción de la población luego del cierre de DMG y la captura de Murcia se manifestó en marchas y bloqueos, hecho que se recoge en la noticia de Caracol TV el 23 de noviembre de 2008, bajo el titular “Campesinos de Puerto Asís dicen que volverán a sembrar coca por cierre de DMG”.

con los relatos de los “otros”, los ofensores, y la opción ética que lleva a la identificación con los ofendidos. Esta distinción frente a la propia postura se hace necesaria, pues la indagación de la memoria demanda como investigador el mismo tipo de reflexividad de segundo orden que la autoobservación, pues “La discusión sobre la memoria raras veces puede ser hecha desde afuera, sin comprender a quien lo hace, sin incorporar la subjetividad del/a investigador/a, su propia experiencia, sus creencias y emociones. Incorpora también sus compromisos políticos y cívicos” (Jelin, 2002, 3).

Lo que se hace evidente en dicha confrontación es que no solo hay diferencias en la interpretación de los hechos, de manera que se le altera a las personas el significado de su experiencia, sino que hay olvidos explícitos, incluso estipulados por la ley, como en la Antígona de Sófocles o en el Edicto de Nantes venido de Enrique IV, que en dos artículos demanda la extinción de la memoria. Tal como lo referencia Ricoeur, son olvidos activos e intencionales que buscan definir la forma como se archiva y oficializa la historia; la memoria y el olvido forman una pareja indisoluble que Augé (1998) define como: “La memoria es una forma esculpida por el olvido como el perfil de la orilla por el mar”.

Jelin (2002, p. 29), al abordar la dinámica de la acción intencionada por borrar una memoria, como en el caso de España donde Franco impuso una memoria de los nacionalistas negando la de los republicanos, nos dice: “Hay un primer tipo de olvido profundo, llamémoslo ‘definitivo’, que corresponde a la borratura de hechos y procesos del pasado, producidos en el propio devenir histórico. La paradoja es que si esta supresión total es exitosa, su mismo éxito impide su comprobación. A menudo, sin embargo, pasados que parecían olvidados ‘definitivamente’ reaparecen y cobran nueva vigencia”. Es así como con la desaparición del franquismo se ha dado ahora la reivindicación de la memoria de los vencidos en un proceso no exento de tensiones y fuertes disputas.

A fin de cuentas, la memoria como un acto de decisión implica asumir las consecuencias de recordar u olvidar: de acuerdo al significado que les hemos asignado, decidimos cuáles contenidos olvidar y cuáles recordar: “En esta elección es donde se inscribe la ética de la memoria y sus consecuencias políticas” (Bello, 2005, p. 61). Todo esto asumiendo que no basta con recordar, pues el

recuerdo por sí solo no trasciende el culto a los hechos “sin caer en cuenta de que todo hecho, por serlo, está ya inscrito en tiempo pasado; cadáver de una acción cuyo proceso se condena al olvido. El hecho es algo ‘hecho’ (participio pasado: participación en el pasado); demasiado tarde para asistir a la gestación. Nada se puede hacer con un hecho. Nada, salvo dotarlo de sentido, salvarlo precariamente de su muerte, cobijándolo, acogiéndolo en nuestra vida” (Gonzalez, 2005, p. 307). La memoria como acción intencionada para dotar de sentido aquello que se recuerda plantea un problema metodológico, y es que la trama de las acciones y las conductas humanas, así como de su interpretación, se centra mayoritariamente en juicios morales, “...lo cual compromete la objetividad o verdad objetiva del discurso histórico. Este nunca es imparcial, el discurso de nadie, sino discurso de alguien en particular o en singular: discurso de una parte implicada emocionalmente, valorativamente en la construcción de su significado, cuya trama incluye la valoración moral mediante un juicio explícito o implícito” (Bello, 2005, p. 58).

Ricoeur plantea que en última instancia es un problema de utilidad o inconveniencia de la memoria frente a la historia, más que de fidelidad o de verdad, pues se trata de fidelidad a un interés determinado y de verdad para el colectivo que así lo acuerda. Sin embargo, esta es una postura que deja peligrosamente

abierta la posibilidad de legitimar la imposición de un olvido intencionado en aras, por ejemplo, de la conveniencia de las expectativas de reconciliación, como cuando se propone o decreta el “perdón y olvido” o las leyes de “punto final”. Lo que nos lleva a plantearnos, apoyados en esa valoración moral, la pregunta por cuál memoria deseamos incorporar a la narrativa histórica y cuál será entonces el pasado recordado luego de este tránsito.

