

MAESTROS EN ZONAS DE CONFLICTO*

Lizarralde J. Mauricio**

* La investigación que da origen al presente artículo, se desarrolló como trabajo de investigación para obtener la Maestría en Educación y Desarrollo Comunitario, CINDE-Universidad Surcolombiana, presentada en el año 2001, y aceptada como Tesis Meritoria.

** Coordinador de la Unidad de Programa, Plan Internacional, Tumaco. Dirección electrónica: mlizarraldej@hotmail.com

Primera revisión recibida agosto de 2002, versión final aceptada abril de 2003 (Eds.).

Resumen: *Partiendo de los relatos de los mismos maestros, se establecen las características de los procesos de socialización y construcción de identidad en el contexto de la guerra, ubicando luego las formas de enunciación de esa identidad por parte de los propios maestros.*

El que sus interacciones cotidianas se desarrollen en un contexto caracterizado por el miedo generado por las vivencias de acciones de guerra como combates, masacres, señalamientos y amenazas, además marcadas por la impunidad, la no reparación y la percepción de indefensión, hace que la identidad del maestro, que está constituida por su propia historia personal, por la conciencia de su rol público, por la valoración social de su profesión, y por su definición política, producen diferentes formas de enunciación de sí mismos, a la vez que determinantes del tipo de actitud que se asuma como mecanismo de sobrevivencia.

De esta manera se ubican la "NORMALIDAD" que lleva a la naturalización del horror y la violencia, la "INDIFERENCIA" que actúa como mecanismo de evasión, el "AISLAMIENTO" similar al anterior pero que se caracteriza por su rol de protección, los "ACTOS MIMÉTICOS" que se plantean como necesaria respuesta ante la polarización exigida por los distintos actores armados, "A LOS FIERROS" donde por definición ideológica o identificación con uno de los actores armados el maestro asume un involucramiento activo en la guerra, "EL TRASLADO" como búsqueda de escape para garantizar la vida ante la amenaza y la presión directas, y por último "A JUGÁRSELA" como respuesta desde el compromiso vital, político o religioso, y que lleva a continuar en la zona y actuando de acuerdo a sus principios a pesar del riesgo que ello implica.

Palabras clave: *Conflicto Armado, Maestros y Guerra, Identidad, Deshumanización, Adaptación y Sobrevivencia.*

Resumo: *A partir dos relatos dos próprios docentes, se estabelecem as características dos processos de socialização e construção da identidade num contexto de guerra, identificando, a seguir, as formas de enunciação dessa identidade por parte deles mesmos.*

O fato de que as suas interações cotidianas se desenvolvam num contexto caracterizado pelo medo gerado pelas vivências das ações de guerra – tais como combates, massacres, assinalamentos e ameaças, as quais, ainda por cima, são marcadas pela impiedade, pela não reparação dos danos e pela percepção do seu estado indefenso-, faz que a identidade do professor, a qual esta constituida pela sua própria história pessoal, pela consciência do seu rol público, pela valoração

social de sua profissão e pela sua definição política, produza diferentes formas de enunciação de si próprios, e assim mesmo determine o tipo de atitude a ser assumida como mecanismo de sobrevivência.

Deste modo é possível identificar: a “NORMALIDADE” que leva à naturalização do horror e da violência; a “INDIFERENCIA” que age como mecanismo de evasão; o “ISOLAMENTO”, o qual é semelhante ao anterior, porém caracterizado pelo seu papel de proteção; os “ATOS MIMÉTICOS”, que são planteados como uma resposta necesaria perante a polarização exigida pelos distintos atores armados; “DE ARMAS TOMAR”, no qual, por definição ideológica ou identificação com alguns dos atores armados, o docente assume um envolvimento ativo na guerra; a “TRANSFERÊNCIA”, como saída ou escapatória para garantir sua vida perante a ameaça e a pressão diretas; e, por último, a “ARRISCADA”, que surge como uma resposta desde um compromisso vital, político ou religioso, que o leva a continuar na área de conflito e agindo de acordo aos seus principios, a pesar do risco que isto implica.

Palabras-chave: Conflito Armado, Mestres e Guerra, Identidade, Desumanização, Adaptação e sobrevivência.

Abstract: Starting with the stories told by teachers themselves, the autor discusses their socialization and self-awareness processes in the context of war, as well as the ways in which they express this self-awareness and identity.

Teacher's self-awareness and sense of identity is affected by the fact that teachers daily activities take place in a context marked by the fear which is generated by war and by the different activities related to war, such as open combat, massacres, threats and accusations, impunity and a sense of helplessness. This sense of identity is constituted by the teacher's personal hispirulatory, his/her awareness of his/her public role, the social value accorded to the profession and his/her own politic choices. All these factors produce different ways of expression of teachers' self-awareness and influence the attitude by which he/she seeks to survive.

Some of these attitudes are: “normality”, which results in the acceptance of horror and violence as something natural; “indifference”, which acts as a mechanism of psychological withdrawal; “isolation”, which in many ways is similar to the latter, but characterized by its protective role; “mimetic actions”, which take place and are proposed as a necessary answer to the extreme options demanded by each of the armed groups in conflict; “to arms”, in which, by their ideology or identification with one of the armed groups in conflict, teachers take an active part in war, “change of place of work”, as a way to search for an escape to save their own lives in response to direct threat and pressure, and eventually, “risk it all”, as an answer to a personal life, political, or religious commitment, which leads teachers to remain in the area and to act according to their principles, no matter what the risk.

Key words: Armed Conflict, Teachers and War, Identity, Dehumanization, Adaptation and Surviving.

PRESENTACIÓN

Este artículo da cuenta del resultado de una investigación realizada entre 1998 y 1999, y abordada desde los relatos de maestros del Cauca, sur del Huila, Guaviare, Meta, y del Magdalena Medio en el sur del Cesar. Agradezco su valor al confiarme sus experiencias, así como el apoyo de José Darío Herrera, Alejandro Acosta y Patricia Botero.

Se recuperaron estos relatos a partir de charlas y entrevistas en las que, partiendo de su propia autoenunciación, ellos permitieron que se hicieran evidentes las formas de relación frente a su propia práctica como maestros, a su papel como referentes de lo público en sus comunidades, a la situación del interactuar permanentemente en un contexto de violencia, mediado siempre por el miedo, y a sus definiciones, que como mecanismo de adaptación, son en sí mismas mecanismos de sobrevivencia.

El tratamiento dado a las entrevistas, desde el análisis de discurso permitió identificar categorías emergentes de los propios relatos que a su vez se constituyeron en claves de abordaje de su identidad como un todo dinámico inmerso en la complejidad de las relaciones atravesadas y deshumanizadas por la guerra y la interiorización generada por un contexto de violencia. El carácter vital de los relatos, llevó a tomar la decisión de dejar en su transcripción el tono coloquial de los narradores, considerándolo elemento esencial para la interpretación de los textos, donde

¹ La investigación que da origen al presente artículo, se desarrolló como trabajo de investigación para obtener la Maestría en Educación y Desarrollo Comunitario, CINDE-Universidad Surcolombiana, presentada en el año 2001, y aceptada como Tesis Meritoria.

también se tuvieron en cuenta los silencios, los gestos, lo no lineal de la memoria, razón por la cual se les recupera en el artículo incorporándolos sin mayores reelaboraciones, respetando de esta manera lo singular de sus expresiones; su voz se trae como referencia para sustentar desde el testimonio las conclusiones de la investigación.

INTRODUCCIÓN

Al igual que los demás civiles, los maestros se encuentran inmersos en una situación de guerra que determina una cultura de la violencia en la que se alteran no solamente las formas de actuar, sino que también incide en la forma como se ven a ellos mismos, pues uno de los efectos inmediatos de la violencia se da sobre la identidad tanto de los sujetos como de las comunidades mismas; esto como consecuencia de la intención principal de las acciones bélicas que es vencer la resistencia del “enemigo” y para tal fin se busca romper la estructura social y desmoralizar a los habitantes y a los combatientes al amenazar el respeto de las personas a sí mismas a través de una violencia organizada que no solamente produce daño físico, sino que trata de eliminar la dignidad de la gente.

El tener que vivir en la cotidianidad con la posibilidad inmediata de ser víctima de las acciones violentas ha llevado a que los maestros hayan interiorizado el miedo como patrón de conducta, pues además han visto como la impunidad permite que los actores armados actúen sin mayores problemas, y donde la polarización del conflicto hace que todo el que no esté en un bando sea sospechoso de ser “enemigo”; esta situación los lleva por tanto a ver como natural el hecho de que no puedan confiar en nadie, a que siempre estén en una actitud de recelo defensivo, no solamente ante los extraños, sino incluso ante sus mismos compañeros con quienes acostumbran en las conversaciones evitar manifestar cualquier postura o comentario que crean que pueda comprometerlos; es un proceso de aislamiento en el que se asume como cierto lo que dicen los militares a los soldados en entrenamiento: *“el enemigo no tiene cara”*.

El miedo sin embargo no es de por sí un sentimiento negativo, sino que como valor adaptativo tiene un carácter positivo al ayudar a los sujetos a percibir el riesgo y de esta manera posibilita la sobrevivencia, sin embargo tiene también otros efectos como las reacciones impulsivas, la realimentación del temor y la alteración del sentido de la realidad, además produce reacciones corporales.

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... ; pero también está el miedo que se siente sin conocer precisamente la amenaza, como cuando se entra a un cuarto oscuro, o se está en un sitio presintiendo, o con el rumor de que algo puede llegar a pasar.

Cuando se dan los primeros contactos con los maestros entrevistados, la respuesta inicial fue en la mayoría de las ocasiones la de no saber nada, pues a ellos no les había pasado nunca nada y tampoco habían visto nada; solo después de varios encuentros comenzaban a contar sus historias, pero en tercera persona, argumentando que se trataba de algo que le había pasado a otro, y solamente a medida que en la narración iban ganando confianza, se ubicaban como actores del hecho.

Fue así como un maestro que presenció varias masacres en el pueblo, y que pidió expresamente no ser identificado, contando su experiencia como maestro hablaba de lo que significa para él, el ver que sus estudiantes aman la música que les enseña, y como han aprendido a leer con él varias generaciones; pero sabiendo que ya casi se pensiona no quiere problemas con nadie y dice *“Mire profe, yo ya estoy viejo, sobreviví la violencia del Tolima, colonicé en el Caquetá y de ahí también*

me sacaron, y de acá quiero salir pensionado y poder morir en mi tierra, pero ir caminando, no con los pies por delante, sobre todo después de ver lo que hicieron los paracos”.

El miedo es una constante en todas los relatos, paralizante en algunos casos, pues lleva al aislamiento y la incomunicación: *“Evitar ya el contacto con la gente porque uno siente temor con todo el mundo, uno desconfía de todo el mundo”*, determinante de la actitud en otros pues les ayuda a percibir el riesgo o lo que imaginan como amenaza, bien sea porque se está en un bando: *“a uno siempre le da miedo porque mire una cosa, uno tiene que defenderse ahoritica profesor, porque si es verdad, a uno siempre le da miedo pues que si uno está de un lado pues tiene al frente el otro, si está con otro, igual, de todas maneras tiene uno que ser neutro pienso yo”*, o porque se siente temor a ser acusado de ser simpatizante o estar en algún grupo: *“si a uno lo ven hablando con Pedrito, y uno no sabe que Pedrito es de allá del otro lado, ah no, es que ese le está dando información a Pedrito y Pedrito es paramilitar viene la guerrilla y lo mata, y viceversa”*; este tipo de situaciones se siente incluso en las relaciones que se establecen con los estudiantes: *“le dijimos a la profesora nueva que llega a segundo: nada de comentarios en presencia de los niños, porque los niños llevan y eso si es un peligro”*, o con la comunidad en general pues hay afirmaciones como: *“entonces uno qué hace, por ejemplo ahí en la región donde uno ha estado es muy difícil ir abriendo la boca en el medio donde usted trabaja y menos ahí”*, *“la gente tiene que callar, callar, hay que callar, uno no puede decir nada, callar”* (SIC).

LAS CONDUCTAS

Estas conductas observadas en los maestros, corresponden a algunas de las características que Martín Baró ubica dentro de las manifestaciones del trauma psicosocial, tales como:

La absolutización, que lleva a la rigidez de los criterios valorativos para interpretar la realidad política y social como mecanismo defensa contra inseguridades y temores, generando de esta manera actitudes autoritarias en los ambientes educativos, familiares y sociales: *“En realidad uno lo maneja duro. Mire que uno tiene, está prohibido andarles duro pero uno tiene que andarles duro, porque ellos son muy groseros, tiene uno que llamarles la atención, no traen tareas porque la hoja del cuaderno es la que sirve para envolver el bazuco o sea que un niño no lleva tareas”*. (SIC)

La incapacidad para comunicarse con veracidad, la mentira y el ocultamiento interiorizados entran a distorsionar las posibilidades de comunicación con los otros pues de antemano se asume que ellos tampoco están siendo francos, como en el caso del que piensa que su práctica pedagógica es la correcta, pero que son los otros profesores o las normas lo que impide cambiar y por tanto se actúa como se actúa, *“Entonces a veces uno quiere hacer lo propio pero resulta que las otras lo impiden, entonces en ese sentido no me he sentido bien yo sí quisiera de verdad sentarme y trabajar de acuerdo al... me parece magnífico, pero no, las otras normas no permiten lo impiden”* ; (SIC)también se dan los manejos de la información dependiendo de la persona con la que se hable, pues se asume que la desconfianza garantiza la vida *“tengo que desviar la información y decirle que es otra cosa porque como el mismo me dijo a mí que... que de su lengua depende su seguridad”*, (SIC) no solamente cuando se identifica al otro como amenaza, sino también cuando la amenaza se “siente” en el ambiente mismo *“pero son situaciones que hay que manejarlas, pues uno a veces los hechos no sabe ni como los va a manejar, no sabe, o se ve como ajeno a respuestas, o actuar o algo porque está de por medio la vida del docente”*. (SIC)

El escepticismo evasivo, que se presenta no solamente como la no-credibilidad en las posibilidades de superación del conflicto armado, sino que trae consigo un conjunto de actitudes coherentes con

la valoración escéptica como la insensibilidad frente al sufrimiento, el negativismo, el oportunismo, la corrupción, el desprecio por la vida y la acentuación del individualismo.

Dentro de los testimonios recogidos, no se ven directamente estas posturas, pero si se hacen evidentes en lo que se encontró en el Magdalena Medio, donde luego de haber sufrido la “pacificación” paramilitar, se vio en algunos maestros, una postura de desesperanza, de mirada fatalista donde se asume que es culpa del destino, que no sirve hacer nada porque no solo es muy grande el problema y los enemigos, sino que están en todas partes; lo otro que se encuentra es que en medio de tanta desazón se afianza una actitud donde lo importante es ver las propias condiciones y sacar ventaja, como los maestros del colegio que logran el premio por favorecimientos políticos y no porque realmente se esté trabajando el PEI que tenían escrito; la indiferencia frente al dolor cuando muere un maestro que había puesto en evidencia la corrupción de algunos directivos y maestros recibiendo como respuesta de sus compañeros el desprecio y el señalamiento por ser homosexual, llevando la presión a tal punto que termina sufriendo un infarto, hecho que se comentó como “se lo tenía merecido”. (SIC)

La imagen de su rol como maestros también se ve afectada por la contradicción entre la conciencia de su papel social y la necesidad de sobrevivir, pues al ser un agente socializador y productor de significados, es decir un sujeto público que da sentido a los espacios y dinámicas de lo comunitario, se vuelve “blanco” de las acciones bélicas o psicológicas tendientes a lograr ya sea el control o la desintegración de las comunidades, a través de la ruptura de todo aquello que se constituya en referente; se generan entonces procesos de adaptación que necesariamente inciden en la alteración de los patrones y referentes de identidad del maestro.

En medio de la presión de la guerra, los esfuerzos adaptativos de los sujetos, en este caso los maestros, buscan mantener el sentido y la legitimidad de las propias acciones, para lograr una coherencia que resguarde su salud mental; pero esta búsqueda de sentido implica necesariamente una múltiple referencia (fatalismo no siempre consciente) a la guerra como realidad dominante e ineludible, lo cual se comprende cuando se ven los niveles de impunidad que aumentan en ellos la sensación de indefensión, o el recorrido histórico que tanto en las comunidades particulares como en el ámbito nacional han tenido los conflictos armados.

Este esfuerzo por construir y validar la realidad para ubicarse y actuar justificadamente en ella se ve también condicionado por el impacto afectivo de las experiencias personales y la anticipación, frente al miedo, de situaciones más o menos probables, siendo un ejemplo de esto el caso de la maestra a la que ya le habían matado un hermano y que en un momento dado supuso su muerte: *Un día llegué a la carretera lista a esperar un carro y encuentro una peladita como de unos quince años, armada, ahí tomando, cuando de pronto miro hacia allá a la mesa y un muchacho me dice Señor venga, Ay Dios mío! Yo dije hasta aquí canto el grillo y me fui, ay Dios mío, llegué a la mesa y cuando yo volteé... a lo que yo me volteara este tipo me iba a matar, y entonces dijo: vea Señor le presento aquí a un amigo, mirá cuadro, esta es la profesora que me enseñó a leer... , usted sabe que uno tiene sus ratos de miedo, pero hay que hacerle frente a las cosas.* (SIC)

Las búsquedas de sentido dentro de un marco de confusión moral y de amenazas a la vida, hace que la necesidad de pertenencia a un grupo (pertenencia real o solo identificación con sus valores y acciones) sea de gran importancia como principio elaborador y sostenedor de las ideas y la conducta, pero aunque esto resuelve necesidades al mismo tiempo acarrea riesgos y dificultades, en una ambivalencia que lleva a que las identidades individuales y grupales tiendan a tener un equilibrio precario, propiciando entonces formas deshumanizantes de adaptación como las que ya se habían anotado, *“Nosotros en la escuela, nosotros allá hemos sabido trabajar es políticamente.*

Siempre nosotros nos movemos, esto, hemos sido, cómo le dijera, unidos en tiempo de elecciones”, “Se había movilizado todo el resguardo en Uchique los Tigres, un resguardo vecino, toda esa comunidad venía, yo me metí con ellos y nos fuimos y efectivamente nos tomamos esas oficinas”. (SIC)

Otro factor a tomar en cuenta en la construcción de la identidad de los maestros, es el hecho de que la guerra no es la misma para todas las personas, ni siquiera lo es para todos los que constituyen una misma de las partes contendientes, pues su impacto en cada sujeto está determinado por su historia previa y sus características contextuales; es así como el hecho “del grillo” que se narraba solo se comprende plenamente cuando se toma en cuenta que su familia era acomodada, que la guerrilla le había matado un hermano, y que por tanto sus padres apoyan a los paramilitares; situación distinta a la del maestro del Cauca que vivió la represión del ejército cuando torturaron a muchos miembros de la comunidad entre ellos a su padre, o como el caso del maestro de una escuela del sur del Cesar que es paramilitar y sus compañeros lo señalan como participante en varias masacres, o el caso de las maestras que fueron violadas por los paramilitares por denunciar al anterior. También es distinta la percepción que se tiene de la guerra en el caso del maestro que solo ha tenido referencias de los combates como una de las maestras de Santander de Quilichao, a la que puede tener quien ha presenciado varias masacres y es sobreviviente incluso de varias violencias desde la década del 50, como en el caso del maestro que pidió no ser referenciado.

Ahora bien, los relatos de los maestros son narraciones que responden a un contexto determinado por las acciones de guerra, una justicia inoperante que afianza la impunidad, la no reparación ni material ni moral a los afectados por la violencia y la sensación de indefensión cuando, tanto por el estado como por el gremio mismo, han sido dejados en la mayoría de los casos, abandonados a su suerte.