La segunda instancia de aproximación al ambiente educativo son las dinámicas culturales que se han ido configurando desde la sociabilidad y las prácticas de socialización, con manifestaciones tan diversas como las asociadas al dinero “fácil” propio de bonanzas como la cocaleira o la generada por las “pirámides” y por DMG, que se reflejan en el discurso de miembros de la comunidad: “Para nosotros en el Putumayo todo estaba bien cuando teníamos nuestros cultivos, había plata y comida y todo era tranquilo aunque por acá controlaba la guerrilla. Todo se dañó cuando llegó el ejército, los paras matando y después la policía que dañó a la gente volviéndola sa-pos para que por plata denunciaran al vecino, para que lo detuvieran o le fumigaran la tierra”; o en afirmaciones de maestros que primero ganaron dinero y luego perdieron todo con el cierre de DMG y todavía están pagando créditos a los bancos, o que incluso llegaron a tener cultivos de coca o a trabajar como raspachi-

nes en las vacaciones escolares considerando legítimas estas formas de conseguir dinero: “así el gobierno diga que es ilegal porque uno se gana sus pesos sin matarse tanto, fíjese el lio con el arroz o el maíz, tanto joderse (sic) pa’ que le quede a uno tan poquito”. Se habla muchas veces de la época de control de la guerrilla como un periodo positivo, porque “ellos eran buenos”, “mantenían la ley y limpiaron de malandros la zona”, y de la misma manera los que allí se habían visto afectados por su control y las extorsiones, o que se beneficiaron con la entrada de los paramilitares se refieren a ellos en términos positivos: “trajeron el orden”, “mataron a toda esa plaga”, etc. Así pues, en esa imagen polarizada se llega a “...presentar la violencia y crueldad de ‘los otros’ como violencia en su ser puro, manando de la fuente primordial de la crueldad sin matices, gratuita, sin justificación, mal químicamente puro, radical; mientras que sobre la propia se guarda silencio o se le presenta como necesaria e inevitable: legítima” (Bello, 2005, 54).

También hay manifestaciones de solidaridad y pertenencia al territorio, como en el caso de la comunidad y la escuela de una vereda donde las interacciones sociales así configuradas les han permitido resistir el acoso de los distintos actores armados y sobrevivir sin disolverse tras un desplazamiento masivo del que regresaron luego de tres meses, y después la presencia permanente del ejército y la policía con los patrullajes, requisas y frecuentes jornadas de erradicación de los cultivos de coca que son básicamente su principal medio de subsistencia.

El miedo es una constante observada en lo que llevamos desarrollado del trabajo de campo en el Putumayo, visible en los relatos y el discurso de todos los pobladores, donde la memoria del terror está presente en la forma como se interactúa con los otros y en especial con los “extraños”, pues ya no es posible confiar al no saber de qué “lado” está el interlocutor, incluso en las prácticas cotidianas como ir al trabajo, a la escuela o al pueblo, pues no se sabe qué puede pasar y siempre hay que estar prevenido: “...cuando uno tenía que ir a La Hormiga, uno salía en la moto pero no sabía si regresaba o no, ese era el miedo todos los días...”; “...y así, sin ir a saber de pronto de dónde es la persona, uno no puede ir hablando así no más...”; “...y ese susto de saber que había habido combate en la cancha de la escuela apenas al rato de que nosotros estábamos con todos los niños allá...”. Así, la presencia permanente del miedo como regulador

de las interacciones, según Reguillo (1996), lleva a la naturalización de la sospecha (todos son sospechosos) en el mejor de los casos, y en el peor, a la estigmatización de grupos, individuos y lugares a los que de antemano se les ha asignado un significado de peligrosidad, gestándose lo que se puede denominar como una “desconfianza naturalizada”, en la que al no poder desarrollarse el sentido de alteridad, se constituye en el germen validador de lo que ya en las manifestaciones extremas se asume como “cultura de la violencia” (Botero, 1998).

El miedo, sin embargo, no es de por sí un sentimiento negativo, es algo que compartimos con todos los seres vivos, y como valor adaptativo tiene un carácter positivo al ayudar a los sujetos a percibir el riesgo y, de esta manera, posibilita la sobrevivencia, y que ante la amenaza nos pone entre dos opciones la huida o la agresión; sin embargo tiene también otras manifestaciones como las reacciones impulsivas, la realimentación del temor y la alteración del sentido de la realidad (Martín Beristain, 1999).