Desde el miedo generado por esta situación se afectan tanto los procesos identitarios, como las acciones de los maestros que como respuestas de afrontamiento y adaptación entran a determinar sus acciones “*entonces uno vive con esa tensión... ..con esa con esa tensión de que le pueda pasar algo*”; (SIC) es un proceso de doble vía, donde las acciones asumidas a su vez afectan la identidad en la que se afianzan, haciendo cada vez más profunda la huella del trauma dentro de la estructura psíquica de los sujetos “*yo por lo menos en el caso mío... ..yo he tomado las cosas así muy deportivamente, porque si no nos ponemos a pensar en otra cosa, se enloquece uno y no hace nada y así*”. (SIC)

El miedo es transversal a todo el proceso, como consecuencia del contexto se constituye en factor de desestabilización de los patrones de identidad, y de esta manera al entrar a mediar los significados que los maestros asignan a los otros, a las situaciones y a las cosas, se convierten en justificación, explícita o no, de las acciones asumidas “*la gente tiene que callar, callar, hay que callar uno no puede decir nada, callar*”, “*pues hay zozobra, hay zozobra, hay tensión, como que se inhibe uno de decir una serie de cosas y de sostenerlas y de enseñarlas, sí ?*” . Es por tanto su implementación intencionada por parte de los actores de la guerra, así como la imposibilidad de manejarlo dentro de la cotidianidad, lo que genera la fragmentación de la identidad del maestro. “*siempre me han cogido a mí sola, a mí me da un miedo, no más pa subir payá me da miedo, me da miedo de ver toda esa gente toda tapada, y armados mejor dicho*”, “*Pero, de verdad que sí, si uno anda con ese temor, que ya con el cuento de que los paramilitares... o que van a entrar...*”(SIC)

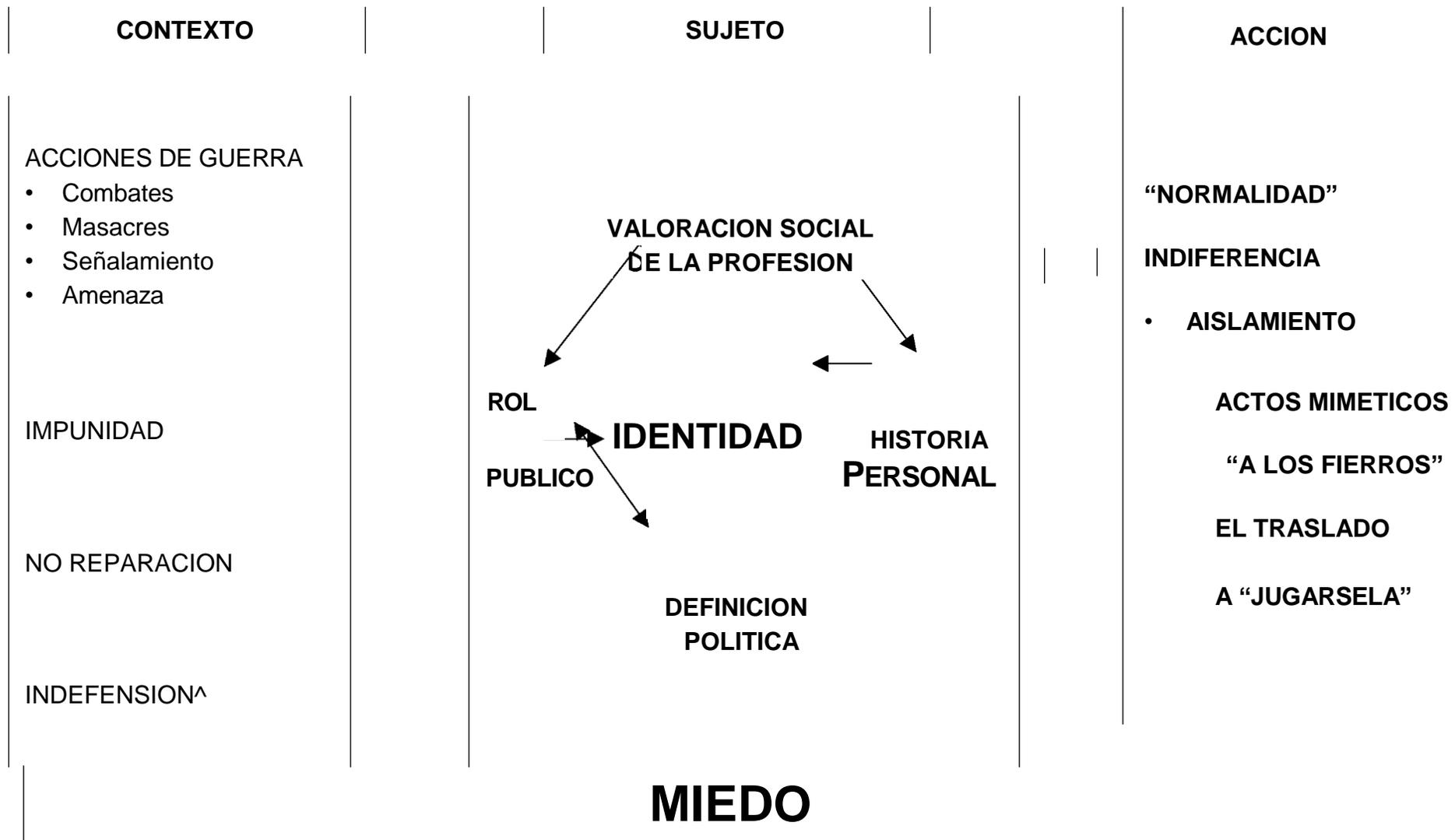
En los relatos de los maestros hay que entrar a observar las relaciones dentro del contexto de guerra, y que están marcados por las acciones de la guerra misma, la impunidad, la no reparación moral de los sobrevivientes, y por tanto la indefensión en la que se encuentran.

Las relaciones que se establecen dentro del proceso identitario del maestro se pueden centrar en cuatro ejes de los que se nutre: La valoración social que se tiene de la profesión, la historia personal del mismo maestro, su rol como personaje público y su definición política.

La historia personal del sujeto entra a determinar la mirada que tiene sobre sí mismo como maestro, ya que es en esta historia donde se encuentra el origen de la decisión por el ser maestro como proyecto de vida; ahora bien, esta decisión está relacionada con el imaginario de valoración social que tiene la profesión, bien sea porque se considera que da acceso a un mejor status y se le ve como una oportunidad de reconocimiento y mejoramiento social, o porque por el contrario el oficio esté acompañado de la sensación de frustración por no haber podido hacer "algo mejor"; pero la definición política del docente también forma parte de su historia ya que ésta determina tanto su participación o no como actor social, como el papel que le asigne a la función social de la institución escolar como instrumento de reproducción o como instrumento de transformación. Por último hay que tomar en cuenta que todo esto incide en la conciencia que tenga el maestro sobre su rol público como agente socializador y referente en la construcción de sentidos de su comunidad, siendo entonces la identidad del maestro una construcción emergente de la interacción que se da permanente entre los factores anotados.

La identidad afecta y se ve afectada por las formas de adaptación frente al contexto que el maestro asume y que hemos denominado: Normalidad, indiferencia, aislamiento, actos miméticos, a los fierros, el traslado, y por último, a jugársela.

Todas las relaciones, dadas entre el contexto, el sujeto y la acción están atravesadas y mediadas por el miedo, pero es importante señalar que si bien el miedo es siempre una experiencia individualmente experimentada, esta es socialmente construida y culturalmente compartida, generando respuestas de sobrevivencia, que como códigos no escritos, prescriben y proscriben las formas de relación con los otros, con el espacio, con lo imaginado, de manera tal que el miedo no se constituye solamente en una forma de enunciar la realidad percibida, es además una forma de actuar de acuerdo a lo que el individuo cree que se espera culturalmente de él.



ACCIONES COMO MECANISMOS DE SOBREVIVENCIA

He preferido utilizar el término “Sobrevivencia” en vez del de “Afrontamiento” utilizado por Beristain, porque la situación encontrada con los maestros con los que se tuvo contacto a lo largo de la investigación, así como de otros de los que solo se tuvieron referencias, va más allá de la forma como el sujeto asume desde su estructura interna el hecho de la catástrofe social de la guerra, y se constituye en una forma de sobrevivir en el sentido más literal de la palabra; se trata no solo de la experiencia psicológica del sujeto, sino del hecho mismo de no dejarse matar por los actores armados, incluido el Estado. Sobre la adaptación en este tipo de contextos Martín Baró afirma que *“El agravamiento de las condiciones materiales de vida, la persistencia de un clima de inseguridad y en muchos casos de terror, el tener que construir la existencia sobre la base de la violencia, las referencias polarizadas o ambiguas, la conciencia de la falsedad o el temor a la propia verdad, terminan por quebrar resistencias o por propiciar adaptaciones que, en el mejor de los casos, revelan una anormal normalidad, amasada de vínculos enajenadores y despersonalizantes”*.

Estas adaptaciones forman parte de las condiciones que rodean los procesos de deshumanización de los sujetos y las comunidades, y que conllevan a un mayor deterioro de las condiciones de convivencia social. Es así como la deshumanización, que se refleja en mayor o menor medida en las categorías desarrolladas más adelante, podemos asumirla como el empobrecimiento o pérdida de: a) La capacidad de pensar lúcidamente, por tanto la imposibilidad de superar temores y prejuicios. b) La capacidad de comunicarse con veracidad y eficacia. c) La sensibilidad ante el sufrimiento y por tanto la solidaridad. d) por último, la esperanza.

Las comunidades afectadas por la violencia, y entre ellas los maestros, tienen distintos grados de respuesta y evolución de estos procesos, así como de impacto del trauma pues es distinta la condición del que está expectante a lo que pueda pasar, de la del que ha sufrido directamente la violencia pero permanece en la zona, de la del que ha tenido que desplazarse.

Es necesario recordar que no se trabajó con maestros desplazados pues consideramos que es otra categoría con características distintas a las de los maestros que ya sea por opción personal, o por imposibilidad de salir, continúan viviendo en medio de la guerra y con la muerte como una presencia constante que impide que el miedo pueda desaparecer en algún momento.

Ahora bien, si tomamos en cuenta lo desarrollado anteriormente en el cuadro de relaciones de la página 11, las interacciones entre el sujeto y el contexto, determinan una serie de acciones, que son las que se denominaron como mecanismos de sobrevivencia y que llevan a que, aunque también mediadas por el miedo, sean acciones con sentido dentro de la necesidad de responder al imperativo ético y biológico de preservar la propia vida, y encontramos entonces que son: La “normalidad”, La indiferencia, El aislamiento, Los actos miméticos, La ética elástica, la incorporación a alguno de los actores armados que se ha denominado “A los fierros”, y por último cerrando el círculo se encuentra la opción de escapar para salvarse, El traslado ¿La última esperanza?.

La “Normalidad”

Cuando se vive en un medio en el que la guerra ha sido una constante durante varias generaciones, donde la fuerza de la costumbre ha llevado a validar el individualismo bajo argumentos tan difundidos y aceptados como el que “no hay que dar papaya ni dejar pasar el papayazo”, (SIC) donde la impunidad está al orden del día, se llega a ver todo aquello que ocurre en la sociedad como un resultado normal, pues no se podía esperar otra cosa.

Asumir como normal la situación que se vive, es una respuesta de tipo defensivo para poder dar sentido a todo ese cúmulo de hechos desestructurantes de las seguridades en las que los sujetos habían afianzado su identidad, y que permite delegar la responsabilidad de lo ocurrido a consideraciones de tipo fatalista, como al decir que *“Claro no se puede esperar otra cosa porque los colombianos somos por naturaleza violentos”*, (SIC) o en afirmaciones frente a la noticia de la muerte de unos jóvenes *“Es una lastima que los maten tan tiernitos, pero eso siempre pasa cuando la gente se mete en lo que no debe”*. (SIC)

Este tipo de respuesta se encontró más que todo en los maestros que viviendo en las zonas, no han tenido una experiencia cercana que los afecte de manera directa, y por tanto frente a las noticias buscan dar explicaciones que les permitan insertar los hechos dentro de los referentes de sentido existentes, aunque esto no quiere decir que no se dé el miedo ante la posibilidad de que en algún momento a ellos también pueda ocurrirles algo, pero es un miedo indeterminado, dado que no se conoce con precisión el factor amenazante; en este tipo de situaciones el miedo aunque presente, se siente distante, es como el miedo con el que nos habituamos a vivir en las ciudades, y que lo achacamos a la inseguridad, pero que mientras *“no demos papaya”* no nos va a pasar nada.

El maestro vive entonces en una realidad que el mismo ha validado y que, desde una posición totalmente individualista, le justifica plenamente el mantenerse al margen de todo aquello que pueda ser considerado como peligroso, por lo tanto no hay que participar en nada que algún otro pueda considerar sospechoso, no hay que impulsar nada en la escuela que pueda ser motivo de señalamiento y además si la escuela es como es, es porque de esa manera existe en todas partes, donde no hay nada que cambiar frente a los niños, porque incluso así son también los padres:

“Allá eso es normal que las peleas, que las cosas y los enfrentamientos y los padres de familias llegan por sus hijos se los llevan y eso que no los van a volver a mandar, y de pronto llevan cinco, ocho días y vuelven y los mandan y así y ahí estamos”. (SIC)

Estas prevenciones y la inmovilidad pedagógica y social que traen consigo, aunque tienen características de aislamiento, responden a motivaciones distintas a las de los maestros que habiendo sido golpeados por un hecho violento optan por aislarse como medida defensiva.

La Indiferencia

La indiferencia tiene un carácter anestésico que permite mantenerse, a través de la negación, al margen de todo aquello que esté pasando, es una respuesta marcada por el individualismo pero que no puede ser vista, como lo hacían algunos maestros frente a los comentarios y actitudes de sus compañeros, desde una valoración moralista, precisamente porque no se trata de una condición *“mala”* de aquel que se muestra indiferente, sino que es el resultado de un proceso de deshumanización que, dadas las características prolongadas del conflicto armado en Colombia, se ha extendido ampliamente en la población llevando a que la indiferencia no sea solamente la respuesta de unos pocos individuos, sino la de un sector cada vez más amplio de la población.

La indiferencia posibilita que los individuos, dentro de una respuesta no conciente frente al miedo, evadan cualquier tipo de compromiso, lo que los libra de una gran cantidad de riesgos, pero se está de todas formas en un estado de ambigüedad mental y emocional que se hace en muchas ocasiones difícil de sostener frente al hecho de que constantemente hay presiones sociales, llevando entonces a que se tomen posiciones, es decir que frente al miedo, al tomar una posición determinada lo que se está haciendo es apropiarse de un enemigo al que se le puede culpar del miedo y la tensión

generada; las personas que se ubican en el terreno de la indiferencia son por tanto susceptibles de ser manipulados ideológicamente.

Ya dentro de los relatos de los maestros, se encontró solamente en aquellos que ante el temor de ver afectadas las condiciones y principios sobre los que centraban su identidad, como en el caso de una religiosa del Cauca que en un acto caricaturesco llegó incluso a pintar los vidrios de la parte baja de las ventanas del salón para que los niños no se distrajeran con la pasadera de la guerrilla y del ejército y así poder trabajar las cosas “importantes” en la clase, o una compañera de ella que contaba que cuando una niña que había pedido que la refugiaran porque había desertado de la guerrilla, ellas como comunidad religiosa se habían mantenido fieles a sus principios y a la verdad *“Quería refugiarse allí en la casa de las “hermanas” y la familia quería que nosotras interviniéramos pero nosotras les dijimos que no, que eso era cosa de ellos, que ella se había ido voluntariamente, nadie la había obligado y que ahora ella tenía que ver como respondía, entonces querían pues como decirle al comandante, de sacar la disculpa de que la muchacha estaba estudiando, entonces nosotras le dijimos que no, que no estaba estudiando, que si acaso quería estudiar era otra cosa”*. (SIC)

Así como en este caso la indiferencia se ampara tras la defensa de los principios por el miedo a que estos se pierdan y con ellos el sentido de las cosas, también se ve que la indiferencia no es un determinante homogéneo en el maestro, sino que se afianza en aquello que se quiere mantener alejado de la realidad, es decir del conflicto, y de esta manera mientras en algunas cosas puede existir compromiso o definición de posturas, en otras, especialmente las referentes a las prácticas de aula, se promueve un espacio de indiferencia bien sea desde la separación explícita *“seño... escucha y no hace ningún comentario y uno entra al salón a trabajar común y corriente como si nada en la vida”, “pero en la labor que digamos a mí, que tenga influencia prácticamente no, yo me limito a lo mío y lo otro si es aparte”,(SIC)* o desde el aislamiento entre lo que pasa fuera y lo que pasa en el aula *“después de traerles la remesa (a la guerrilla) entonces esos animalitos permanecían amarrados ahí al pie de mi salón y los niños pues claro ellos vivían pendientes de esos animales, de quien pasaba, de quienes eran, pues conversaban ellos que ese era fulano que no se qué... Hasta que un día pues había un animalito por ahí que estaba molestando, un macho lanzando patadas, entonces los muchachos pendientes de ellos entonces yo tuve que decirles que íbamos a tener que suspender la clase y hacer otra actividad para que, para que ellos no se distrajeran y entonces me dijo uno de los niños no hermana vámonos mejor de aquí, vámonos del salón y así fue, nos fuimos a una lomita que queda enseguida y ahí pues estuvimos y seguimos la clase, precisamente estaba con una experiencia de democracia del voto por la paz analizando lo que era el voto por la paz”*.(SIC)

Es probable que la indiferencia asumida y promovida desde el espacio de la actividad escolar responda a las concepciones epistemológicas y de función social de la escuela que tienen los maestros, donde el conocimiento al ser externo al sujeto y por tanto transmisible, no tiene que ver con la realidad inmediata de los sujetos. Es en esta concepción fuertemente arraigada, a pesar de que se habla entre ellos de constructivismo y de escuela nueva, donde encuentran un referente de seguridad para la construcción de su identidad, por tanto hay que mantenerlo alejado de cualquier factor desestabilizante, así sea ignorándolo.

El Aislamiento

Cuando el miedo se instaura de tal manera que se desarrollan actitudes paranoides, que el absurdo de la guerra se encarga de confirmar en el día a día, el sujeto opta por la negación de los espacios de socialización que antes le eran habituales.

Tal es el caso de la maestra que vio como asesinaban a sus compañeros de trabajo porque los habían visto hablando con alguien a quien consideraban colaborador de la guerrilla y desde ese día no volvió a hablar con nadie exceptuando los niños en la clase, y manteniéndose encerrada hasta que llegaba el día domingo para poder hablar con alguien cuando iba hasta San José del Guaviare a hacer la compra de su remesa *“Uno anteriormente vivía tranquilo, contento, por la casa sabroso, pero ahorita es que ya no, no se puede, todo cambió, todo cambió por completo”*, *“Yo soy una que mantengo bastante tensionada y ya como que evito mucho el contacto con mucha gente porque uno piensa que de pronto por darle a este le dan a uno, muy tensionada y nerviosa”*.(SIC)

La presencia del miedo luego de la incursión paramilitar que los niños de esa escuela contaban así: *“...muchos niños uy que mataron a mi profesor, me contaba una compañera que fue donde un niño de esos que estudiaba con él, dijo: mire yo tengo aquí (un dibujo) a mi profesor a él lo mataron le metieron 11 tiros en la cabeza, no cierto que si ? me comentaba que es un niño como de 4 años”*, (SIC)se mantiene presente en las siguientes citas que dan cuenta de los sentidos y de la actitud asumida por esta maestra:

“Cambia la vida de uno, le cambia harto porque ya uno teme”, *“Uno a las 5 o 6 de la tarde pues ya estamos cerrando puertas, que escucha uno un ruidito, yo soy que ya me abstengo de salir, poco salgo, ya uno sale y piensa que todo el mundo le va a hacer daño, sale uno como con esa tensión, con ese miedo”*, *“Ahora últimamente trato de hablar poco, de por ejemplo no asistir a fiestas, a mí me gustaba que fogaticas y todo eso”*.(SIC)

El temor y el miedo aumentado por la impunidad en la que quedó el hecho y el estado de indefensión y soledad porque en la Secretaría de Educación le dijeron que no podían hacer ningún traslado ya que a ella no la habían amenazado directamente, y el marginamiento del sindicato que ni siquiera la atendió porque no estaba afiliada, terminó por afectar no solamente su forma de habitar el espacio al evitar todo ámbito público, sino que la llevó a marginar incluso su marco de relaciones con los demás habitantes: *“teme uno hablar, decir, montar (a caballo) hasta visitarlos, yo ya no salgo, por ejemplo a veces me iba a visitar la casa de un niño, ahorita es que no salgo, solo cuando tiene que ver con una diligencia muy delicada y urgente”*.(SIC)

A medida que aumenta la sensación de impotencia frente al miedo, aumenta proporcionalmente el aislamiento defensivo al punto de que todas las relaciones se establecen desde un principio de desconfianza *“Evitar ya el contacto con la gente porque uno siente temor con todo el mundo, uno desconfía de todo el mundo”*;(SIC) en este tipo de situación el aislamiento busca que se deje de ser visible a los ojos de los probables agresores, pero incluso dejando de hablar con todo el mundo no se puede desaparecer totalmente, porque dentro de la comunidad se sigue teniendo el reconocimiento público del rol como agente socializador y por tanto sigue siendo objetivo de control por parte de los actores armados *“por lo que es un pueblo pequeño, entonces uno la siente muy, muy, muy personal, en cambio una ciudad pues la violencia es que lo atraquen, pero es diferente, sí, entonces esto para mí es una cosa bastante tensionante”*.(SIC)

La historia del proceso de aislamiento de esta maestra, termina cuando por sus propios medios logra que la contraten en Granada (Meta) y encuentra allí el anonimato en una población de mayor tamaño, por tanto recupera su seguridad al sentirse fuera de la vigilancia de los que consideraba

causantes de su miedo, sin embargo como una nueva manifestación de aislamiento afirmaba que haría todo lo que estuviera a su alcance para no hacerse notar de nadie...

Los Actos Miméticos

La polarización creciente de las posiciones dentro del conflicto lleva a que se considere por parte de los actores armados, que todo el que no esté comprometido directamente con uno de los actores armados, sea sospechoso de estar comprometido con el otro; por esta razón se hace imposible no estar con ninguno, pues quienes así lo hagan, serán mirados entonces como enemigos por ambos.

La situación de los maestros como sujetos públicos dentro del grupo social, hace que la situación sea más marcada para ellos que para el resto de la población civil, pues cada bando entra a hacer exigencias no solamente para que se convoque a los padres a espacios de reunión, sino que el hecho de ser vistos como sujetos visibles y referentes de socialización de la comunidad hace que se les asuma como un punto estratégico que debe ser controlado bien sea por que asimile por adhesión, o que se elimine si se resiste o se identifica como “enemigo”.

En las zonas donde solo se da la presencia de uno de los actores armados, la tensión es menor pues la respuesta de identificación que se espera es de solo uno de los bandos, permitiendo así que solo sea un tipo de respuesta el que está forzado a mostrar el individuo, *“no nos complicamos la situación, estamos siempre a la expectativa y cuando ellos pasan pues tratar normal y tratar de no estar nerviosos, porque ellos siempre en ese sentido si tratan como de presionarlo a uno, pero uno se porta bien fresco”*;(SIC) de todas formas, el miedo esta inserto en las relaciones que se establecen ante la presencia de los actores armados *“ellos ya, ya más o menos tienen idea de que de cómo se deben tratar si, entonces, si ellos ya, ya aprendieron a pesar de que con miedo no, con temor porque ya casos han pasado”* , *“ya por las noches no se ven, por ejemplo cuando no hay guerrilla ni ejército la gente sale, pero cuando hay guerrilla le aseguro que a las 6 o 7 de la noche no se ve un alma, eso si en ese sentido si se nota la presión”*, *“Hay que manejar con mucho cuidado esa situación porque son grupos subversivos y uno no puede estar ni de un lado ni del otro tiene que portarse neutro a la situación”*.(SIC)

Sin embargo, ese “estar fresco”, el adaptarse a algunas medidas de seguridad, o la pretensión de ser neutral, obedece en la mayoría de los casos a una respuesta frente al miedo, antes que a una identificación con el actor armado predominante, lo que supone por parte del maestro una conducta adaptativa frente a algo que se anticipa como una amenaza inminente.

Esta adaptación supone entonces la necesidad del ocultamiento de las propias posturas generando en el individuo una actitud de validación de la falsedad pública sobre la autenticidad privada, situación que se hace más intensa cuando tiene que soportar hoy la presencia de unos, para recibir luego la visita de los otros, *“pues cuando la guerrilla habla, pues citan, hablan con la gente, lo mismo pasa con el ejército , el ejército llega, pregunta, habla con la gente”* (SIC)y donde en ambos casos se le reclama fidelidad y se le mantiene bajo sospecha constante. *“yo no se como se trata esta situación y que esa información en el caso de Piendamó allá donde uno vive o allá en mi escuela uno tiene que seguir conviviendo con las comunidades”*.(SIC)

La afirmación del “ser neutral” tiene connotaciones distintas cuando se está en una ciudad que permite que la guerra se sienta como una información lejana y no como una vivencia, pues se puede convertir incluso en un lugar teórico, desde los principios del individuo, que no afecta la seguridad personal; la situación se plantea de manera distinta cuando la polarización del conflicto lleva a que

la pretendida neutralidad se mire, no solo con sospecha, sino como un posicionamiento en el bando contrario.

Es así, como la neutralidad aparece en el discurso de los maestros con mucha frecuencia cuando hablan con alguien a quien no identifican como actor armado, tal como ocurrió en las entrevistas, refiriéndose a las relaciones y la práctica de aula *“y me han pedido opiniones, que yo qué opino y siempre he sido neutra en este sentido, no les hablo nada, no les comento, simplemente les inculco valores, (SIC) pero ya en la práctica su situación es distinta pues están sometidos constantemente a situaciones en las que sin importar las posturas personales, la única posibilidad es actuar de acuerdo a lo que espera su interlocutor: “uno no sabe quién es ese señor si es un paramilitar, si es un guerrillero, si del ejército, porque una vez dijo que era del B2, sinceramente yo ni sabía que era el B2... No, a mí, que le trabaje. Que si quiero pertenecer a determinado... a un grupo, pero no sé qué grupo, qué pretende. Que necesita determinada información y que va a tener ingresos, que depende de la información voy a ganar millones por la información que le pueda dar... como el mismo me dijo a mí que, que de su lengua de su lengua depende su seguridad” “pero son situaciones que hay que manejarlas, pues uno a veces los hechos no sabe ni como los va a manejar, no sabe, o se ve como ajeno a respuestas o actuar o algo porque está de por medio la vida del docente”*.(SIC)

Para poder mantener un espacio lo suficientemente amplio para no ser señalado por ninguno de los actores armados, las relaciones y las prácticas de aula se plantean de tal manera que no puedan ser utilizadas para que los ubiquen en uno u otro bando; esta neutralidad en la escuela obedece por tanto más a una mirada estratégica de seguridad, que a una convicción sobre el papel de la educación dentro de las dinámicas sociales: *“hasta el salón se ha entrado y yo tener que callar”, “la guerrilla pregunta cómo, cómo trabajamos nosotros como docentes, la forma como los estamos llevando y sobre todo interroga son a los alumnos. Sí la intención, si que la guerrilla pregunta cómo, cómo trabajamos nosotros como docentes” “yo creo que al respecto pues estamos bien, ellos yo creo que lo que los niños han dicho de nosotros lo han podido corroborar con lo que han visto y como ellos siempre pasan entonces tienen las versiones de nosotros”*.(SIC)

La necesidad de responder a las expectativas de cada actor armado, donde el no hacerlo puede implicar el perder la vida, lleva a que frente a cada uno, frente a cada situación se desarrolle una forma distinta de conducta, como respuesta mimética que, como adaptación ante la necesidad de sobrevivir, hace que la identidad de los sujetos se fragmente al tener que asumir la mentira como forma de vida, dado que se rompe la relación entre la vivencia subjetiva y la vida social, generando a largo plazo una confusión de referentes éticos que a su vez conduce a la pérdida de seguridad y autoestima al no poder actuar dentro de lo que en otras circunstancias consideraría como correcto.

La pérdida de sentido de las acciones al tener que asumir estas posturas miméticas, lleva a que los sujetos estén en una búsqueda constante de argumentos justificatorios que les permitan recomponer la coherencia entre sus acciones y sus referentes *“usted sabe que con ellos no se puede uno negar, uno está hablando con ellos, como estamos acá hablando, y ellos están mirando que cara hace uno, si uno arruga la cara, ellos dicen que este h.p. no es de nosotros, porque uno lo ha escuchado allá...” “y encontrarse en un ambiente donde a usted le dicen prácticamente en algún momento dado que es lo que tiene que hacer, usted tiene que hacer esto, decir esto, no dice esto” “eso con el fin de que el niño no se lleve eso a la casa y que diga uy que la seño estaba asustada y que la seño esto y que la seño lo otro. usted sabe que los niños son un reflejo” “pues hay zozobra hay zozobra, hay tensión, cómo que se inhibe uno de decir una serie de cosas y de sostenerlas y de enseñarlas, sí?”*.(SIC)

Esta característica de identidad mimética se ve reforzada por prácticas culturalmente muy arraigadas, tales como la educación en la obediencia a la norma, pero también en el correlato del no dejar “pasar papaya”, es decir que hay que buscar siempre el “ladito” para infringirla; las actitudes así generadas acerca del actuar dependiendo de la conveniencia, reforzadas con las del actuar para sobrevivir, han llevado ya incluso en el terreno de lo pedagógico a la repetición de discursos dependiendo de lo que consideran deben ser las expectativas del interlocutor, sin que esto implique necesariamente transformaciones reales en su hacer, pues se le dice al capacitador lo que quiere oír sobre innovación, al jefe de núcleo se le da un discurso desde la eficacia y la eficiencia, al paramilitar se le habla de defender los valores patrios y al guerrillero de educación libertaria.

A los “fierros”

Dentro del conflicto se ha ido dando una creciente polarización, es decir, el desplazamiento hacia extremos opuestos, lo que por consiguiente implica el endurecimiento y radicalización frente a las distintas posturas ideológicas llevando por tanto, que los sujetos para dar sentido a sus acciones dentro de la realidad percibida, tiendan a alinearse en uno u otro bando.

La identificación con uno de los actores del conflicto, puede ser vista como respuesta a la necesidad de pertenencia a un grupo, quedando restringida la explicación al hecho de que dado el carácter gregario del ser humano, los maestros buscan de esta manera en uno de los grupos, el equilibrio necesario para recuperar el sentido de las acciones que se sienten como resultado de una situación impuesta. Y es precisamente esa precariedad del equilibrio personal y social lo que ha ido volviendo al maestro cada vez más proclive a asumir formas deshumanizantes de adaptación.

Son precisamente las respuestas deshumanizantes las que llevan a justificar las acciones desde los prejuicios que se van construyendo; es así como desde la postura con la cual se ha dado la identificación, se desconoce la validez de los contrarios, se justifican las acciones contra ellos, al no vérselos como otros igualmente válidos, se entra a relativizar e incluso desconocer sus derechos, menoscabando de esta manera el respeto y la tolerancia que se requieren para la convivencia social.

La polarización de la comunidad puede ser reactiva como cuando ésta se genera como respuesta y rechazo a las acciones que hace alguno de los bandos, tal como sucede en el caso de Cali donde frente a las acciones de los secuestros masivos del ELN, la población de los estratos altos hace una movilización pública de apoyo y respaldo al ejército.

Pero la polarización también puede ser el resultado de una acomodación mimética como en el caso de los maestros que se encuentran en una zona donde el control ha pasado de un bando a otro, como en el Magdalena Medio que pasó del control de la guerrilla al control paramilitar, y los que hasta ayer mantenían un discurso revolucionario, hoy se manifiestan de acuerdo con la lucha y los principios de los paramilitares.

Otro de los resultados de la polarización del conflicto, es la vinculación a alguno de los actores armados ya sea como miembro activo, es decir que participa de las acciones militares, o como simpatizante que está también en apoyo logístico o en labores de inteligencia.

Este tipo de polarización como actor directo dentro de los grupos armados, se encontró sobre todo en los testimonios recogidos en el Magdalena Medio, donde se vieron dos casos significativos: un maestro paramilitar y un colegio que se manifestaba explícitamente de acuerdo con los grupos paramilitares.

El maestro paramilitar que además se complacía en exhibir su condición, lo conocí directamente en un taller que estaba dictando en un pueblo, cuando irrumpe con su moto en el sitio donde estábamos

trabajando y se sienta a ver la actividad, arma y radio al cinto, diciendo que *“eso de la convivencia en la escuela es pura mierda”*; (SIC) algunos me dicen en el descanso *“profe, tenga cuidado con lo que está diciendo, mire que ese señor es paramilitar”*. (SIC)

Las narraciones que sobre él se recogieron luego en la charla con distintas personas, tuvieron como característica común el miedo y la solicitud expresa de que no se les grabara ni se dijera quienes eran pues no querían correr la misma suerte de tres maestras que se habían atrevido a denunciarlo y que en sus escuelas, como represalia, habían sido violadas por los “paracos”.

Asistía armado al colegio y los profesores de allí se manifestaban impotentes ante la situación y preferían mantenerse al margen para “evitar problemas”. Ninguno de ellos quiso manifestarse ni siquiera frente a la violación de una de las estudiantes y comentaban que *“si los mismos papás de la niña prefirieron quedarse callados y aceptar que él se la llevara a trabajar a un café y que les pase una plata mensual, nosotros qué vamos a hacer”*; (SIC) un jefe de núcleo refiriéndose a él sostenía que de todas formas *“no es un mal muchacho, y confío en poder cambiarlo”*. (SIC)

El caso del colegio es complejo, no se queda simplemente en las manifestaciones de simpatía y acuerdo con los paramilitares, sino que además de propiciar el reclutamiento de los estudiantes de últimos años, tienen prácticas respaldadas por la cultura patriarcal y marcadamente machista de la zona, tales como la realización de concursos de “camisetas mojadas” para ver según ellos cuales niñas ya “estaban listas”, pues no sólo literalmente se las reparten, sino que en muchos casos las inducen a trabajar en la prostitución, sin que los padres protesten bien sea por miedo, o por la convicción de que para ellas es la única opción laboral y de futuro.

Ya no se puede hablar entonces de maestros víctimas, sino también de maestros victimarios; pero no se trata de establecer una división maniquea entre los que padecen la presencia de los actores armados y los que participan directamente en la guerra, pues tanto unos como otros son el resultado de las condiciones deshumanizantes de la violencia enquistada en las relaciones sociales y que llevan a que se desarrolle lo que podríamos denominar como una ética elástica que permite entonces que se valide para el individuo la significación de los hechos, bien sea que se trate del paramilitar que ve como justa su acción, del simpatizante que apoya uno u otro bando a pesar de no estar de acuerdo con la guerra, del proxeneta que justifica su acción en la cultura, o del maestro de San José del Guaviare que se “cuadraba” el sueldo trabajando de raspachín o en laboratorios de coca.

El traslado, la última esperanza?

La tensión, el miedo frente a la posibilidad de la amenaza constante, lleva a que muchos maestros se vean abocados a la búsqueda del traslado para poder salvar la vida, convirtiéndose así en desplazados, si bien por lo general no se les mira de esta manera, lo que hace que muchas veces se les invisibilice al pensar en la recuperación de las comunidades desplazadas.

Son varias las dificultades a las que se enfrenta el maestro cuando se encuentra ante la necesidad del traslado, unas de tipo legal pues tiene que demostrar que la amenaza existe, otras de tipo administrativo pues por ser contratado por el municipio no puede recibir su sueldo en otro lugar, otras de tipo gremial ya que si no está sindicalizado se encuentra solo a su suerte, y por último las relacionadas con discriminación racial y de género.

El maestro llega a pensar en el traslado cuando siente que la situación se ha salido de su control, bien sea por la sensación de miedo, o por el hecho de que se haya dado una amenaza directa.

El miedo puede provocar procesos adaptativos frente a algo que se anticipa como un peligro inminente, permitiendo así que dado el estado de alerta se tenga una sensación de control de la situación; pero si el miedo realimenta el temor puede transformarse en permanente, sobre todo si se hacen crónicas las circunstancias que se perciben como amenazas.

Un factor de miedo es el temor a las represalias que pueden tomar los distintos actores armados al colocar al maestro bajo la sospecha de ser colaborador de sus enemigos por el simple hecho de estar en la misma zona *“Es así que muchas veces la gente pues como le tiene un poquito de más miedo al ejército por las represalias que a veces toman... , el miedo que tienen a la guerrilla y al ejército eso influye mucho...”*,(SIC) o la acusación frente a un mismo hecho de estar del otro lado, lo que los coloca entre la espada y la pared *“Entonces la policía decía que esa vieja (la directora) era una vieja subversiva, era una vieja no sé qué y de otros lados también amenazas hacia ella, entonces que ella era la que fomentaba la policía ahí”*. (SIC)El miedo a circular por la región, pues por el solo hecho de desplazarse ya es sospechoso *“El maestro vive con una zozobra que llegó y cobró el sueldito y el domingo a las 2 o 3 de la tarde córralo para allá. Porque no, el que venga de tal vereda ese es, seguro que mínimo, mínimo es un donante de vacunas.”* *“cuando venimos a estudiar siempre nos encontramos alguno por ahí del ejército, tal cosa y preguntan . Cuánto tiempo tienen de estar en la región ? Entonces uno se pone ya como si ? es de pronto por ahí si ?”*(SIC)

El miedo del maestro que ha tenido que vivir situaciones de combate en la escuela *“ah ! yo no vi nada me metí debajo del salón, me metí debajo de las mesas y yo no vi nada y así yo lo haya visto yo no puedo decir por mi seguridad... En la última toma tuvimos fue la prevención de meter los niños debajo de la plancha, porque en ese momento que estaba esa toma ahí habían muchos helicópteros...”*,(SIC) o la irrupción violenta en el aula *“después ya viene el CTI y eso cuando llegan uno está en clase esos son tan vulgares y tan groseros que no respetan nada sino que se van entrando y les van preguntando donde está su papá, donde está su mamá a los niños, todos son encapuchados, todos tapados, tan groseros luego dan la orden de que los tenemos que despachar”*.(SIC)

El miedo es por tanto, el principal motivo para buscar el traslado, como en el caso del maestro de Garzón (Huila) que esperaba con su esposa el asalto de los paramilitares; anhelaba el traslado y había suplicado ya en la secretaria de educación, en FECODE, y con otros maestros buscando una permuta, pero durante los cinco meses que tuvo contacto con él no había podido conseguirlo, se le notaba cada vez más ansioso y retraído y una vez que obtuvo su título de Licenciatura comenzó a buscar trabajo en Bogotá.

La maestra de Puerto Concordia (Meta) que vio como entre sus compañeros morían unos, y tenían que irse otros *“El ambiente es pesado tanto para ellos como para uno, mucha gente se está yendo del pueblo...Por ejemplo en mi escuela le tocó irse a un maestro porque sí lo amenazaron”*, (SIC) se mantenía en una situación de miedo constante que, como se había anotado con anterioridad, la había llevado al silencio y al aislamiento dentro de la comunidad *“Uno anteriormente vivía tranquilo, contento, por la casa sabroso, pero ahorita es que ya no, no se puede todo cambió, todo cambió por completo”*;(SIC) la entrevista se convirtió para ella en un espacio de catarsis, donde pudo verbalizar sus miedos y comenzar a buscar soluciones, sin embargo la única que veía posible era el traslado pero le fue negado porque como no había sido amenazada directamente, el miedo no se consideraba una razón suficiente para gestionar la solicitud. Luego de tratar en Bogotá y en otros sitios, logró por fin quedar ubicada en un colegio de Granada (Meta), que aunque también está en zona de conflicto, por el tamaño de la población puede, según ella, pasar desapercibida.

Aunque ella no lo manifestó, es significativo el hecho de que otra maestra, también del Chocó, anotara por la misma fecha que un factor para que se le dificultara el traslado era el ser negra y ser mujer *“A las profesoras que somos negras nos mandan a los lugares más lejos y a los blancos y las blancas los colocan más cerca... el secretario de educación dijo que él no iba a nombrar negros, y menos mujeres, o sea nos tiene rabia”* *“ya el director de núcleo lo había envenenado en contra mía y supuestamente habían allá otros procesos de profesores negros que también habían estado amenazados, entonces por esta razón él decía que nosotros nos habíamos autoamenazado y que queríamos era que nos trajera aquí a San José”*.(SIC) Este caso particular es significativo dado la solución que se le ofreció luego de que ella logró cumplir todos los requisitos, fue aceptar una escuela a orillas del río Guayabero en zona de influencia de la guerrilla, o renunciar; la decisión de asumir la escuela estuvo mediada por la convicción de que allí no sería perseguida y por el apoyo de una representante del sindicato, apoyo que se le negó a la otra maestra por no estar sindicalizada, *“yo tengo un sueño muy suavecito, me levanté derechito, dormida y abrí la puerta y eran los guerrilleros, el comandante me sale dizque: Profesora! ,Primera negra berraca que yo veo que va abriendo la puerta sin preguntar quién es?... todo lo contrario, ellos nos apoyan, que la zona del Guayabero está llena de chocoanos, y ellos nos apoyan a nosotros”*.(SIC)

El miedo entonces, en distintos grados de intensidad según la experiencia de cada sujeto, es el factor principal en la decisión del maestro a la hora de asumirse a sí mismo en la condición de desplazado, es decir de optar por romper con los vínculos de arraigo que tenía con todo aquello que hasta ese momento era parte de su identidad: el territorio, los vínculos afectivos, las condiciones particulares de su práctica pedagógica, todo lo significativo a la memoria. Esto hace que el maestro trasladado tenga una condición distinta a la del maestro que en otras circunstancias busca voluntariamente el traslado por condiciones que lo atraen, mientras que el desplazado lo hace empujado por los factores que han generado el miedo, sin la posibilidad de haber hecho una planificación previa y además cargado por la afectación traumática de lo vivido.

En sus relatos se ve como se han vuelto cada vez más conscientes de las acciones cotidianas y triviales como escoger la hora y el camino a tomar, muchos de ellos se iban temprano de las sesiones de trabajo que se tenían argumentando la imposibilidad de transitar después de determinadas horas o el tener que hacer rodeos para poder llegar a sus casas; el sitio donde estar, pues como sucedió una noche en Aguachica al estar hablando con algunos maestros en la calle e irse la luz por un momento, todo el mundo se entró a pesar del calor, porque la oscuridad afuera era un riesgo; dónde hablar y con quién *“Ahora últimamente trato de hablar poco, de por ejemplo no asistir a fiestas, a mí me gustaba que fogaticas y todo eso”*(SIC)

El maestro trasladado es entonces una víctima de desplazamiento forzado, que lleva consigo todas las características del trauma psicosocial de todos los demás desplazados, por lo tanto también es necesario pensar en la necesidad de su recuperación, y que va más allá de colocarlo en una nueva plaza.

A “Jugársela”

En medio de las relaciones que se han ido anotando, se encuentran los maestros que a pesar de la violencia cotidiana y el miedo, han optado por un compromiso coherente con su sentido de sí mismos como sujetos públicos.

Esto puede verse como el resultado de su definición ética a través del compromiso religioso o político, que los lleva a trascender en una mirada de su hacer como maestros que va más allá del compromiso aislado en el aula, pasando así a una concepción de sí mismos en relación al ámbito de lo público; de esta manera se toma en cuenta la función social de la escuela como un imperativo ético, y actuar por tanto, en contra de ello sería ir en contra de sus propios principios. “... *lo que estamos tratando de la violencia, imagínese, no podemos dejar que eso siga, si nosotros dejamos, si no asumimos la responsabilidad como educadores y en otra forma le sacamos el cuerpo, yo pienso que no está bien, sería antiético sabiendo, teniendo una verdad, no decirla, no demostrarla, no defenderla*”(SIC)

Sin embargo los casos que se referencian, al contrario de lo que inicialmente podría pensarse, no caen en un idealismo suicida, dado el que son plenamente conscientes del riesgo que implica mantener su actitud, pero deciden a pesar del miedo mismo, afrontar el peligro que implica mantener la integridad en sus prácticas en aras a la coherencia con sus principios “*entonces eso da para pensar de que primero uno no se va a alejar pues de la parte de trabajo comunitario, pero que el trabajo comunitario no tiene por qué esconderse, o sea, qué haces de malo tú para cualquiera que lo vea, el ejercito, que lo vea la policía, míralo desde el punto de vista de los paramilitares, y míralo también desde el punto de vista de la guerrilla. En qué estarías tú incidiendo, si estás también buscando un desarrollo de tu comunidad, si supuestamente unos están defendiendo lo del desarrollo y los otros lo están buscando, no habría por qué esconderlo, eso no lo he hecho y no lo voy a hacer, o sea no piense que lo voy a hacer;* (SIC) incluso frente a los hechos directos de violencia que de todas formas los afectan se buscan estrategias que les permitan seguir actuando sin que tengan por ello que renunciar a sus convicciones “*Porque si un grupo de personas vienen y matan tres o cuatro personas, los que vivimos allí los que sentimos aquella presión, cierto? Lo que diga ese grupo, ... es porque a mí nunca me dijeron a usted lo voy a amenazar y si no hace esto lo matamos no, yo ya sé que si no lo hago, por lo que ví tengo que obedecer, en cierta forma tengo que obedecer tanto a los unos como a los otros, entonces psicológicamente ya lo jodieron a uno, cierto? Ya uno se siente como... toca estar allí verdad, y si queremos seguir en el cuento utilizar estrategias de tipo personal*”.(SIC)

Lo primero que encontramos entonces es que asumen la imposibilidad de ser neutrales, entendiendo la neutralidad como una neutralidad activa, es decir, no se involucran con ningún actor armado, pero esto no quiere decir que no asuman una postura frente a la problemática social y que actúen siendo consecuentes con ella. “*cómo puede ser neutral usted como profesor sabiendo lo que está pasando en Colombia*” “*uno tiene que seguir siendo neutral y quedarse bueno, en la parte de educación y sin abandonar... es que el maestro trabaja en política, porque busca la solución de las necesidades del pueblo, busca las estrategias, lo del problema de la educación... entonces uno va a tener problemas*” “*lo que uno trata de hacer es cuidar su comunidad, de que no se involucre ni para un lado ni para el otro. Entonces ahí es donde uno ve, uno dice ah, si se puede seguir trabajando en un proceso de reconstrucción de la gente porque es que esa vaina es la que nos toca, volver a que nuestra gente tenga posibilidades y así junto, denunciando por qué es que el gobierno está creando más impuestos, por qué abandona a los cafeteros, a los muchachos hay que enseñarles eso y yo en la escuela les enseñé eso, que es desde las bases del problema*”.(SIC)

De todos los maestros entrevistados, son los únicos que hacen alusión al futuro como algo posible y que está en sus manos; esto tiene relación directa con el hecho de que al mantener su integridad en la voluntad sobre sus propias acciones, mantienen también la perspectiva de sí mismos en un proyecto de vida coherente, mientras que los maestros que asumen otras posturas bien sea miméticas, evasivas o polarizadas, van perdiendo la capacidad de distinguir entre los actos decididos por ellos mismos y los determinados por fuerzas externas, donde las conductas que pretenden aumentar el dominio sobre sí mismos pierden sentido, ya que se trata de respuestas desencadenadas por el miedo y no de expresiones conscientes e intencionadas de la voluntad de la propia persona.

Otra característica que los diferencia de los demás maestros, son las manifestaciones durante las charlas, de un sentido del humor crítico y mordaz, que les permite distensionar y resignificar las posturas asumidas frente a los hechos, afirmando así su autonomía; es decir quitándole a la percepción de la realidad el carácter apabullante con el que se quiere imponer para afectar la voluntad de los sujetos.

Se encuentra también en ellos una voluntad expresa y constante por mantener la integridad de su identidad, tanto en sus características individuales como sociales, incluida la de su rol como maestros vitalmente innovadores en su práctica pedagógica, con un desarrollado sentido de pertenencia; esto quiere decir que la acción coherente entre la imagen de sí mismos y sus principios les permite afrontar la represión, la violencia y el miedo implementados en la zona, ayudando de esta manera con su voluntad de no fragmentación a que sus comunidades de referencia resistan las acciones tendientes a romper su identidad.

La visión que tienen del papel de la escuela en sus comunidades, los lleva a asumir que ésta juega un papel determinante en la posibilidad de implementación de cambios tanto culturales como en las dinámicas sociales. *“la matemática la trabajé este último año con los porcentajes de los intereses que debe cada usuario acá en el banco, para demostrar que no van a ser capaces de pagarle porque el banco viene y les dice vea, necesitamos que se vengán a refinanciar, entonces desde la escuela les hice el planteamiento de refinanciación para que el mismo hijo le cuente al papá... le explico y le enseño al muchacho a que trabaje los porcentajes porque ellos no los saben trabajar, pero a la vez se va de una pa' la casa, dígame a su papá que si él es capaz de pagar eso o qué vamos a hacer” “Si el maestro empieza a través de un trabajo a hacer que la gente cambie esa forma de pensar y demuestra con hechos, con evidencias reales y transparentes a través de la actitud de los niños así en su hogar, entonces pues no les va a gustar, obviamente que eso va a ser contraproducente a las propuestas de la filosofía de la guerrilla... Si al padre lo ponen entre una filosofía (de la guerrilla) y su hijo, así le quiten la vida opta por su hijo. Si la escuela da resultados que se vean reflejados en sus hijos, el padre de familia así no acepte al maestro, calla y no atenta contra él...”*.(SIC)

La idea de “jugársela” en una zona de conflicto implica que a pesar de la conciencia del riesgo que se vive, se opte por el rol social ante la comunidad como proyecto de vida, incluso asumiendo la posibilidad de perder la vida misma, y que todas las acciones, incluidas las de formación profesional, se realicen no con la expectativa de salir de allí o de ascenso social, sino que el compromiso es ante todo con la comunidad *“hemos ofrecido hacer el posgrado, precisamente para seguir allí... sería el caso de pronto para los maestros que estamos en esta zona, que lo tuvieran a uno como más en cuenta en capacitación, pero una capacitación que integre esa parte educativa con la parte social del país, con los intereses políticos y sociales del país” “hay zozobra, hay tensión, como que se inhibe uno de decir una serie de cosas y de sostenerlas y de enseñarlas sí? Pero yo pienso que no por eso uno debe detener su marcha, o sea, así que toca continuar, saltando*

el muerto, saltando allá la persona que está en el suelo, saltando hay que seguir adelante. Yo le decía a muchos compañeros no sé cuantos de nosotros, de nuestra sangre tenga que derramarse por seguir sosteniendo esto, no? Porque ya ha sucedido, mataron hace quince días un maestro, un compañero, pues él venía haciendo este tipo de trabajo y él no acató directamente la orden sino que siguió haciendo su trabajo, pues eso fue, a uno le duele, no? Pero si nos toca a nosotros, nos toca seguir que haciendo, que enseñando, que haciendo esto. Creo pues que es hora de ir a ofrendar algo y ya tanto tiempo, pues tenemos que empezar si nos toca a nosotros”.(SIC)

Incluso cuando las amenazas han sido directas, el compromiso se antepone a la posibilidad de huir o de aislarse “*A ver, unas amenazas, eran unos panfletos del movimiento, pero lo de los panfletos era general, las otras si eran anónimas, aquí me hicieron varias llamadas por vía telefónica diciendo que si yo volvía a ser concejal al otro día se moría mi hijo, diciéndome incluso que debía irme de Santander de Quilichao... A mí se me ha creado más el conflicto familiar que el conflicto a nivel de educadores, o sea, el conflicto familiar es que yo me he comprometido con mi hijo, con mi hija, con mi esposa, de alejarme de esa vaina pero cuando menos pienso me llegan con un problema , entonces estoy ahí y allá.*”(SIC)

Se puede afirmar entonces, que una diferencia sustancial es que en este tipo de maestros se tiene una mirada de la escuela que no se agota en el aula, sino que va más allá al asumirla para, con y dentro de la comunidad; es decir que el maestro de acuerdo con su identidad como ser público se plantea una relación con la comunidad desde la escuela, donde ésta al responder a su contexto, a la realidad, se constituye verdaderamente en un eje de transformación cultural de la sociedad con todo lo que esto implica, no sólo como riesgo, sino como posibilidad de vida.

A MODO DE CONCLUSION

Procesos de Identidad

En los procesos de identidad de los maestros en zonas de conflicto, el miedo generado por la violencia debe ser considerado como un factor de desestructuración de los referentes identitarios tanto individuales como colectivos. De esta manera la comprensión de la identidad de los maestros en estas zonas está atravesada por la necesidad de entender también en toda su complejidad la realidad del conflicto, pues se trata de sujetos y comunidades enteras que, dado el trauma existente, han visto alteradas las formas y mecanismos de relación y por tanto los sentidos construidos intersubjetivamente se han distorsionado fracturando la identidad.

La identidad del maestro en mucho está determinada por la imagen que tanto él como la comunidad tengan de su rol en lo público. Por esta razón no se puede pensar en incidir en los procesos identitarios del maestro, pensándolos solamente inscritos en los espacios pedagógicos del aula. Pensar el reconocimiento público del maestro supone entonces recuperar la importancia colectiva de su ser social; se trata de recuperar la escuela como espacio por fuera del conflicto, y esto solo podrán hacerlo sujetos que hayan logrado erradicar de su inconsciente y de su identidad la experiencia del terror y de la muerte, pues lo que esto marca es el límite social que garantiza la permanencia del sistema.

Enunciación

La enunciación del maestro como sujeto social se ve alterada por procesos de deshumanización creciente que si bien en primera instancia afectan el espacio de lo privado, el hecho mismo del rol intrínseco que tiene frente a la comunidad lo convierten en factor de reproducción no solamente de

la cultura hegemónica, sino principalmente de las formas de respuesta frente a la violencia; esto quiere decir que de alguna manera en la autoenunciación del maestro se ve el germen de la enunciación de la comunidad sobre sí misma.

Hay que asumir entonces que la recuperación psicosocial del maestro debe permitirle resignificar la experiencia de horror vivida, para transformarla en experiencia de conocimiento, llevándolo a cambiar la mirada que de sí tiene como víctima para entrar a ser autoenunciado como protagonista, a ser el dueño de su palabra, de su memoria y de su olvido, es decir, dueño de su historia.

El doble país

El hecho de tener como escenario principal de la guerra las zonas rurales y las poblaciones pequeñas hace que tanto por la distancia geográfica como por la distancia cultural creada por el manejo intencionado de los medio de comunicación, la mayor parte de la población del país que se encuentra concentrada en los espacios urbanos viva una realidad distinta, es decir que se encuentre de espaldas a la realidad y la situación de guerra se perciba como ajena.

El ver la guerra entonces solo como un hecho de información o como un lugar teórico hace que las políticas que se establecen para la Escuela y los maestros sean propuestas descontextualizadas que así respondan a buenas intenciones o a políticas internacionales, su aplicabilidad es artificial por tanto su eficacia en tanto impacto, es nula. Un duro ejemplo de ello es el resultado de las capacitaciones que han incorporado el constructivismo al discurso de los maestros, pero se dificulta hablar de constructivismo en el quehacer pedagógico, cuando el maestro tiene que condicionar lo que hace y el cómo lo hace, su práctica pedagógica y social, a las exigencias, muchas veces contradictorias de los distintos actores armados.

La escuela de espaldas

Es necesario hacer una consideración aparte para la escuela como institución dentro de una realidad doble, pues no sólo es afectada por el desconocimiento desde las políticas, sino también por las concepciones tradicionales que sustentan la practica de los maestros, las exigencias de los padres de familia de acuerdo a sus expectativas sobre la función de la escuela, y por último la estructura misma que la sustenta que se ve anacrónica incluso en espacios de no guerra, que sin embargo siguen siendo validados y reproducidos desde los espacios de formación de maestros.

Capacitación o recuperación psicosocial?

Cuando se piensa en frases tan ambiguas como “el mejoramiento de la educación”, el primer lugar común en el que se cae es el de asumir que la calidad se logra capacitando a los maestros para que puedan hacer mejor lo que ya están haciendo. Esta ha sido la orientación que se le ha dado a las políticas de formación y capacitación, suponiendo que esto los va a transformar en innovadores, cuando los problemas de calidad son de índole estructural dentro de la concepción de Escuela.

Ahora bien, una innovación educativa se da cuando el maestro asume su práctica reflexivamente desde su contexto, pero cómo puede hacerlo un maestro controlado, limitado y atemorizado por la violencia? Tampoco se trata entonces de proponer estrategias de capacitación para trabajar en la escuela de la guerra que forme maestros especializados en escuela y guerra, escuela para desplazados, escuela para víctimas. Se ve entonces como necesaria una política de trabajo con los maestros, que involucre también a sus comunidades, y que los asuma en y como contexto real, y por tanto, que apunte a la recuperación psicosocial frente al proceso de deshumanización al que se han

visto abocados por la vivencia en el contexto de la guerra que afecta y deja huella indeleble en los procesos de socialización.

Esta es la única forma posible de pensar al Maestro y a la Escuela dentro del contexto de guerra, el no hacerlo implica aceptar el horror y validarlo en una generación que está en formación, y que si no se afecta en este momento, garantizará la continuidad de la guerra dentro de los próximos cuarenta años.

BIBLIOGRAFIA

AUGE, Marc. Las formas del olvido. Editorial Gedisa. Barcelona. 1998.

----- El sentido de los otros, actualidad de la antropología. Ed. Paidós. Barcelona. 1996.

BAYONA, José A, Ser maestro: una profesión peligrosa. En Revista Educación y Cultura. No.13 Paginas 60 a 63 Diciembre 1987. FECODE. Bogotá.

BONNETT, Piedad. La guerra y la cultura o la cultura de la guerra. En Magazin de El Espectador. Pag. 11-14. Bogotá. Junio 28 de 1998.

BOTERO URIBE, Dario. Cultura de la violencia y cultura de la paz. En Magazin de El Espectador. Pag. 3-5. Bogotá. Junio 28 de 1998.

BRIONES, Guillermo. Los objetivos de la educación primaria en Colombia. Ministerio de Educación Nacional, Universidad Pedagógica Nacional, PNUD. Bogotá. 1977.

BRUNER J, **Gerome**. Actos de significado. Editorial Alianza. Madrid. 1991.

CARDONA ALZATE, Jorge. Un siglo pasado por las armas. En Magazin de El Espectador. Pag. 4-5. Bogotá. Octubre 17 de 1999.

CONFERENCIA EPISCOPAL COLOMBIANA. Derechos Humanos, Desplazados por la violencia en Colombia. Ed. Conferencia Episcopal. Bogotá.1995.

GILHODES, Pierre. El sueño de una Colombia sin violencia. En Lecturas Dominicales de EL TIEMPO. Pag. 4. Bogotá. Abril 18 de 1999.

GUERRERO, Alba Lucy. La Escuela Rural y los jóvenes: Entre la modernidad y la violencia. CINDE - UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA. Bogotá. 1998.

GUERRERO Arturo. Cinco mil años de batallas ¿Mundo sin guerra?. En: Lecturas Dominicales EL TIEMPO. Bogotá. febrero 11 de 2001 pag. 6

GUZMAN CAMPOS G., FALS BORDA O., UMAÑA LUNA E. La violencia en Colombia, estudio de un proceso social. Editorial Punta de Lanza. Bogotá. 1962.

LANDAZBAL REYES, Fernando. Factores de violencia. Ed. Tercer Mundo. Bogotá. 1975.

LOZANO, Carlos Augusto. Hitos de un penoso Camino. En periódico Su Defensor No. 19 febrero de 1995. Pag. 6-10. Defensoría del Pueblo. Bogotá

- MARTIN BARO, Ignacio. Psicología social de la Guerra. UCA Editores. San Salvador. 1990.
- MARTIN BERISTAIN, Carlos. Afirmación y resistencia, la comunidad como apoyo. Virus Editorial. Barcelona. 1993.
- . La reconstrucción del tejido social. Icaria Editorial. Barcelona. 1999.
- MEDINA, Medófilo. El siglo XX colombiano: las alternativas de la paz y de la guerra. En UN Periódico No. 5. Pag. 6. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Diciembre 12 de 1999.
- NIÑO DIEZ, Jaime. ORTIZ, Hernan. La Educación Rural en Colombia: situación, experiencias y perspectivas Fundación FES. Bogotá. 1987
- REGUILLO, Rossana. Los lenguajes del miedo. ¿Nuevos escenarios, nuevos?. En revista "Renglones" # 35. Pag. 69 ITESO. Guadalajara. 1996
- RESTREPO, Javier Darío. Ser maestro: Un peligro mortal. En Revista Educación y Cultura. No.24 Paginas. 7 a 11 Octubre 1991. FECODE. Bogotá.
- RESTREPO YUSTI, Manuel. Escuela y Desplazamiento "una propuesta pedagógica". Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. 1999.
- PARRA S., Rodrigo. Los maestros colombianos. Ed. Plaza y Janes. Bogotá. 1997.
- Escuela y modernidad en Colombia. Tomo 2 La escuela rural. FES, Fundación Restrepo Barco, IDEP, COLCIENCIAS, Tercer Mundo Editores. Bogotá. 1996.
- PÉCAUT, Daniel. Reconstrucción de la confianza. En Lecturas Dominicales de El Tiempo. Paginas . 4-5. Bogotá. Mayo 16 de 1999.
- RANGEL S. Alfredo. Nuestra guerra y otras guerras. En: Revista de Estudios Sociales. # 2 Diciembre de 1998. Uniandes - Fundación Social. Pag. 117
- SANCHEZ, Gonzalo, PEÑARANDA, Ricardo. Compiladores. Pasado y presente de la violencia en Colombia. Fondo editorial CEREC. Bogotá. 1991.
- SANTAMARIA, Cristina MARINAS, José. Historias de vida e Historia oral. En: DELGADO Y GUTIERREZ. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias sociales. Paginas 259 a 283 Ed. Síntesis. Madrid. 1975.
- STRAUSS A. y CORBIN J. Grounded theory methodology an overview. En : DOUZIN NK y LINCOLN I.S. Hadbook of Cualitative Research. Pag. 273 a 285. Newbury, Ca. 1994
- VELEZ RINCON, Clara I. Pupitres vacíos por el conflicto En: Periódico El Colombiano. Pagina 8 A. Medellín. Junio 27 de 2000.