Bauman (2007) plantea que además de este miedo inicial ante la amenaza directa, los seres humanos manifestamos un miedo de segundo nivel, “un miedo reciclado social y culturalmente” al que denomina derivativo y que al establecerse “se convierte en un factor importante de conformación de la conducta humana aun cuando ya no exis-

ta amenaza directa alguna para la vida o la integridad de la persona”. Esto hace que, independientemente de la existencia de una amenaza, se den respuestas propias de la presencia del peligro, de manera que se vive con una actitud de agresividad o de huida preventiva permanente.

Hay dos tipos de miedo: cuando se conoce la amenaza, se sabe que ese perro muerde, que ese campo está minado, que ellos son los de la masacre, o como en el caso del maestro de una de las sedes al que la guerrilla le dijo: “Profe, no vaya a dejar salir los niños porque estamos acá abajo, el ejército está en la loma y puede haber combate”; pero también está el miedo que se siente sin conocer precisamente la amenaza, como cuando se entra a un cuarto oscuro, o con el rumor de que algo puede llegar a pasar, tal como ocurrió durante la realización de las entrevistas en una escuela y al llegar dos desconocidos en una moto, los maestros y los miembros de la comunidad cambiaron el tema de conversación y su actitud corporal pues según dijeron luego, desconocido en moto a la fija es “para”.

Al ver los relatos, hay una presencia del miedo que no es tan evidente como la de los ejemplos anteriores: “El miedo y la incertidumbre permearon espacios y prácticas de sociabilidad, especialmente en espacios públicos extra-familiares...”; “... No se trataba de tortura corporal o de prisión, sino de sentimientos de pasividad e impotencia” (Jelin,

2002, p. 106), se trata del miedo asociado a duelos todavía presentes, “porque aquellos muertos son una demanda ética sobre la endeble fuerza de la memoria, única raíz de una solidaridad retrospectiva que las generaciones jóvenes solo pueden mantener mediante un recuerdo siempre renovado, a menudo desesperado, pero siempre impulsor de la responsabilidad solidaria para con los muertos” (Bello, 2005, 66), como en el caso de los maestros que al hablar de los dos compañeros asesinados hace dos años, y cuya investigación fue enterrada bajo la denominación de “crimen pasional” sabiendo todos que ello no es cierto, que así no pasó, todavía con lágrimas dicen: “Es mejor dejar así para que a uno no le pase”. O en el relato sobre la masacre de El Tigre, donde a pesar de los años transcurridos se ve el miedo en sus rostros al hablar del “olor de la sangre humana que se sentía en el puente y en la carretera”. Estos relatos se constituyen en acto de afirmación de los narradores y sus comunidades, sobre todo cuando se trata de trascender el nivel del recuerdo, porque tal como dice Marcela Serrano en *El albergue de las mujeres tristes*, citada por González (2005): “...Mis muertos vivirán en mi recuerdo, pero ¿qué pasa con los pueblos que desaparecen de la geografía y finalmente de la historia? Solo la memoria rescata a esos hombres y a esas mujeres, allí vuelven a vivir. Consuelo que no le queda a los muertos propios, los que una amó, los que no perecieron colectivamente. La memoria es más fuerte que el recuerdo. La memoria quedará en los textos, el recuerdo no”. En este caso la posibilidad del olvido se asocia a una muerte metafórica en la medida en que “solo se muere realmente cuando muere el último que lo recuerda”, con el consiguiente miedo a la desaparición en la muerte o en la exclusión, dentro de lo que Bauman denomina “Síndrome de Titanic”.

A modo de conclusión

El miedo, articulado a los procesos de deshumanización, llega a generar actitudes de naturalización que se ven, por ejemplo, en la cotidiana indicación a los niños de una escuela para no pasar por un terreno que se sabe minado y adaptar la ruta de llegada, en una situación que incluso se recoge en la cinematografía nacional en la película “Los colores de la montaña”, o que se vuelve tan cotidiana que se incorpora a los planes de emergencia de la escuela en la preparación de los niños frente a lo que debe hacerse en caso de que se dé un combate junto a la

escuela. Un niño decía: “mire profe, cuando hay combate nos tiramos al piso, pero no de cualquier manera. Hay que poner las manos bajo el pecho para que la explosión no le de tan duro y tener la boca abierta para que no le reviente los oídos”; o la aparente indiferencia que opera como mecanismo de defensa emocional frente a las experiencias dolorosas, visible en la afirmación de la maestra de una escuela donde un niño murió ametrallado en medio de un combate a mediados del 2010: “...Menos mal no era uno de los niños aplicados...”, pues trivializar en la memoria el significado de los hechos le permite distanciarlos, al punto de hacerlos parecer impersonales, situación difícilmente comprensible para aquellos ajenos al contexto.

En los relatos de los maestros y de los miembros de la comunidad, tanto niños como adultos, el miedo se constituye en el locus desde donde se afirma y construye el discurso, siendo así su territorio de enunciación: los sujetos anclan en el miedo la identidad que actúa como soporte de las interacciones que validan las redes simbólicas que configuran la cultura que da sentido a la praxis social.

Como resultado de la investigación, se puede afirmar que el miedo resultante de la experiencia individual y colectiva se encuentra enquistado en las dinámicas culturales y termina condicionando la mayor parte de las interacciones de los ambientes educativos; sin embargo, y a

pesar de ello, se encuentran experiencias en algunas de las comunidades donde los vínculos afectivos y la solidaridad han permitido configurar tejidos sociales en los que, por el contrario, la violencia no se ha enquistado y se han logrado generar ambientes educativos donde se gestan propuestas pedagógicas que apuntan a la transformación de los significados violentos enquistados en la cultura.

Referencias

- Auge, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Bello Reguera, G. (2005). Memoria e historia, un enfoque ético político. En: Ferraz Manuel. *Repensar la Historia de la Educación*. Gobierno de Canarias, Consejería de Cultura Ayuntamiento de La Laguna. pp. 52-81.
- Blaya, C. et. al. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. En: *Revista de Educación* 339.
- Botero Uribe, D. (1998 Junio 28). Cultura de la violencia y cultura de la paz. En: *Magazín de El Espectador*. p. 3-5. Bogotá.
- 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: Ed. Aique.

- De Certeau, M. (1993). *La Escritura de la Historia*. México: Universidad Iberoamericana, Dpto. de Historia.
- Foerster, H. V. (1991). *Semillas de la cibernética, obras escogidas*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Guzmán Campos, G., Fals Borda, O., Umaña Luna, E. (1980). *La violencia en Colombia*. Bogotá: Carlos Valencia Editores. 9ª Ed.. Vol. 1.
- Gonzalez, M. L. (2005). Pedagogía y memoria. En: Ferraz, Manuel. *Repensar la Historia de la Educación*. Gobierno de Canarias, Consejería de Cultura Ayuntamiento de La Laguna. pp. 283-312.
- Halbwachs, M. (2002). *La memoria colectiva*. Traducción Inés Sancho. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro Pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós Iberica
- Le Breton, D. (2007). *El silencio: Aproximaciones*. Madrid: Ed. Sequitur.
- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 1 N 2.
- Luhmann, N. (2006). *La sociedad de la sociedad*. México: Herder.
- Martín Baró, I. (Compilador) (1990). *Psicología social de la guerra*. San Salvador: UCA Editores.
- Molina Valencia, N. (2010). Reconstrucción de memoria en historias de vida. Efectos políticos y terapéuticos. En: *Revista de Estudios Sociales* N 36, agosto, p. 64-75. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2009). De Saberes y de Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latinoamericana. En: *Revista Polis*, Volumen 8, N° 22, p. 121-136. Santiago de Chile: Universidad Bolivariana.
- Reguillo, R. (1996). Los lenguajes del miedo. Nuevos escenarios. En: *Revista Renglones* N 35, p. 69-74. Guadalajara: ITESO.
- Restrepo, G. (1998). Aproximación cultural al concepto de Territorio. En: *Revista Perspectiva Geográfica*. Documento de trabajo elaborado como parte del marco teórico del proyecto de tesis "Dimensión conceptual territorio". Bogotá:

- Programa de Maestría en Geografía, Convenio UPTC IGAC.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Rozitchner, L. (1990). Efectos psicosociales de la represión. En: *Martín Baró, Ignacio. Psicología social de la guerra*. San Salvador: Ed. UCA.
- Samayoa, J. (1990). Guerra y deshumanización, una perspectiva psicosocial. En: *Martín Baró, Ignacio. Psicología social de la guerra*. San Salvador: Ed. UCA.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós