

Escuela y Desplazamiento

“una propuesta pedagógica”

MANUEL RESTREPO YUSTI

Revolución
Educativa
Colombia aprende

Ministerio de
Educación Nacional
República de Colombia



Libertad y Orden



Libertad y Orden

ESCUELA Y DESPLAZAMIENTO “una propuesta pedagógica”

Primera edición 4000 ejemplares / agosto de 1999

ISBN 958-691-078-4

Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia / Agosto 1999
www.mineducacion.gov.co

Agradecimientos

Al Dr. Francisco Osuna, al Dr. César Darío Guisao,
al Dr. Gerardo Villamil y a la Dra. Janeth Guevara;
a los maestros y maestras que hicieron posible esta propuesta
con su testimonio y con su práctica docente.

GERMÁN ALBERTO BULA ESCOBAR

Ministro de Educación Nacional

MARTHA LUCÍA VILLEGAS BOTERO

Viceministro de Educación Básica

ANA PATRICIA FRANCO LUQUE

Secretaria General

ANA MILENA ESCOBAR ARAÚJO

Secretaria Técnica

MARÍA EUGENIA ESCOBAR DE SIERRA

Directora General de Organización Escolar

OLGA LUCÍA TURBAY

Directora General de Cooperación Internacional

GUSTAVO DAZA LAVERDE

Coordinador de Unidad Proyectos Crédito Externo

CLARA INÉS CRUZ RIVERO

Dirección de Planeación

SOLEDAD GUZMÁN SALAZAR

Directora General de Servicios Técnicos

JOSÉ MARÍA LEYTON GALLEGO

Dirección de Apoyo a la Administración Educativa

GLORIA HELENA HENAO W.

Responsable Programa de Atención a la Población Escolar Desplazada

CORPORACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO – HUMANIZAR –

AUTOR

MANUEL RESTREPO YUSTI

INVESTIGADORES (AS)

MAGDALENA VELÁSQUEZ TORO

MARTHA LÓPEZ CASTAÑO

MANUEL RESTREPO YUSTI

ACOMPañAMIENTO ESPECIAL AL PROYECTO

Mabel Betancourt M.

Cecilia Casasbuenas

Gloria Helena Henao W.

Tabla de contenido

Prólogo	7
A manera de prólogo	9
Relato 1 Los niños y las niñas	9
Relato 2 El maestro	10
Relato 3 La familia	12
CAPÍTULO I	
INTRODUCCIÓN	15
1.1 Un poco de historia	18
1.2 La experiencia internacional	21
¿En qué consiste la respuesta rápida a las emergencias?	24
Objetivo general	25
Objetivos específicos	25
Actividades	25
La reintroducción al currículo	26
CAPÍTULO II	
CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA	27
2.1 La antropología del desplazado	28
2.2 La escuela y el desarraigo producido por el desplazamiento	31
2.3 Otras conclusiones filosóficas	35
2.4 El encuentro con el otro(a) (la otredad)	39
2.5 La escuela y el diálogo con la ética	43
CAPÍTULO III	
LA INVESTIGACIÓN	45
3.1 El planteamiento del problema	46
3.2 El diseño metodológico para la formulación de un diagnóstico sobre escuela y desplazamiento	56

3.3 El diagnóstico en las comunidades de desplazados de Bocas del Atrato y El Carmen de Bolívar	61
CAPÍTULO IV	
LA PROPUESTA	93
4.1 La propuesta como dispositivo de emergencia	94
4.2 Su fundamento humanitario	96
4.3 El fundamento pedagógico	98
4.4 El fundamento psicosocial	100
4.5 Las dimensiones del desarrollo humano como dispositivos de emergencia para situaciones críticas provocadas por el conflicto armado y el desplazamiento forzado	101
4.6 Procesos articuladores de las acciones que los educadores y educadoras pueden tener en cuenta para desarrollar la propuesta Escuela y Desplazamiento	108
CAPÍTULO V	
ESTRUCTURA DE LOS TALLERES DE MULTIPLICACIÓN DE LAS RESPUESTAS A LAS EMERGENCIAS EDUCATIVAS: ESCUELA Y DESPLAZAMIENTO	133
Una propuesta para su difusión	133
Presentación de la propuesta	134
Objetivos	134
Dinámicas empleadas en la etapa de presentación	134
Primera parte	
La lectura de la realidad	135
A. La reflexión individual: devolver la palabra al maestro o maestra	135
B. La lectura sobre el impacto en los niños, niñas y jóvenes, causado por las situaciones de desplazamiento	137
C. La lectura sobre la realidad del comportamiento de las familias de los niños(as), y jóvenes desplazados	142
Segunda parte	
A. El método de la deconstrucción-construcción (un complemento necesario al ejercicio de la lectura de la realidad	143
B. El método de la resignificación de la práctica docente desde la lectura de la realidad	145
Tercera parte	
La propuesta Escuela y Desplazamiento. Las cuatro dimensiones: corporal, comunicativa, estética y ética	148
Cuarta parte	
La propuesta Escuela y Desplazamiento. Las cuatro dimensiones: corporal, comunicativa, estética y ética	149
A manera de epílogo	150
Bibliografía	151

PRÓLOGO

Los colombianos y colombianas padecemos una gama de experiencias de dolor, causada por todos los eventos que testimonian una alteración del orden interno y de la paz ciudadana. Las condiciones de desigualdad, en todos los órdenes, han generado obstáculos cada día más insalvables, que han cruzado ese espacio natural de la concordia, donde se pueden conciliar sus diferencias. Las secciones del territorio y de la población expuestas a condiciones de vulneración de su dignidad y de sus derechos, han aportado la cuota de dolor y de duelo; centenares de municipios y millares de colombianos han padecido la crueldad de la guerra, como manera última y única de gestionar diferencias, valoradas como no reconciliables y no negociables.

El Ministerio de Educación Nacional, en cumplimiento del mandato de la Constitución Política y de la legislación, se ha propuesto impulsar el liderazgo activo que le compete, a partir de la comunidad educativa: hacer consciente el compromiso de la educación escolar con la construcción de la paz ciudadana y del orden interno. Es imperioso desarrollar la propuesta de convertir a la comunidad educativa en el eje de la movilización nacional por la construcción de la concordia desde el respeto mínimo de los protagonistas de la guerra por toda la población inermes y neutral.

Con esta vocación, el Ministerio de Educación Nacional propició la investigación y elaboración de la propuesta “Escuela y Desplazamiento” que en esta publicación, presenta a toda la comunidad educativa nacional, con el objeto de ampliar el concurso de los padres y madres de familia, de los alumnos y alumnas, de los/as docentes y de los/as directivas escolares. De modo tal que, en cada escuela pública o privada, se haga del tema de la paz un taller permanente para la construcción cierta y concreta de la paz social nacional, un taller donde sea posible construir la unidad y la identidad a partir de las diferencias que, hasta ahora, han sido la fuente y el origen del desorden interno y de la guerra ciudadana.

Esta propuesta de “Escuela y Desplazamiento” debe leerse e interpretarse entonces, como la inauguración de un taller nacional que tenga en cuenta las condiciones locales, con el fin de contribuir a extinguir la guerra e instalar la instancia democrática del debate y la decisión para gestionar en paz esas diferencias.

Los datos que reporta el reciente concurso de Compartir sobre la ausencia de propuestas de paz y el sondeo nacional sobre “Experiencias significativas”, en la que brillaron por su ausencia las experiencias en democracia, nos advierten sobre la necesidad de promover iniciativas de trabajo en esta dirección.

Convoco a la comunidad educativa, de todas las veredas y corregimientos de la República de Colombia, a convertir esta propuesta de “Escuela y Desplazamiento” en uno de los pilares del orden interno y la paz ciudadana, iniciando un taller de convivencia permanente que desde la ética, la estética, la comunicación y la expresión corporal, nos permita hacer de todos los/as colombianos/as, constructores, de ciudadanos/as gestores de la paz.

GERMÁN BÚLA ESCOBAR
Ministro de Educación

A MANERA DE PRÓLOGO

“El juego y las actividades artísticas permiten que los niños y niñas relaten los eventos traumáticos y los expresen en su propia manera simplificada de hacerlo”.

Relato 1. Los niños y las niñas

Un objeto de juego construido por niños y niñas desplazados pertenecientes a las etnias negra y otras etnias culturales de la cuenca del Cacarica, de familias de Domingodó, Curvaradó y Vigía de Curvaradó, del municipio chocono de Riosucio, asentados temporalmente en Bocas del Atrato (Turbo), sirve de introducción simbólica a este trabajo. Según el testimonio de los adultos, las amenazas, los asesinatos, las desapariciones y los bombardeos los obligaron a salir de sus comunidades ancestrales, como resultado del cruce de fuegos entre la guerrilla, los paramilitares y el Ejército.

El recuerdo traumático del bombardeo se quedó grabado en la memoria infantil de estos pequeños. Sin que nadie se percatara, ni padres, ni madres, ni maestros(as), el imaginario de estos niños empezó a elaborar simbólicamente el duelo por el trauma vivido durante el proceso de aquella diáspora producida a finales del 1996 y comienzos de 1997.

Este fue el primer encuentro con una realidad tan compleja como la vivida por estos hijos de la guerra y sus secuelas. El objeto de la página anterior, fue la primera señal que estos niños y niñas enviaron a los adultos, que invisibilizan la producción simbólica infantil, demostrando con ello la existencia de un mecanismo espontáneo que permite reciclar el terror, el dolor y el duelo a través de un objeto de juego para seguir alimentando su mundo de fantasía golpeado por el horror de la violencia, pero que de todas maneras debe estar “acompañado” por un proceso de resignificación propiciado por el maestro(a), el adulto o un especialista.

Con elementos extraídos de un entorno ribereño, en estos casos la planta acuática conocida comúnmente como “buchón”, y con otros elementos de desecho, los niños y las niñas habían construido un juguete que imitaba los helicópteros que anunciaron a manera de jinetes del Apocalipsis, la salida de su entorno.

Sin proponérselo crearon el símbolo que ilustraba el encuentro ante un estado de barbarie mediado por una de las grandes invenciones de la modernidad. Durante las anheladas horas de recreo, más de 50 niños(as) revivían una batalla aérea con “buchones” metamorfoseados en helicópteros, sin que ningún adulto se preocupara por interpelar esta especie de recurrente ceremonia bélica que irremediablemente terminaba en una “huída” a nado por las aguas del Atrato y que era celebrada finalmente como una representación de la alegría de haberse salvado de la muerte.

Mientras tanto, el cuerpo docente del lugar expresaba a los representantes del Ministerio de Educación y Humanizar, su preocupación por la precariedad de la escuela para atender a esta situación, y en especial las falencias de material lúdico, didáctico y deportivo para mitigar el sufrimiento de aquellos niños y niñas.

¡Así son las paradojas de la guerra vistas o invisibilizadas desde la escuela!

Relato 2. El Maestro

“Ximena, querida hermana mía, cópartípe de mi destino: ¿conoces tú, entre los infortunios que nos ha legado Edipo, alguno que Zeus no nos envíe durante el curso de nuestra vida?”... “Ninguna noticia, Antígona, me ha llegado, agradable ni triste, de nuestros amigos, desde que fuimos privadas en un mismo día de nuestros dos hermanos, caídos bajo sus mutuos golpes”.

Antífona, de Sófocles

Caminaba por las polvorientas y calurosas calles de Carmen de Bolívar. Junto a él habían llegado muchos más de El Salado y Macayepo. Pero se diferenciaba de los otros por su mirada ausente, proyectando recuerdos lejanos y sombríos.

Quienes lo conocían, lo admiraban por ser un buen maestro, un buen líder comunitario y hasta un buen aprendiz de escritor. Había ganado un concurso departamental por haber escrito sobre la historia de su caserío veredal. Pero después de lo sucedido no había vuelto a hablar. Parecía que desde su silencio repitiera los versos de la tragedia griega: “Sin llantos, sin amigos, sin cantos de himeneo, tristemente me llevan camino de la muerte” (Sófocles).

En medio de su angustia y apremios, era un desplazado más por la violencia. Había dejado su casa construida con el esfuerzo y sacrificio de muchos años, el lugar donde había enterrado a sus muertos, el triste adiós de sus alumnos y los planes para ensanchar la escuela con una huerta donde reverdeciera la esperanza. Pero su dolor transcendía esos recuerdos.

Tal vez lo más difícil que puede hacer un hombre es dejar de hablar, pero él insistía en hacerlo. Hasta que la vida misma le ganó la batalla, porque en ella está el secreto del habla

como expresión última de una opción vital que ni el terror, ni el dolor, ni el recuerdo de lo ocurrido, pudieron acallar.

Entonces habló y pudimos saber el por qué de su mirada triste y de su prolongado silencio.

Se había hecho maestro y compartía su oficio con su amigo de siempre, que también era maestro. Juntos habían construido proyectos de aula y un millar de ilusiones, algunas realizadas y otras que seguían siendo sueños. Un día llegaron a la escuela los integrantes de un frente guerrillero. Con lista en mano le ordenaron a su amigo que los siguiera. A la lista se unieron otros habitantes de la vereda.

Lo sindicaban de paramilitar por haber defendido la escuela y predicar que esta debía ser considerada como territorio neutral en el conflicto.

Desde la ventana de su salón de clase nuestro personaje veía la marcha en fila india de los rehenes, entre los que se destacaba su amigo, su hermano del alma.

Era mediodía, y cuando el grupo culminaba el ascenso a la pendiente de una colina, en el sitio preciso desde el cual se dominaba la extensa sabana que acompaña a Montes de María, escuchó el tiro de gracia y vio caer el cuerpo de su amigo.

Con angustia recordó el tono amenazante de uno de los guerreros que prohibía cualquier intento de movimiento o de llamada de auxilio. “Déjese insepulto su cuerpo, pasto de las aves y de los perros, y sea objeto de la execración de cuantos lo vean” (Sófocles).

Pidió y clamó a quienes lloraban la partida de sus seres queridos a que lo acompañaran a recoger el cadáver. Nadie lo quiso escuchar, pues el terror es el más deshumanizante de los sentimientos.

Hacia el anochecer se resolvió. “Venerar a los muertos es obra piadosa, mas no sufre el fuerte que el poder empuña ver hollar su ley” (Sófocles).

Una soledad absoluta, acompañada de las sombras de la noche, fue testiga de aquel acto humanitario.

Regresó al pueblo con el cuerpo al hombro, y a cada paso que daba se percataba del ruido seco de las puertas que se cerraban y el fugaz relampagueo de las luces que se apagaban.

Nadie lo acompañó a velar el cadáver, y así permaneció en vigilia toda la noche. De seguro que, como la lejana Antífona, repitió en silencio: “Mas, puesto que mi padre y mi madre están encerrados en el Hades, no es posible que yo tenga otro hermano. Esta es la razón de haberte honrado más que a nadie”. (Eurípides)

Después de haber cumplido con ese deber fraternal, debió abandonar el lugar, ahora acusado por los paramilitares de enterrar guerrilleros.

Como él, hay miles de Antífonas que se debaten entre el deber fraternal y el infortunio que les han reservado los tiranos, los Creontes que reproducen esta guerra que estamos padeciendo...

Relato 3. La Familia

“Las respuestas educacionales rápidas ofrecen la oportunidad para cuestionar la escuela tradicional y desarrollar la innovación y contextualización del sentido de la educación en situaciones extremas de emergencia”.

En un improvisado rancho, en las afueras de la ciudad, compartían un destino que nunca habían imaginado. Desde la salida de su pequeña parcela, ubicada en algún lugar del sur de Bolívar, eran contados los días en que habían probado un bocado. El hambre y la desesperanza hacían las veces de sus únicos acompañantes. Aunque a decir verdad, en las largas y silenciosas noches de improviso recibían la visita incómoda de un fantasma innombrable: el terror metamorfoseado en la figura horripilante de la pesadilla, que revivía los episodios violentos que los obligaron a salir del lugar donde se había reproducido su estirpe campesina y su tradicional sentido patriarcal de familia.

Algún vecino en iguales condiciones les sugirió a aquellos padres que enviaran a sus dos hijos a la escuela, y para animarlos, les agregó la noticia de que al menos allí funcionaba un restaurante escolar para niños y niñas desplazados.

Para aquel padre y para aquella madre, ambos analfabetas, la idea de que sus hijos tuvieran asegurada al menos una comida al día, fue razón suficiente para aceptar el consejo.

Las cosas en la escuela no andaban del todo mal. Además de la frugal ración en el restaurante escolar, los maestros (as) se apresuraron a cumplir con la función que la sociedad les había encomendado, acompañada de un sentido intuitivo de su misión humanitaria.

La joven e inexperta maestra de los grados primero y segundo, a los cuales se les asignó el cupo a los dos niños, no desconocía tal situación y apresuradamente ideó una estrategia que permitiera vincular el pequeño grupo familiar a las actividades escolares, y así poder mitigar en parte el impacto causado por el desplazamiento.

La estrategia consistió en procurar diariamente la asignación de tareas que los niños debían realizar en compañía de sus padres. Así al menos, se podría asegurar la unidad de la familia en torno al quehacer de la escuela.

Después de varios intentos, en los cuales no se obtuvo ningún resultado, la maestra resolvió devolver a sus alumnos con la orden de solo regresar con sus padres. Pero ni los niños ni aquellos dieron respuesta alguna a tan particular amonestación.

Intrigada por el silencio, esta decidió visitar a la familia y preguntar por lo sucedido.

Para su sorpresa, encontró que tanto la madre como el padre la recibieron en forma reservada. Con un sentimiento que parecía mezclar la rabia y la impotencia, justificaron la ausencia de sus hijos.

“Usted sabe lo que nos ha pasado, pero ahora usted nos remata mandándonos preguntas con los muchachos que nosotros no sabemos responder. Estos hijos nos ven como brutos,

porque nosotros no sabemos de esas cosas de la escuela. Lo que nosotros sabemos es trabajar la tierra y ahora ni eso les podemos enseñar”.

Para concluir agregaron: “No queremos perder la autoridad y usted con sus preguntas nos desautoriza. Por eso preferimos que se mueran de hambre, pero que no vayan a la escuela”.

Al instante la maestra pensó que esa respuesta ni siquiera insinuaba “no nos importa que no aprendan”.

De regreso, las imágenes amenazantes y doloridas del padre y la madre le hacían repetir insistentemente: «en qué fallé?»

Su desconcierto fue mayor cuando al contar a sus colegas lo sucedido, al unísono obtuvo como respuesta: “¡Eso te pasa por meterte con los padres!”.

A los maestros y maestras que bajo la presión de iguales condiciones hacen esas angustiadas preguntas o escuchan esas desgastadas respuestas, dedico este trabajo.

El autor

Capítulo I

INTRODUCCIÓN

Los rigores de la guerra tocan los espacios de la vida colombiana. Particularmente, la vida escolar, tanto en el entorno rural como en el urbano, es escenario privilegiado de violaciones a las normas del Derecho Internacional Humanitario y de los derechos humanos por parte de los distintos actores del conflicto. Este hecho coloca a la escuela en varias regiones del país frente a una situación de emergencia educativa y social que es necesario abordar integralmente.

Esta publicación contiene una propuesta que ha sido escrita fundamentalmente para maestras y maestros; pero también debe llegar a manos de autoridades encargadas de atender la población escolar víctima de los efectos producidos en el contexto de la confrontación armada y de violencia generalizada que vive el país.

Su propósito es proporcionar alternativas de reflexión y trabajo con aquellos y aquellas que viven las secuelas de la guerra, y también para sensibilizar a la población docente que desconoce esta situación. Además de una contextualización teórica, contiene el resultado de un proceso de investigación participativa llevada a cabo durante siete meses con docentes en el Dpto. de Bolívar y el Urabá chocoano, dos zonas del país afectadas por el conflicto armado y en especial por el fenómeno del desplazamiento forzado, y una propuesta pedagógica para las emergencias educativas en tiempos de guerra.

Los acontecimientos relativos al desarraigo de importantes masas humanas de población civil no combatiente en situación de desplazamiento, han obligado al Estado colombiano y a organizaciones de la sociedad civil a trazar políticas y planes para su atención. Haciendo eco a esta urgencia, y a partir de la Directiva Presidencial No. 2 de marzo de 1997, se conformó el “Sistema nacional de atención integral a la población desplazada por la violencia”. Esta política fue ampliada posteriormente al promulgarse la Ley 387 del 18 de julio de 1997, mediante la cual se adoptan medidas para la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en el territorio nacional.

A partir de este marco legal, el Ministerio de Educación Nacional diseñó la “Propuesta de emergencia para la atención de niñas y niños desplazados”. Dicha propuesta parte de recono-

cer que las escuelas rurales ubicadas en zonas de conflicto armado y las escuelas urbanas de las zonas pobres de las ciudades grandes, intermedias y pequeñas, viven desde hace varios años un fenómeno que afecta todos los ámbitos de la realidad escolar. Se trata del fenómeno del desplazamiento forzado, que causa un impacto significativo en la dinámica de las comunidades y obviamente del sistema escolar, bien en el caso de estar ubicadas:

- En zonas de expulsión, es decir, en áreas centrales o periféricas del conflicto armado, que ha provocado en unos casos la salida definitiva de los pobladores y sus escuelas, y en otros, éxodos y retornos sucesivos, sin que se resuelva la situación de fondo.
- En zonas de recepción o de asentamientos transitorios a las que llegan los grupos desplazados según las siguientes modalidades:
 - En forma masiva de éxodo comunitario, algunas veces organizados y cohesionados en sus intereses. Son visualizados de inmediato por el fuerte impacto social que causan, tanto en las localidades a las que llegan, como por su situación personal y colectiva y por la desolación en que quedan sus lugares de origen. Se asientan en coliseos o campamentos durante varios meses, y allí se organizan provisionalmente “escuelas de emergencia”.
 - En forma individual o en familia, generalmente ocultan su condición de víctimas de conflicto, están invisibilizados en los barrios más pobres de los lugares de recepción; por lo tanto, sufren solitariamente y con nuevos temores su situación y no pueden acceder a las diversas formas de atención que se vienen aplicando. En estos casos, se presentan escuelas receptoras de niñas y niños desplazados que se han acogido a los programas gubernamentales contemplados en la Ley 387/97 y otras que los van recibiendo, muchas veces sin conocer su verdadera situación.
 - En zonas de reubicación definitiva de población afectada, cuando las comunidades desplazadas acceden a nuevas propiedades para reiniciar y reconstituir sus proyectos de vida individuales y colectivos, rotos por la guerra y sus secuelas.

Como en toda situación de emergencia, en este caso también ha sido necesario crear sobre la marcha propuestas pedagógicas alternativas contextualizadas en estas condiciones. Para tal efecto, el Ministerio de Educación Nacional contrató a una entidad no gubernamental, la Corporación para el Desarrollo Humano, Humanizar, que trabaja desde una pedagogía de los derechos humanos, con perspectiva de género y de resolución de los conflictos, para adelantar programas preventivos y de mejoramiento de la atención a víctimas de distintas formas de violencia presentes en el país.

Este vínculo se estableció con el fin de elaborar una propuesta que permitiera:

- Conocer la situación de la comunidad escolar, en especial la de maestros y maestras, niñas, niños y jóvenes de ambos sexos, afectados por el conflicto armado y el desplazamiento.
- Crear condiciones tanto en maestros y maestras, como en niños, niñas y jóvenes, para el desarrollo de contextos de convivencia escolar facilitadores de la elaboración del duelo, de los sufrimientos causados por el fenómeno del conflicto armado, de la violencia y de las situaciones de desplazamiento.

- Reconocer que la escuela se encuentra ante una emergencia social, y a partir del diagnóstico de la misma, propiciar en el personal docente una intencionalidad y un sentido que permitan integrar las finalidades propias de la institución escolar y de su PEI a las nuevas condiciones.
- Contribuir a la modernización y transformación de la calidad personal y profesional de maestros y maestras y de la educación pública, en las zonas afectadas por el desplazamiento forzado, en el marco de las políticas y programas del MEN y sustentadas en la actualización y mejoramiento de los proyectos educativos institucionales.
- Contribuir a formular una metodología que impulse la formulación de propuestas escolares para situaciones de conflicto armado y de postguerra que procuren el alivio y la reconstrucción de las vidas de niños, niñas, jóvenes maestros y maestras afectados, y el mejoramiento de la calidad de la educación.

El resultado de este proceso es la propuesta Escuela y Desplazamiento, que tiene como finalidad poner a la escuela al servicio de las necesidades reales de seres humanos afectados por todas las secuelas de la violencia, de los horrores de la guerra y del desplazamiento forzado, pero que igualmente siguen soñando con las posibilidades de “volver a empezar”. En otras palabras, construir escuelas de paz en condiciones de guerra. Su contenido propone dispositivos de emergencia que aportan elementos para el trabajo de maestros y maestras que viven estas situaciones, de manera que a partir de un proceso relativamente breve de formación con los instrumentos propuestos, pueden retomar su labor.

Por esta razón, la novedad de propuesta Escuela y Desplazamiento está en colocar los desarrollos pedagógicos del MEN en un contexto cruzado por las diferentes manifestaciones de violencia que afecta todos los niveles del quehacer educativo.

Un segundo aspecto importante a destacar lo constituye el aporte de maestros y maestras que fue recogido durante el proceso de investigación, que más adelante se reseñará.

Con base en lo anterior, la Corporación para el Desarrollo Humano, Humanizar, resignificó estos aspectos en forma interdisciplinaria, dada la complejidad de la situación en cada realidad cultural y lo inédita de esta. Dicha resignificación implicó, igualmente, acercarse a una explicación de las conductas infantiles, expresión de la irrupción de la guerra en sus vidas, de los apremios de maestras y maestros para encontrar recursos pedagógicos y metodológicos que sean alternativa para atender la situación de alumnos y alumnas, de la urgencia de poner a dialogar la escuela con el entorno en que está inserta y con la historia y la cultura que trae la población desplazada.

En síntesis, esta publicación contiene aportes investigativos, teóricos y metodológicos, para que maestros y maestras afectados por la secuelas de la guerra y el desplazamiento forzado puedan aprovecharse de ellos para orientarse en las difíciles condiciones históricas por las que atraviesan en su realidad personal, profesional y social. Dicho contenido está inscrito en el marco de los avances logrados en el sistema escolar colombiano, a partir de la Ley General de Educación, de la propuesta de construcción de proyectos educativos institucionales, de las normas relativas a lineamientos curriculares e indicadores de logro, y las contribuciones conte-

nidas en el baúl Jaibaná, para el mejoramiento y actualización de los programas de Escuela Nueva, en cuanto que todos ellos propiciaron el diálogo con otros saberes específicos (como la sociología, la antropología, los derechos humanos), tendientes a potenciar la escuela para atender adecuadamente a niños, niñas y jóvenes afectados por la guerra y el desplazamiento.

La estructura formal de este trabajo integra de manera expresiva diferentes gramáticas y niveles de discurso, e intencionalmente sacrifica una concepción formal de unidad para aproximarse a la comprensión de la vida y condición de niños, niñas y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado y de las prácticas y quehaceres dentro del aula.

Dicha estructura está referida a:

- Un breve recuento histórico del proceso desarrollado.
- Una reseña de programas adelantados en otros países en situación de guerra.
- Una contextualización teórica, que contiene elementos de reflexión y análisis para abordar las diversas realidades escolares.
- Los resultados de la investigación, es decir, las líneas centrales del proceso de acción participativa con maestros y maestras.
- La propuesta.
- Un modelo de taller para la multiplicación de su contenido.

Quienes participaron en la realización de este material quieren expresar a los potenciales lectores y lectoras, la admiración y el respeto que les merecen las maestras y maestros con quienes trabajaron en este proceso. Su presencia de ánimo, su decisión, creatividad y compromiso, sus calidades humanas y profesionales, la esperanza, la modestia y la compasión con las que asumen situaciones tan graves, son una clara muestra de que en la solución de las causas de esta guerra y en la conservación de la paz los educadores han jugado un papel fundamental, poco reconocido en el país.

Para el Ministerio de educación Nacional y la Corporación Humanizar, es un motivo de orgullo presentar este trabajo como una contribución a la educación, la paz, la convivencia, y compartir con sus lectores(as) la satisfacción de la noticia del reconocimiento hecho por el Ministerio de Justicia y del Derecho, en el marco de una evaluación nacional sobre programas de educación en derechos humanos como el mejor programa en su género.¹

1.1 Un poco de historia

Cuando el desplazamiento forzado se presentó en el país en forma de éxodos masivos de población, las entidades gubernamentales y no gubernamentales, nacionales e internacionales,

¹ Evaluación de los programas de educación en derechos humanos desarrollados por instituciones estatales y privadas, Dirección de políticas jurídicas y desarrollo legislativo, Ministerio de Justicia y del Derecho, diciembre de 1998, Bogotá.

fueron compelidas a formular y desarrollar alternativas de atención de emergencia para satisfacer las necesidades de sobrevivencia alimentaría, de salud, de alojamiento, de educación y de apoyo psicosocial.

El reconocimiento oficial de este fenómeno, es reciente en Colombia. La adopción de la Ley 387/97, del Conpes, para el desplazamiento y la creación de una oficina especial para atender este problema nacional, datan desde hace sólo tres años. Durante varias décadas anteriores a la promulgación de dicha ley, las personas afectadas por la guerra y el desplazamiento estuvieron abandonadas a su suerte.

Con esta especie de “estatus legal” (otorgado por la ley en mención) que permite al desplazado exigir el cumplimiento de la responsabilidad estatal, aparecen las modalidades de asentamientos tales como: campamentos, coliseos o refugios. Desde estos espacios, dirigentes, padres y madres de familia empiezan a pensar en que además de haberlo perdido todo, sus niños y niñas perderían también el año escolar y solicitan la presencia del MEN.

El conocimiento de la magnitud del problema, en las visitas de gestión humanitaria realizadas por los funcionarios y funcionarias del MEN encargados de atender dicha situación, originó la idea de realizar propuestas de trabajo no solo en el campo de atención humanitaria para el momento de la emergencia, que ya venían desarrollando, sino también de medidas para el mediano y largo plazos, de manera que desde el sistema educativo se pudiera formular una alternativa de adecuación de la vida escolar a las circunstancias creadas por el conflicto armado y el desplazamiento forzado, en las comunidades educativas afectadas.

Con ese propósito el ministerio escogió tres lugares lesionados de diferente modo por el conflicto armado y el desplazamiento: Bocas del Atrato, corregimiento del municipio de Turbo en el Urabá antioqueño; el municipio de El Carmen de Bolívar, en el departamento de Bolívar, y el municipio de Riosucio, Chocó, en donde se haría la primera prueba piloto de la propuesta. A dichos lugares se desplazó el equipo técnico de Humanizar acompañado por funcionarios y asesores del ministerio a realizar la investigación pertinente.

Cada lugar escogido reunía características históricas, económicas y culturales diferentes, y también en cada uno de ellos se vivía de modo distinto el conflicto armado. Bocas del Atrato es un pequeño poblado que, por los azares de la geografía y la división administrativa, estando al otro lado del golfo de Urabá, pertenece como corregimiento al municipio de Turbo.

Es una población de cultura negra de selva y río, levantada sobre estacones y tablados que se reparten entre la espesura de la selva húmeda y las densas aguas de una de las bocas por las que desemboca el río Atrato en el mar Caribe, y vía de acceso acuática al interior del departamento del Chocó desde el Urabá antioqueño. Allí llegó un grupo de desplazados de Riosucio, Chocó, que huían del terror de la guerra y de los sucesivos enfrentamientos y tomas consecutiva de la zona por parte de guerrilleros, paramilitares y Ejército Nacional. Se asentaron en la escuela a la que llegaron también maestros y maestras desplazados, como veremos más adelante.

Para el caso de El Carmen de Bolívar, este municipio ha sido escenario del conflicto armado desde hace varios años. Allí se empezó a trabajar con la población desplazada de veredas del municipio que ha sufrido el impacto de los sucesivos actores que rivalizan por el dominio de este territorio. Después de la masacre de abril de 1997 y de la intimidación a sus habitantes, los pobladores de El Salado y de otros corregimientos se desplazaron masivamente al casco urbano, pero una vez allí se repartieron en casas de familiares y conocidos o se resignaron a pasar de cualquier modo gastando sus ahorros. Allí se invisibilizaron por temor a ser perseguidos por los distintos bandos.

Las carencias de un pueblo arrasado por el desgüeño, la corrupción administrativa, amén de la inequidad social y la violencia del secuestro, la extorsión y crímenes selectivos, abortaron procesos históricos de desarrollo y expansión económica y urbana y finalmente lo convirtieron en un lugar poco amable para sus habitantes regulares y mucho más para los desplazados procedentes de las zonas en las que antes de dichos sucesos eran propietarios de parcelas rurales, con animales, ganado y recursos suficientes para sobrevivir y cultivar.

La falta de servicios básicos de agua, salud, escuelas y alimentación, así como el arrasamiento ambiental, les hizo renunciar al exilio y muchos de ellos retornaron a sus veredas de origen para iniciar de nuevo una vida, menguada por el temor y las pérdidas ocasionadas por el éxodo. De estas condiciones no escaparon las escuelas ni sus docentes.

Durante el proceso de investigación se hubo de adecuar la propuesta, puesto que al iniciar el proyecto los desplazados estaban en el casco urbano y a los dos meses retornaron a sus veredas, lo que exigió el cambio de estrategia.

El proceso con los maestros y maestras sufrió el impacto de las condiciones de seguridad de la zona y en varias ocasiones fue necesario aplazar el trabajo debido a la agudización de las confrontaciones y los actos de terrorismo.

La observación directa, apoyada en métodos etnográficos, y el intercambio pedagógico con los diferentes actores de la comunidad educativa ubicada en escenarios del conflicto armado y víctima del desplazamiento forzado, en los dos entornos culturales y geográficos en los que se desarrolló este trabajo, permitió la aproximación a los desórdenes que en el mundo de los afectos y del conocimiento produce la guerra con todas sus crueldades.

En este aspecto se apreciaron variaciones interesantes, de acuerdo a los entornos socioculturales; en un caso, por ejemplo, los desplazados y desplazadas habían llegado a zonas pobladas también por afrocolombianos con costumbres, actividades productivas e incluso con una geografía y medio natural similares, propicios para que la solidaridad se exprese más espontáneamente y el cambio sea un poco menos traumático. Esto contrasta con la población que, por ejemplo, llegó en masa a un mundo urbano radicalmente ajeno a sus tradiciones, a su cultura y su entorno natural y geográfico y que fue confinada en escenarios deportivos.

La prueba piloto de la propuesta se hizo en el municipio de Riosucio. El caso de este municipio es especial, porque en él se condensaron dos procesos relacionados con el despla-

zamiento: la situación de ser lugar de expulsión, y posteriormente la situación de ser receptor del retorno y ubicación de nuevos asentamientos de los grupos desplazados.

Durante muchos años esta región vivió el régimen del terror, cuyo origen se remonta a la presencia y dominio territorial de la guerrilla, que bajo el pretexto de acabar con la corrupción administrativa imperante optó por el dominio territorial. Después vendrá la reacción paramilitar, seguida por los ataques aéreos del Ejército. En estas circunstancias, la institución escolar siempre sufrió las consecuencias del predominio de cualquiera de los actores de la guerra.

Tal vez como otra paradoja de la vida misma, allí, en ese municipio, uno de los más grandes de Colombia, se hizo la primera prueba de la propuesta terminada. Otra coincidencia más en la esperanza por resignificar la vida.

Cada grupo humano en situación de desplazamiento, así como las poblaciones o centros receptores, aportan en este encuentro forzado sus tradiciones, su cultura, sus imaginarios, y la conmoción provocada por la guerra y sus secuelas en el orden emocional, económico y político.

Las escuelas inmersas en estos escenarios y que fueron objeto del proceso de investigación–formación empiezan a abrir sus puertas para trabajar desde la pedagogía y desde sus proyectos escolares las nuevas condiciones creadas por la agudización del conflicto. Incorporan poco a poco el compromiso de la escuela con la construcción de una cultura del respeto a la dignidad humana, de la solución negociada de los conflictos, una cultura escolar que potencie los avances que la educación colombiana ha tenido en los últimos años y que facilita que el saber educativo coopere en los procesos de resignificación de la vida, de elaboración de los duelos y del sufrimiento ocasionado a los niños, niñas, jóvenes, maestros y maestras.

1.2 La experiencia internacional

A lo largo y ancho de la geografía mundial, niños, niñas y jóvenes hijos de las múltiples confrontaciones bélicas han sufrido el peor de los padecimientos a que pueda ser sometido el ser humano: el desarraigo.

Bajo diversas formas con que opera la lógica de la máquina de guerra, son expulsados de su entorno “nacionalitario”, para no hablar simplemente del concepto de patria, y obligados a refugiarse en otras naciones, allende las fronteras, o a desplazarse dentro de su propio territorio nacional.

Paisajes y entornos tan lejanos como Somalia, Rwanda, Angola, Kenya, Kirgizstan, Etiopía, Djibouti y Tanzania, entre otros, son escenarios internacionales en donde se ha instalado la crueldad de la guerra. Allí miles y miles de inocentes criaturas han sentido el rigor de perder los atributos que le son propios a su estado de desarrollo, como el derecho a crecer libremente, a jugar, a prepararse para el futuro y a pertenecer a un tejido social nacionalitario.

De ahí la emergencia de dirigir la atención al conocimiento de las medidas humanitarias que organizaciones y agencia internacionales han desarrollado a favor de la niñez y la juventud, en especial en lo relativo a aquellas medidas educativas en condiciones de emergencia.

En dicho contexto, Unesco, Unicef, Naciones Unidas a través del Alto Comisionado para refugiados, han adelantado programas educativos que en el ámbito internacional han sido denominados “Respuestas educacionales rápidas en emergencias complejas”.²

Dichos programas están sustentados en los instrumentos y mecanismos de los derechos de la niñez establecidos en el marco de la protección internacional de estos, como, la Convención de Derechos de la Niñez – 1989 (en especial el artículo 28, que habla sobre el acceso a la educación y el artículo 29 sobre los aprendizajes básicos para la vida); igualmente, la Convención relacionada con el estatus de los refugiados – 1951, establece la obligación de los Estados firmantes a garantizar la educación de niños y niñas en dichas condiciones.

El acumulado de situaciones de esta índole obligó a que, en el año 1992, el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados, UNHCR, demandara con la autoridad delegada que le confiere su cargo la necesidad de fortalecer y hacer cumplir la garantía de la educación básica para la niñez en estados de emergencia. En 1997, a dicho reclamo y demanda se sumó el planteamiento adicional de su política, que agrega a los objetivos de hacer cumplir el mandato que garantice la educación básica para niñas y niños refugiados, el componente de la recreación, haciéndolo extensivo a los adolescentes.

A partir de aquel año Unicef, en colaboración con UNHCR, retomaron esta preocupación y establecen como prioridad en sus programas asegurar una mayor atención a sus políticas de respuesta a las emergencias educativas ocasionadas en grupos de refugiados con el carácter de prioridad, en especial en la fase inicial de dichas emergencias.

Es decir que, para estas agencias el cumplimiento del mandato contenido en las convenciones ya mencionadas no se limita a las acciones adelantadas en los campamentos de refugiados, o en el momento de cumplirse la repatriación. Las medidas deben adelantarse, según esta postura, desde el momento mismo en que se da el inicio del conflicto que genera la situación de emergencia tal con el éxodo de la población en edad escolar que adquiere la condición de refugiada.

Por esta razón, por las accidentadas rutas de las poblaciones en éxodo por motivos de la guerra, caminan propuestas de escuelas móviles, de maestros móviles y de pedagogías móviles, como se puede apreciar, para solo citar un ejemplo, en experiencias como las de Rwanda en 1994.

Allí, y en otros contextos geográficos, se adaptaron medidas de emergencia y en especial en la primera fase del conflicto, utilizando la introducción de la metodología TEP (*Teacher Emergency Package*), que consiste en un juego o *kit* de materiales y metodologías de ense-

² Pilar Aguilar y Gonzalo Retamal, *Rapid Educational Responses in Complex Emergences*, Unesco - IBE. Unesco, – UIE, UNICEF, UNHCR, 1997.

ñanza básica de lectura y escritura, y matemáticas, escritas en la lengua materna de los grupos refugiados.

El juego contiene una caja de elementos básicos para el trabajo escolar con niños y niñas; una “mochila” para el maestro con materiales como pintura para improvisar un tablero, *posters*; o afiches didácticos plegables y otros elementos de uso por parte de maestro; y por último, una pequeña caja de juegos, consistente en pequeños bloques de madera. Igualmente, se provee al maestro con una guía para la utilización de dichos materiales.

La ventaja del *kit* y la mochila para el maestro es la de poder ubicar “un salón de clase en cualquier lugar, ya sea en un árbol a la vera del camino, o en la puerta de cualquier albergue”.³

Pero yendo un poco más allá del enunciado del programa TEP, el documento “Guía revisada para la asistencia educacional a refugiados”,⁴ establece que existe una clara relación entre emergencia, rehabilitación y desarrollo, de tal manera que para asegurar una transición menos traumática, que ofrezca un alivio encaminado a la rehabilitación y desarrollo, la asistencia de emergencia debe proveer el soporte encaminado hacia la recuperación del trauma sufrido por el proceso de violencia, en términos de largo plazo. De tal suerte que las medidas deben ser vistas como un paso encaminado a la rehabilitación y desarrollo en una perspectiva a largo plazo.

Para tal efecto, las políticas y programas de educación en emergencias complejas son entendidas teniendo en cuenta tres fases que pueden ser descritas de la siguiente manera:

- Primera fase: Recreacional – Preparatoria
- Segunda fase: Escolarización no formal
- Tercera fase: Reintroducción al currículo

Según el documento (Guidelines – UNHCR), se sugiere que las dos primeras fases sean combinadas, y en ellas se debe colocar el énfasis en aproximaciones no formales a la educación, evitando la tecnología y métodos de la educación formal, permitiendo el uso más flexible en el empleo del tiempo, el espacio y los materiales didácticos, y aceptando una mayor laxitud en relación con la “cualificación personal”, todo ello como respuesta no solo a las condiciones de “lugares de trabajo” (escuelas improvisadas), sino también al modo de vida bajo situaciones humanitarias especiales.

La tercera fase debe ser considerada como un programa de transición entre lo no formal a patrones más formalizados de los currículos para desarrollar un proceso de reconstrucción de una sociedad que emerge de una crisis sociopolítica o de un desastre natural.

³ Retamal, *Lessons Learner in Easter Africa*, Unesco-PEER, 1995, *op. cit.*

⁴ UNHCR, *Revised Guidelines for educational assistance for refugees*, Geneve, PTSS-UNHCR, 1995.

Lo que sugiere básicamente es un *continuum* flexible de estrategias adecuadas para preservar y mantener una “red” de seguridad que brinden la protección psicosocial a las poblaciones más vulnerables, y ayudarlas a reproducir las destrezas básicas para su sobrevivencia.

Mientras las organizaciones humanitarias se preocupan por el presupuesto, los programas de educación en crisis:

- Crean un contexto lúdico, recreacional y afectivo que permite recuperar una comunidad de confianza.
- Ayudan a prevenir el conflicto, estimulando su resolución pacífica, el cuidado ambiental y la tolerancia a la diversidad.
- Estimulan la preparación de estrategias dirigidas a solucionar las emergencias de los grupos afectados.
- Sirven para normalizar la situación, estableciendo rutinas y reduciendo el estrés postraumático ocasionado por la situación de violencia.
- Ofrecen “una ventana de oportunidad” para desarrollos en la innovación y la improvisación en la transición de las emergencias.

¿En qué consiste la respuesta rápida a las emergencias?

Las respuestas educacionales rápidas (recuérdense las fases I y II) deben, según estas experiencias internacionales, empezar por la movilización para interesar a los miembros de la comunidad a iniciar actividades de grupo tales como juegos y ayudar a emprender colectivamente la evaluación de las necesidades.

Su realización requiere de un contexto particular educacional y recreacional, debido a los efectos físicos y psíquicos ocasionados por los sucesos violentos, y a disrupción de las estructuras familiares y comunitarias. Por tal razón, la primera etapa o estadio de estas medidas debe estar dirigida a proveer de condiciones para que estos grupos “revivan su mundo destruido” organizando y semiestructurando las actividades tanto recreacionales como comunitarias de otra índole.

El juego, en esta propuesta, es el trabajo de los niños. Especialmente durante los tiempos más estresados, se necesita estimularlos a jugar. El juego permite que los niños y niñas relaten los eventos traumáticos y los expresen con sus propias maneras simplificadas de hacerlo.

Su participación en actividades comunitarias puede levantar sus espíritus y ocuparlos de muchas maneras significativas. Cuando el maestro se da cuenta de lo importante que es el juego en el desarrollo de un niño, puede reconocer y suplir esta necesidad proporcionándole un lugar y una oportunidad para el juego y cosas con las cuales pueda jugar.

De esta manera, ellos pueden reinscribirse en el círculo de su desarrollo, el cual ha sido violentamente interrumpido. Prontamente, si esto sucede, los niños y niñas pueden apropiarse

del entorno mediante el juego y la esperanza volverá a renacer al reencontrarse con su mundo infantil.⁵

El juego y la recreación pueden tener como fundamento las costumbres y tradiciones de los grupos, y en este sentido reproducirlas y recrearlas; además del efecto sobre los niños y niñas, tienen también un importante papel de cohesión comunitaria.

Para resumir, la educación no formal que ha sido diseñada para las fases I y II está inspirada en una ayuda humanitaria que permite proporcionar a niños, niñas y jóvenes las destrezas básicas a través de contenidos importantes que no conducen necesariamente a un reconocimiento de diplomas o certificaciones.

La propuesta para esta fase insiste primordialmente en el entrenamiento progresivo para que los maestros y maestras desarrollen en su práctica docente habilidades que promuevan la cooperación, la resolución de conflictos y la reconciliación; también deberá multiplicar orientaciones acerca de la salud, el cuidado del medio ambiente y, ante todo, el tratamiento básico de aspectos urgentes en materia de apoyo psicosocial.

El siguiente esquema permitirá ver en términos generales la combinación entre la escolarización no formal y la fase recreacional y preparatoria.

Teniendo en cuenta las sugerencias hechas para la fase I, la transición hacia la escolarización no formal se puede resumir así:

Objetivo general

Proveer a los niños de los conocimientos básicos en escritura y matemáticas, y educarlos en destrezas para la vida mientras esté pendiente el retorno a la escolaridad normal.

Objetivos específicos

- Suministrar a los niños y niñas los materiales básicos de escritura y lectura en su lenguaje de instrucción.
- Proveer a los maestros con elementos básicos de enseñanza y entrenamiento.
- Fortalecer las iniciativas comunitarias frente a la escuela.

Actividades

- Desarrollar y producir los *kits* y materiales de enseñanza.
- Identificar y adaptar los materiales de enseñanza no formal al lenguaje de la comunidad.
- Identificar los maestros y maestras y entrenarlos en el uso disponible de materiales y ayudas educativas.
- Coordinar a los maestros y a las ONGs para movilizar a los padres y a los jóvenes hacia el desarrollo de la escolaridad básica de la comunidad.

⁵ Aguilar y Retamal, *op. cit.*

Recuerde que los tiempos, ritmos y espacios deben estar siempre en constante diálogo entre el contenido de la fase I y el de la fase II, e igualmente, tener un soporte psicosocial.

A propósito de esto último, merecen mención especial algunos de los aspectos fundamentales en el campo de la ayuda psicosocial implementada por maestros no especializados en dicho campo. Esta actividad requiere de un entrenamiento básico para el entendimiento de la teoría básica del trauma, identificación de los síntomas del trauma en niños de diferentes edades, y una guía con métodos de expresión verbal y física a utilizar tanto en el fase I como en la II.

La perspectiva de esta intervención debe estar diseñada para lograr el conocimiento necesario tendiente a la normalización de la actividad cotidiana de los niños y niñas, la cual es fundamentalmente simbolizada en la reapertura (léase adaptación o improvisación) de las “escuelas de enseñanza básica”, restableciendo las rutinas escolares y proporcionando algunos materiales educativos que puedan estar al alcance de los maestros.

La reintroducción al currículo

Esta fase se refiere a la normalización del aula de clase cuando existe la posibilidad de operar en tiempos normales e incorporar la mayoría de las materias escolares y el uso de textos. Idealmente en situaciones de refugiados el lenguaje del currículo y el de instrucción deben hacerse en la lengua original de los refugiados y teniendo en cuenta las disposiciones curriculares del país o área de origen.

Algunas de las experiencias internacionales recomiendan establecer programas especiales curriculares referidos a tres aspectos fundamentales: la educación para la paz, la educación para el medio ambiente y la educación para la tolerancia.

Sin embargo, la reintroducción al currículo requiere de condiciones especiales y de procedimientos, entre otros: disponibilidad de salones de clase, la identificación de un número cualificado de maestros(as) que asegure un buen reclutamiento de estos, que existan posibilidades de obtener material curricular o de una estrategia clara para suplirlos; este proceso se puede dar especialmente en las fases en las que se asegure una estabilidad (al menos a mediano plazo) para esta población.

Debe advertirse, como lo dicen las fuentes consultadas, que los procesos anteriormente reseñados han de ser considerados como una propuesta y por ningún medio constituyen un modelo definitivo. Cada situación es única, pero también cada experiencia revela que algunas de las características generales son comunes.

Capítulo II

CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

La reflexión en la búsqueda de una propuesta pedagógica para las emergencias educativas en los tiempos de guerra, y cuya expresión desgarradora la sintetizan las situaciones de desplazamiento forzado que sufren millones de personas en el contexto nacional e internacional, amerita una mirada más profunda sobre el espectro complejo de lo que es el desplazamiento.

Quizás el sentimiento, unas veces paralizante, otras solidario, otras vinculado al dolor y la angustia que produce esta situación vista desde el contexto mundial de los desplazados de Etiopía, los refugiados de Ruanda, los mutilados de Sierra Leona, los perseguidos de Angola, los reducidos de Bosnia, o en el campo nacional colombiano los desplazados del Carmen de Bolívar, de Riosucio, de Pavarandó, revierte en una trivialización de la caridad, alimentada por informaciones construidas al ritmo del corazón, pero lejanas a una comprensión, que termina en estúpido estado de resignación.

Si la experiencia vivida en el proceso de formulación de la propuesta Escuela y Desplazamiento, nos llevó a constatar la presencia de ánimo, la decisión y creatividad de maestros y maestras para salirle al paso al impacto que en las comunidades educativas producen las situaciones de desplazamiento forzado, también es cierto que evidenciamos vacíos, inconsistencias y dudas en la comprensión del fenómeno. Tal vez la más grave de ellas es que las imágenes de los verdaderos actores de la guerra han desaparecido por completo y en su ausencia están las del anciano que aprende a leer obligado en sus largas horas de soledad, la de los niños(as) y jóvenes que entran tristes en rigurosas filas indias a un aula de clase, o la de las mujeres repartidas por comisiones para que se encarguen de las “ollas comunitarias” y de la pesada carga de cotidianidad que nadie reconoce.

Por eso la pregunta va más allá de la mirada triste del anciano; de un cupo en la escuela o de las destrezas domésticas de las mujeres. No se puede convertir al desplazado/a en artificio de esperanza. La verdadera esperanza debe surgir después de que el dolor brote y se elabore el duelo, que el desarraigo encuentre o reencuentre otros lazos con el entorno y que de nuevo surja la producción simbólica que alimenta las identidades perdidas y las relaciones sociales truncadas y aniquiladas por la lógica de la guerra.

Por tal motivo se ha acudido al ensayo de Beatriz Restrepo, para contextualizar desde la más humana de las disciplinas, la filosofía, uno de los aspectos en el que se apoya la piedra miliar de la propuesta.

2.1 La antropología del desplazado⁶

“La filosofía inserta en la realidad y comprometida con sus más profundos problemas, también tiene su propia perspectiva y su distintiva palabra frente a los desplazamientos forzosos y sus víctimas, los desplazados/as. La antropología filosófica y la ontología existencial posibilitan una comprensión de este fenómeno en el que, no como ciudadanos o personas, sino como simples seres humanos, estos cientos de miles de hombres, mujeres y niños/as, son víctimas de un trato inhumano, que no solo niega su humanidad sino que desdice de la nuestra, incapaz de reconocerse en estos congéneres y de sentirse obligada hacia ellos. Una obra de la filósofa francesa Simone Weil, *Raíces del existir*, servirá de guía a estas reflexiones que quieren ser una respuesta a la invitación (...) a la comunidad académica a comprometerse más decididamente con el estudio y búsqueda de alternativas para este angustiante problema.

Comienza su obra Simone Weil con este subtítulo: “Preludio a una declaración de obligaciones hacia el ser humano”. E inmediatamente propone una diferenciación entre los conceptos derecho-deber y necesidad-obligación. Señala cómo los derechos dependen de su reconocimiento jurídico; por tanto, de circunstancias políticas. Las necesidades, por el contrario, brotan de manera más profunda del ser humano y crean obligaciones que son las mismas en todos los tiempos, aunque las formas de cumplirlas, varíen.

La noción necesidad-obligación no depende de ninguna convención, por ello es incondicionada y solo admite como respuesta el respeto, que no es otra cosa sino la aceptación de la dignidad intrínseca a todo ser humano. Si los derechos atañen al Estado y a los ciudadanos, las necesidades son propias de la naturaleza humana y conciernen a todos los seres humanos por el solo hecho de serlo.

A la lista de necesidades vitales y existenciales debe corresponder la de las obligaciones hacia el ser humano. Las primeras, las necesidades vitales, fáciles de enumerar, conciernen a la protección de la vida y la integridad, al hambre y la salud, el abrigo y la vivienda, etc. Las segundas, las necesidades existenciales, no tienen relación con la vida física, sino con la existencia espiritual; son, sin embargo, tan terrestres como aquellas, aunque más difíciles de enumerar, más esenciales que ellas, pues son condición de existencia. Son el orden, que expresa la necesidad de un tejido de relaciones que garantice a cada cosa o evento su lugar y su momento propios, la seguridad en un ritmo y una regularidad constantes; la libertad, que es la posibilidad real de elegir; el reconocimiento o valoración del otro por la propia dignidad; el trabajo, que responde

⁶ Este ensayo fue publicado por la filósofa antioqueña Beatriz Restrepo Gallego, *El Colombiano*, Medellín, enero 25 de 1998. Nota: el equipo de trabajo participa de las tesis expuestas por su autora, la filósofa Beatriz Restrepo Gallego, pero tiene salvedades, relativas al concepto de patria y de patriotismo y a la carencia de una perspectiva de género; preferiríamos en ese caso el uso del concepto nación.

a la necesidad de transformar y apropiarse de la realidad; la verdad, que protege del engaño y la mentira; la seguridad de no estar bajo el peso del miedo o terror permanentes, salvo por circunstancias accidentales o breves y escasos momentos; la posesión, que es la necesidad de estar rodeado de objetos que son la prolongación de los miembros del cuerpo. Y el arraigo, que es, tal vez, la necesidad más importante y más desconocida del ser humano. Simone Weil la considera la raíz del existir y a ella dedica la segunda parte del libro mencionado.

El ser humano tiene raíces cuando participa real y activamente en la vida de una comunidad, grande o pequeña, que conserva vivos y significantes los tesoros del pasado y los presentimientos del futuro. Es una participación, a la vez, natural y cultural, producida por el nacimiento y el trabajo, por la familia y la cooperación, por la necesidad y la libertad, por la subsistencia y el afecto. Puede hablarse de un desarraigo geográfico, cuando se rompen las relaciones de la colectividad con su territorio; de un desarraigo afectivo, cuando se rompen vínculos personales profundos; de un desarraigo cultural, cuando se pierden referentes simbólicos colectivos. El arraigo está, así, estrechamente ligado a las percepciones del espacio y el tiempo. Supone pertenencia a un espacio que llamamos territorio y supone participación en un tiempo determinado que llamamos proyecto. La carencia de estos claros referentes lleva a la errancia y la desorientación, generadores de ansiedad.

El arraigo, es espacio vivido, no sólo ocupado, es vivenciado por el hombre cuando los seres humanos se acercan a sus semejantes, se encuentran y se unen a ellos; aquí tiene lugar la intimidad (que posibilita el aislamiento y la familiaridad, de donde viene la costumbre). El ser humano desarraigado está expuesto a todas las miradas y no tiene otra realidad que el desapego. De manera semejante, el tiempo vivido, no solo transcurrido, es vivenciado por el hombre cuando el pasado se asume no como carga sino como experiencia (que posibilita la tradición) y el futuro se vive como esperanza (que construye ideales). El ser humano desarraigado no tiene otra realidad que un frágil recuerdo y una pesada desesperanza. El bien máspreciado del ser humano en el espacio es la posesión; en el orden temporal, es la continuidad. Su ausencia genera, por una parte, la indigencia, que es la carencia de posesión, y por otra, la angustia, que es la radical incertidumbre acerca de la continuidad de la propia vida. Cuando estos referentes espacio-temporales se pierden o se hacen confusos, en el desarraigo, el ser humano se siente desvalido, cae en un estado de estupor en el que es imposible responder por lo que Heidegger llama en *Ser y tiempo*, los tres existenciales constitutivos del existente humano: el encontrarse (caer en cuenta de ser en un lugar a tiempo determinado), el comprenderse (hacerse cargo de la propia situación) y el hablar (tener la capacidad de manifestarse).

El ser humano está desarraigado cuando se encuentra entregado sin apoyo ni protección a un mundo que le es extraño y, por tanto, amenazante y siniestro. Mientras más adverso el mundo, mayor necesidad de unos vínculos humanos ciertos y de una morada sólida. De aquí la importancia que tiene para el arraigo humano la vivienda: se busca protección en el amparo que da la casa; alrededor de ella se amplían los círculos protectores (por conocidos) del vecindario, el pueblo, la tierra natal. Más que vivienda o residencia, el arraigo nos remite al concepto de morada, que también trabajó Heidegger (el morar, el construir, el pensar): morar es a la vez una forma de posición espacial que realiza el hombre en el flujo del tiempo; es una forma de adquirir

protección y seguridad al permanecer bajos los astros de ritmos ciertos, cerca de los dioses benevolentes, sobre la tierra fecunda y onerosa, con los hombres a quienes se acompaña hasta morir.

Son estas necesidades vitales y existenciales del ser humano, según Weil, las que generan la obligación también en todo ser humano de ser respetadas y atendidas. En ellas se juega lo más constitutivo de la humanidad. Necesidades y obligaciones aún más profundas que los más fundamentales derechos y deberes civiles y políticos. Y son, justamente, las necesidades existenciales, las más urgentes de los desplazados/as (y no únicamente las vitales, que el Estado colombiano provee a un 1% de los desplazados/as), las que nadie siente como su obligación respetar y atender. De todas ellas, el arraigo, que es la raíz misma de la existencia humana, es la más desatendida, porque se verifica en la permanencia en un lugar determinado, en la familia, en la morada, en el trabajo, condiciones todas que le son negadas a esta población desdichada: abandonadas sus tierras, desintegrada la familia, perdida la morada, negado el trabajo. Pero igualmente trastocados los referentes espacio-temporales, olvidado el orden habitual, ausentes el reconocimiento y la seguridad, impedida la libertad, escamoteada la verdad.

En este orden de ideas, los desplazados son algo más que ciudadanos a quienes se viola sus derechos: son seres humanos por cuyas necesidades vitales y existenciales nadie siente obligación. Muchas de estas necesidades han sido recientemente (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1950) elevadas (¿o reducidas?) a derechos. Quizás un cómodo expediente para no tener que preocuparnos más de tan molesto problema: que el Estado se apersona de él. Pero según Simone Weil, el Estado es frío y calculador: no hay lugar en él para la conmiseración por la desdicha y el sufrimiento, a menos que poderosas razones políticas o fuertes presiones ciudadanas lo induzcan a ello”.

Esta visión desencantada y pesimista del Estado, en contraste con el esfuerzo por afirmar la prioridad y profundidad de necesidad-obligación frente a derecho-deber y la importancia que en su comprensión del arraigo, como raíz del existir, tienen los referentes espacio-temporales antes mencionados, lleva a esta autora a introducir en este punto de su reflexión la noción de patria, por contraposición a la de Estado.

“La patria es el lugar de arraigo en el que el ser humano asegura para sí y para los suyos, a través del presente, un lazo entre el pasado y el porvenir. Es, también, el marco más favorable para la adhesión y la participación en toda especie de relación. Por ello, en el desamparo, la confusión, la soledad y el desarraigo del desplazado/a lo que se evidencia es la negación de la noción de patria, que para muchos es solo una palabra, un confuso término, un fugaz sentimiento. Algunos la han sustituido por el concepto de país; otros por el de Estado o por el de nación. Pero tras el sufrimiento de quienes eran sin encontrar dónde arraigar, no es el país el que sucumbe, seguro como está entre sus límites establecidos y respetados; tampoco el Estado sostenido por el aparato de poder y la fuerza; menos, la frágil nación que es apenas –entre nosotros– un proyecto en construcción. Es la patria, como el verdadero suelo para el arraigo, las fidelidades y los apegos, la que pelagra”.

Pero, ¿quién de entre nosotros defiende a la patria, empeñados como estamos en luchar contra el Estado? La patria se nos escabulle, vergonzosamente, en los rígidos desfiles, carentes de emoción y entusiasmo, con que se celebran las festividades patrias; en las tediosas

ceremonias escolares en la que niños y jóvenes desarraigados geográfica, afectiva o culturalmente, mascullan un juramento inteligible; en los actos políticos y académicos en los que impecables presentadores nos anuncian que se escuchan las notas del himno de la República de Colombia; en los textos, rigurosos y científicos, en los que ya no se la llama historia patria, sino historia de Colombia. Dar a la patria el lugar que le corresponde, saber que es algo preciosos que hay que proteger porque es perecedera, es una necesidad urgente que el fenómeno de los desplazamientos forzosos nos está poniendo ante los ojos. Es un problema que la educación y la enseñanza de la historia están en mora de abordar para no hacer de la patria un fácil expediente para la demagogia, el populismo y la retórica.

El sufrimiento de los desplazados, que no es otra cosa sino el desconocimiento e irrespeto hacia sus necesidades vitales y existenciales, no es –únicamente– un mal que el Estado inflija, por su incapacidad o desinterés, a estas poblaciones desdichadas. En el contexto que la obra de Simone Weil nos propone, sería más bien el daño que en cabeza de esos miles de hombres, mujeres y niños, compatriotas más que conciudadanos, infligimos a la patria todos los que no hemos entendido que compartir un territorio es hacer de él un lugar de arraigo y encuentros en el que sean posibles los recuerdos y los sueños de todos; un lugar de obligaciones recíprocas que cohesionen un tejido social estable y seguro.

Los desplazamientos forzados y la situación de los desplazados en nuestro territorio, son – en el plano individual-, un llamado a nuestro sentido humanitario, que renuncia a sus obligaciones como ser humano al negarse a respetar y atender las necesidades vitales y existenciales del otro. En el plano social, son un campanazo frente a la fragilidad y vulnerabilidad de nuestra noción de patria. Ojalá que no sean, más bien, el ominoso signo de lo que Simone Weil presiente en su obra:

“La patria se ha ido, sin ruido, previniéndonos de ello en el desarraigo, el desorden social, la insolidaridad; se fue sin que nadie haya hecho un gesto o dicho una palabra para retenerla”.

2.2 La escuela y el desarraigo producido por el desplazamiento

La lectura del ensayo de Beatriz Restrepo proporciona los elementos filosóficos y antropológicos necesarios para contextualizar la problemática del desplazamiento en el espacio escolar. Dichos elementos sirvieron al equipo de investigación para formular las hipótesis previas en el proceso de auscultar la realidad a que hemos venido refiriéndonos y de la que se hablará en el capítulo pertinente. Por ahora queremos invitar a los lectores(as) a establecer un puente entre los elementos contenidos en la “antropología del desplazado” y la realidad de la escuela afectada por las secuelas de la guerra.

Bajo ninguna circunstancia la escuela puede renunciar a proporcionar los mejores esfuerzos y espacios reales para la formación de seres autónomos, de sujetos de derechos y deberes, capaces de ir moldeando el mundo de la vida para satisfacer sus necesidades vitales.

Si lo anterior es axiomático, en particular la escuela que se coloca ante una emergencia social -el desplazamiento es una de ellas-, debe percatarse de que el proceso para lograr integrar a los alumnos(as), padres y madres de familia, y posiblemente a los propios maestros(as) a la vida de la comunidad escolar, sólo es posible en la medida en que las formas mediante las cuales se manifiesta el desarraigo sean valoradas por el maestro(a) como profundas y emergentes necesidades vitales que han sido brutalmente cortadas de su cauce histórico-biográfico. De lo contrario se trastocaría la necesidad vital en obstáculo pedagógico y esto es un error imperdonable.

Por esa razón, el punto de vista de la filósofa francesa Simone Weil, en su obra *Raíces del existir*,⁷ nos recuerda que puede hablarse de desarraigo geográfico, cultural y afectivo.

Es aquí, en esta intersección entre la necesidad, el dolor y la solidaridad, en donde las preguntas por el ¿qué hacer?, ¿cómo hacerlo?, ¿cuándo?, ¿con qué?, y ¿para quién?, cobran sentido profundo.

Si la escuela (bajo cualquiera de las modalidades que el desplazamiento le asignó, como se destaca en el capítulo introductorio) tiene una respuesta positiva a estos requerimientos, debe ofrecerlos con prontitud y generosidad, pero si después del análisis encuentra que allí está su debilidad, debe recurrir a su búsqueda. Esta propuesta Escuela y Desplazamiento es de por sí una ayuda para ello.

El concepto de desarraigo introduce, a quienes estamos comprometidos con una escuela para los tiempos de paz, construida desde los efectos mismos de la guerra, a uno de los debates contemporáneos más relevantes: el de la problemática de las identidades.

A pesar de todas las discusiones sobre el tema hay puntos de vista que destacan el carácter constitutivo que la cultura posee para la identidad de los individuos. El mundo de los significados compartidos y proporcionados por la comunidad a la que pertenecen dichos individuos es de gran importancia para lo que pudiéramos llamar “la maduración biográfica de los sujetos” como expresión de su identidad. Por eso, al establecer un puente entre la antropología del desplazado y la institución escolar afectada por el fenómeno del desplazamiento, queremos enfatizar en el punto que plantea Beatriz Restrepo sobre desarraigo cultural.

Este contexto teórico tiene el sentido de proporcionar a los maestros(as) receptores de población escolar desplazada los elementos que permitan reconocer el punto de vista sobre las secuelas que el desplazamiento deja en el campo de las necesidades vitales de los individuos y lo que significa en términos de la persona humana: “La falta de reconocimiento de una identidad cultural, la puesta en peligro de su supervivencia, son algo más que faltas políticas contra la tolerancia y el respeto hacia el prójimo: representan un auténtico atentado a la potencia ontológica de los individuos”.⁸

⁷ Simone Weil, *Raíces del existir*, citado por Beatriz Restrepo.

⁸ Francisco Colom González, *op. cit.*

Quizás este reconocimiento no presente mayores problemas. Pero lo que deviene de su aceptación podría introducirnos igualmente en un debate teórico-práctico, que afecta cualquier proyecto educativo constitucional realizado por la escuela.

Dos conceptos se derivan de la problemática de las identidades culturales (perdidas o en formación): la pluriculturalidad y la negociación cultural.

En una realidad compleja como la colombiana, estos conceptos toman fuerza cada vez más dentro de las políticas que trabajan con base en el reconocimiento de la diferencia.

“El papel de la cultura en la constitución de identidades colectivas se plasma en narraciones y producciones simbólicas que aportan referencias de sentido compartido en la regulación del comportamiento, sobre las que converge toda una serie de factores lingüísticos, religiosos, raciales e históricos”.⁹

De ahí que podamos hablar y reconocer identidades etnoculturales, etnoterritoriales y de género para señalar un aspecto en el que la propuesta Escuela y Desplazamiento hace énfasis.

Tradicionalmente, los paradigmas propuestos para el tratamiento de la problemática cultural se han movido entre dos polos: el de la asimilación (propuesta de una cultura hegemónica), y el de las declaraciones de reconocimiento que terminó por tener las consecuencias de la primera.

La sola observación empírica del fenómeno del desplazamiento en Colombia pone en evidencia la problemática de la pluriculturalidad. Negros raizales del Chocó, llaneros del Meta, campesinos del Tolima y Santander, comparten campamentos o asentamientos con comunidades de las sabanas de Bolívar o de las selvas del Caquetá, Vaupés o Vichada. ¿Y qué ofrecen la escuela, o en general, las políticas educativas frente a esta situación?

Antes de dar una respuesta, es necesario hacer unas consideraciones previas: los planteamientos y la filosofía que contiene la Ley General de Educación en materia de proyecto educativo institucional, son una clave para responder a esta pregunta al concebir el PEI como un proyecto cultural; y todo proyecto entendido en esos términos requiere de una negociación cultural.

Son muchas las polémicas que existen al respecto y muestran la ambigüedad del término. En este trabajo no pretendemos aclarar estos debates: más bien somos portadores de las exigencias que la realidad le hace a la propia escuela.

En aras de una mayor claridad, que por supuesto no agota el debate, señalaremos algunos aspectos concretos del contenido del concepto de negociación cultural aplicada a la escuela, tendiente a lograr:

- Diálogo con la comunidad escolar para recontextualizar el sentido y finalidad de la educación teniendo en cuenta diferentes puntos de vista.

⁹ Francisco Colom González, «El lenguaje político de identidades», en *Revista de Estudios Políticos*, Univ. de Antioquia, 1998.

- Redimensionamiento de los procesos formativos teniendo en cuenta las aspiraciones culturales de los diferentes grupos que componen la comunidad educativa.
- Renovación del concepto de currículo teniendo en cuenta la transmisión y desarrollo de las diferentes culturas que entren en negociación.
- Redefinición del impacto de la educación en los cambios culturales y el desarrollo integral de una comunidad pluricultural.
- Redefinición de los procesos enseñanza–aprendizaje desde procesos culturales que los hagan posible.
- Aplicación de una cultura de resolución pacífica de los conflictos en el horizonte de la paz.
- Búsqueda negociada sobre los procesos conducentes al crecimiento y desarrollo humanos.

Hasta ahí está planteado un conjunto de posibilidades que recrean el concepto de negociación cultural como un fundamento esencial de lo que debe hacer cualquier proyecto en la escuela. Pero al problematizar la situación concreta, cruzada por la negociación, es el que está determinado por las necesidades de la propia emergencia, sin invalidar las ya mencionadas.

¿Y cuáles son esas necesidades? ¿Por qué hay que negociar las estrategias para suplir las necesidades dentro de las limitaciones que impone la propia situación de desplazamiento?

La reseña contenida en el recuento de las experiencias internacionales introduce una señal en ese aspecto:

- El primer elemento de negociación entre todos los actores de la “comunidad educativa” amenazada por los efectos de la misma emergencia, estará dedicado a buscar un consenso para trastocar las rutinas, métodos y espacios que el imaginario colectivo le asigna a lo que debe ser la escuela. Imaginario que a pesar de la situación sigue exigiendo una rigidez en el quehacer que, paradójicamente, no se compagina con la situación vivida en los campamentos, albergues o escuelas receptoras de población escolar desplazada.

Ese consenso debe llegar a la aceptación de que lo más urgente es proveer a los niños(as) y jóvenes de un espacio semiestructurado de actividades recreacionales, lúdicas y afectivas que permitan recobrar su bienestar psicosocial afectado por el trauma sufrido.

Esto implica aplazar la educación formal para hacer prevalecer una fase que se ha denominado de escolaridad no formal. El lector tendrá la oportunidad de recibir una mejor ilustración de estos aspectos cuando conozca las conclusiones del trabajo de campo que se presentan más adelante.

Dentro del cuerpo docente que atiende a esta población, se hará necesario hacer una negociación que implique una resignificación de las prácticas docentes generalmente asociadas a una concepción tradicional y rígida de la educación. Tal vez en medio de este contexto los docentes encuentran la oportunidad para replantearse muchas de sus prácticas y para validar otras que les haya mostrado su experiencia.

Por tal motivo, la reflexión de Beatriz Restrepo es la razón última de un actuar que parte de reconocer la dolorosa complejidad de los efectos de una lógica de guerra. Pero además de lo planteado por la mencionada autora, el equipo que adelantó este trabajo consultó otros puntos de vista, que igualmente desde la filosofía, ayudan a consolidar un argumento más integral en el cual se pueda fundamentar la propuesta que se presenta como conclusión de este trabajo.

2.3 Otras conclusiones filosóficas

El otro puente que se quiere establecer entre los planteamientos antropológicos y filosóficos sobre el desplazamiento y el mundo de la escuela que se yergue en medio de los estragos de una confrontación interna como la que atraviesa Colombia, es el que se relaciona en especial con la temática propia de la ética. Todo ello bajo la perspectiva de las identidades amenazadas por el desarraigo.

Para establecer ese puente se ha invitado a otra filósofa, Martha López Castaño, quien desarrolla sus tesis a partir de tres puntos de referencia conceptuales que justifican el contenido de su ensayo “La ética y la construcción de identidades”.

- La certeza de que cualquier ayuda humanitaria a grupos de población en riesgo tiene que partir del convencimiento de que su inspiración ética está en el horizonte de la resignificación de la vida de aquellos seres golpeados en su esencia vital.
- La certeza de que la manifestación de la vida atraviesa por la recuperación de un encuentro consigo mismo—misma, en un espacio y en un tiempo determinados, de hacerse cargo de su propia situación y de tener la capacidad para manifestar su dolor y exigir la protección y devolución de sus derechos vitales conculcados.
- La certeza de que la resignificación de la vida sólo es posible en la medida en que también se resignifique la relación consigo mismo—mismo, con los otros y otras, y con el entorno vital.

Entre estos tres ejes gira el quehacer de la escuela, como reto fundamental ante las situaciones de “normalidad”, pero como exigencia inaplazable en situaciones de emergencia.

2.3.1 La ética y la construcción de identidades

“La escuela requiere convertirse en un lugar de animación de la vida; esto significa introducir cambios radicales en la comprensión y distribución espacial, cuestionando la forma heredada de configurar el espacio del aula y así transformar la relación objetal que tenemos con este. El modo como nos sentamos, el aseo de uniformes, las filas, las clases magistrales que establecen una idea especial reglamentada y estratificada, son prácticas que van en contra del ejercicio democrático.

Es una perspectiva innovadora; se trataría de crear un espacio simbólico y transversal que abra la escuela a la movilidad del juego y la lúdica. Abrir la Escuela es recorrer los parajes, traer al aula el entorno, el río, los bosques, las quebradas, como formas para liberar el cuerpo escolar y construir una opción de individuación novedosa.

La propuesta que queremos hacer aquí busca construir esta alternativa desde una comprensión fenoménica del espacio, del tiempo, y del vigor y la potencia corporal, como una forma nueva de recrear y crear el mundo.

El espacio simbólico al que aludimos piensa la escuela abierta y no limitada al lugar cerrado del aula. Al respecto vale la pena recordar a Winnicott, para quien existe “la tercera zona” – diferente del espacio institucional–; «es un espacio virtual, no siempre posible de ser experimentado, en que el individuo se ubica con los objetos que ha podido efectivamente crear; es una zona incierta o inestable, pero de la cual depende el querer vivir la vida”,¹⁰ y esto significa el intercambio para la palabra y la risa, para las propuestas imaginativas, toda vez que ellas sepan innovar categorías de relación y de convivencia desde la canción, el cuento, el teatro, la narración y el testimonio que recogen la experiencia vivida de los niños y niñas, de los maestros y maestras para restablecer el intercambio comunicativo de la palabra estigmatizada por la seriedad racional de los conceptos validados por la cultura que tenemos, y en la más extrema de las situaciones, por la maquinaria propia de la guerra.

La propuesta ética contenida en el proyecto Escuela y Desplazamiento tiene que ver con la construcción de autonomía, con la distinción básica entre el yo y el sí mismo, porque es necesario superar el yo del mercado que ha construido pacientemente una cultura de intolerancia y de guerra. “Construir autonomía significa asumir un proyecto siempre renovado, aunque dicho proyecto tenga que ser reformulado infinitas veces” (Humberto Eco).¹¹

El individuo vigente es un ser neutro y racional, un sujeto universal reconocido y avalado por el privilegio que lo coloca en un pedestal respecto de otras identidades y minorías sociales.

La cultura ha potenciado el hombre “macho, blanco, heterosexual, depredador y guerrero”, el cual se ha convertido en modelo ejemplar y de éxito. La economía global, más que producir bienes y servicios, construye individuos de consumo jalados por el afán de lucro; la solidaridad y el reconocimiento desaparecen de plano en el ejercicio cotidiano, mientras la fuerza agenciada por el sujeto en cuestión dirime los conflictos por la vía del hecho. Construir autonomía significa, entonces, trabajar sobre tres ejes temáticos: uno es la propia relación consigo mismo/a, otra es la relación con los otros/as y una tercera significa estar vigilante al respecto de los bienes materiales y el entorno vital.

¹⁰ Velásquez, Enrique: “Pedagogía para la animación”, en revista *Nova et Vetera*, edición No. 31, abril-junio, 1998, Instituto de Derechos Humanos “Guillermo Cano” – ESAP.

¹¹ Savater Fernando, *Ética para Amador*, Ariel, Barcelona, 1995

2.3.2 La relación consigo mismo y misma

La propuesta Escuela – Desplazamiento recoge en este punto específico la comprensión griega de autonomía, asociada a la creación de un *ethos* cultural que permita el ingreso del alma en el verdadero saber; para lograr esta posición humana inefable, la noción del “habitar” constituye la vía más estrecha de relación con el propio cuerpo y la vida que lo explica. El habitar es un cuidar, un tener atadas a las cuatro dimensiones que hacen humanos a los hombres y mujeres.¹²

“Yo hablo, equivale a decir yo soy (el *ditchen*, la diferencia), el poetizar es un puente que produce una cercanía que hace del habitar un habitar que lleva el hombre a la tierra, el habitar es un cuidar, un custodiar, un tener unidas las cuatro dimensiones (el *gerviert*, cuadratura), la tierra, el cielo, las divinidades, los mortales, que hacen del hombre un hombre; esa cercanía es la proximidad de lo extraño, es una medida, un medir, pero el amigo de la casa se encuentra ausente. ¿Por qué habitar y no sencillamente ser?”¹³

La idea del habitar está en la base de esa pregunta que nos interroga y nos permite estar atentos sobre lo que nos pasa, damos cuenta de la infancia que queremos, de la juventud como búsqueda de una identidad propia, de inventar pedagogías de escritura innovadoras, la lecto–escritura (el diario, el cuento, la poesía), el teatro, la música y la pintura... que nos permitan dar al mundo un mundo; construir una utopía que devuelva al ser humano la estrecha relación con la tierra es una forma del habitar básica para la escuela por la que abogamos.

En la base de este planteamiento reconocemos la “contingencia que nos define”, la asunción del conflicto como sede de la vida, la capacidad de resistencia al poder homologador de las diferencias, y la *comprensión*¹⁴ esencial del dolor y el goce. Construir sujetos nuevos y autónomos implica relevar el dolor por el goce, superando la culpa presente en el mismo corazón del lenguaje. Se trata de dar cabida a la posibilidad, a la potencia que impide remover el resentimiento (pasión en que puede convertirse el dolor dando lugar a la venganza), y así facilitar el gesto generoso del perdón como acto más valorado de la entrega humana.

Introducir la fuerza de la vida (lo que queda de vida a pesar de la muerte, y que se cuela por todas partes) constituye una acción sustantiva para la propuesta plural que asumimos como propia, porque es necesario reconstruir paso a paso “la cultura de la muerte” que ha puesto en uso un imaginario dominante y patriarcal, imponiendo unos manejos, unos agenciamientos y unos dispositivos de conversión en relación con el erotismo, el amor y el deseo, atravesados en lo fundamental por la fascinación del *thanatos* y el miedo a morir. Necesitamos acompañar lo

¹² Si se lee detenidamente este párrafo y se complementa con la cita que le sigue, el lector descubrirá que la intención de la autora es reconstruir la noción de habitar para acercarla a una concepción más amplia, como lo hace Heidegger, o asociarla al concepto de “*ethos* cultural”, y en ese sentido el editor se toma la libertad de señalar que no existe en este planteamiento una contradicción con el mismo concepto utilizado por Beatriz Restrepo.

¹³ Heidegger, Martín, *El cambio hacia el lenguaje, del ensayo la esencia del lenguaje*, 1979, traducción de A. Caraciolo, Murcia, 1979.

¹⁴ Las cursivas destacan una diferencia esencial entre dolor y goce, y el acto de su comprensión.

que nos pasa con esa actitud vigilante que implica redefinir la vida en el amor, en el erotismo, en la acción y la decisión, desde una apuesta novedosa respecto de la cultura y la vida.

2.3.3 La relación con los otros y las otras

Partimos de la idea social de lo humano; el ser social hace que no podamos concebirnos solos y solas, ni aislados, ello explica la dificultad de decisión ética. Entre lo social y lo individual, entre la autarquía y el acuerdo colectivo, entre la igualdad y la diferencia, se abre un intervalo de indeterminación que es por todos y todas conocido.

Salvar ese espacio de indeterminación no es fácil, porque allí se juega la libertad, pero también el control que se impone socialmente y por contrato.

Entre el individuo y la colectividad, entre los deberes y los derechos, entre la libertad y la igualdad, se sitúa la solidaridad como único puente de conexión entre ellos. El rescate de la solidaridad es, por tanto, necesario; la solidaridad permite salvar la dificultad contenida en este punto¹⁵.

La *philia* griega, o la solidaridad actual, valoran la amistad como figura relacional más independientemente humana, como manera mayormente digna y preciada de relacionarnos mutuamente¹⁶.

En esa perspectiva, la propuesta ética para la escuela destaca que la amistad que se produce de modo espontáneo permite el crecimiento conjunto de los implicados, allí se da la crítica y se conjuga el afecto solidario sin el prurito de su juzgamiento que por otro lado se da en el amor y se promueve al calor de las diferencias mal entendidas. Por esta misma razón, la escuela debe privilegiar un *ethos* especial para su ejercicio.

No obstante todo lo anterior, la *philia* y la solidaridad pueden convertirse en un dato vacío si no reconocemos “la capacidad de ser afectados” de la que hablaba Spinoza, “ese poder que insta la vida a permanecer en el ser” y que permanece en nosotros; no es la razón como tal lo que nos identifica, es el dolor vivido lo que nos iguala; esto ha hecho decir a Benedetti que, “depende del dolor con que se mire”, no siendo lo mismo mirar desde un castillo que desde una choza. Somos afectados por los que amamos, por los que no amamos, por los indigentes; incluso aquellos que consideramos indiferentes despiertan en nosotros sentimientos, ya de atracción, ya de rechazo, que definen nuestra identidad e influyen en nuestras vidas. La solidaridad es la prueba del reconocimiento con el otro/a desde el dolor sentido, no desde la compasión, más bien desde la capacidad de asumir la prueba de la condición humana en el límite. Mientras no seamos poseídos por el misterio de la vida que aviva el contagio, no es posible la solidaridad, ni puede expresarse el ligamen racional que nos dignifica y que nos humaniza”.

¹⁵ Al rescatar ese puente, la autora quiere destacar que la solidaridad es uno de los aspectos más vulnerados por el fenómeno del desplazamiento.

¹⁶ Camps Victoria: “La Imaginación Ética”, Ariel, Barcelona, 1992.

2.3.4 La relación con los bienes materiales

En el planeta los bienes son escasos; la propiedad privada y el enriquecimiento sin limitaciones ha compartimentado el territorio, lo divide, lo sofoca, en aras de la productividad monetaria y la propiedad privada. Pensar el territorio desde la opción de la diferencia, desde la construcción de una economía sostenible y comunitaria, es la manera más eficaz de acercarse al flujo que constituye la movilidad propia de la tierra.

Nuestra geografía en su diverso territorio nos permite una propuesta de ciudadanía heterogénea, habilita otra definición de la identidad, porque una cosa es el “sí mismo” y otra el yo que produce el mercado de acuerdo con la erotización del cuerpo para el consumo. La pregunta sobre los bienes materiales nos permite decidir sobre aquellos que nos humanizan y aquellos otros que nos envilecen. Poner en tela de juicio el funcionamiento de la economía global, restarle fuerza a la erección del dinero como forma sacralizada de la definición de “buena vida”, es una tarea ética necesaria para la construcción de nuevos modos de individuación como propuesta radical en la escuela.

2.4 El encuentro con el otro/a (la otredad)

Uno de los puntos básicos del diagnóstico para zonas cercadas por el conflicto armado lo constituye la pregunta por la otredad, que significa abordar la relación específica con quienes pertenecen a otra raza y etnia, a otras religiones, y a los que viven en un entorno geográfico diferente y poseen una experiencia vital donde la guerra y el desplazamiento han sacudido profundamente su psiquismo.

El encuentro con el otro/a representa una de las preguntas más actuales desde la ética y los derechos humanos. Existe un punto de vista que entiende el encuentro con el otro/a validando la razón y la capacidad de pensar para lograr el entendimiento entre los humanos; Kant defendió este punto de vista, cuando señaló que por encima del valor relativo de todos, poseíamos un valor intrínseco, por el solo hecho de ser humanos, lo llamó “dignidad humana”, señalando que no podría estar al servicio de fines ajenos, sino que como “bien en sí mismo” era intransferible y real. Esta idea estaba presente en los primeros cristianos, pero cobró fuerza en el enciclopedismo y la filosofía de la Ilustración, pasando a los programas políticos del Estado americano y la Revolución Francesa con la Declaración de los Derechos Humanos de 1789.

Kant fue también quien puso el dedo en la llaga respecto de la simplificación de este hecho, porque la paz no parece lograrse con tan solo acudir a la igualdad y a lo racional como materia común para definir a los seres humanos; de ahí que señaló al respecto:

“La paz entre los hombres, quienes viven próximos unos a otros, no es un estado natural (estatus naturales), es más bien un estado de guerra, por eso la paz tiene que ser instituida, hay que establecerla como institución, lo cual significa sentar su normatividad, esto significa que es necesario que esta ley se convierta por fuerza en

ley moral o fuerza moral o psicológica equivalente a la fuerza física, esto hará que el Estado de Derecho sea también un Estado de justicia”.¹⁷

El principio de la igualdad proporcionó por mucho tiempo la práctica de la tolerancia, pero a partir de la duda kantiana, que cuestionó la puesta en práctica de tal principio, él mismo introdujo la necesidad de la fuerza moral necesaria para lograr poner en práctica el reconocimiento a la diferencia, acudiendo a un enunciado que todavía admitimos como una verdad necesaria: “hay que admitir que los hombres son iguales, para reconocer que son distintos”.

En una perspectiva crítica, es necesario recordar que la idea moral estuvo por mucho tiempo sustentada en un mandato natural; se creyó por mucho tiempo que entre la igualdad y la libertad estaba por sobre todo la comprensión de que todos éramos iguales por mandato natural.

La modernidad asumió como propia la idea de bien común, como valor absoluto que permite medir la calidad de la decisión ética; para la modernidad, ni la tolerancia, ni su contrario, producen directamente el bien común, más bien ambos se encuentran en una complementariedad necesaria. La modernidad entiende el encuentro con el otro desde la razón, desde el diálogo, desde el lenguaje, desde el sujeto de derechos, la relación con el otro/a es un encuentro entre sujetos iguales y por tanto distintos.

Siendo así las cosas, podríamos decir que la filosofía de la diferencia plantea otro modo de entender la otredad, no es la razón a secas el referente clave del encuentro, es precisamente “la experiencia viva” lo que concede la posibilidad de reconocernos entre humanos, es el dato irreplicable que acompaña su identidad. El otro/a es un ser abismal, está atravesado por la diferencia que lo habita. Ha vivido una vida diferente a nosotros, ha trasegado un camino donde la pérdida y la construcción han hecho de él o de ella “lo que es y lo vive”. La experiencia vivida hace que veamos de un modo y no de otro la realidad y la vida. De ahí que ahora sean tan importantes los testimonios en el análisis histórico y social. Traducido esto a un quehacer pedagógico, significa que el maestro tiene que partir del reconocimiento de las diferencias que comportan las biografías de su alumnos.

Para Guilles Deleuze,

“El otro se presenta como un ser abismal, es de hecho como un mundo posible, un mundo posible que todavía no es pero existe, es algo expresado que sólo existe en la expresión”.¹⁸

De esto da prueba el rostro humano, porque todo el asombro que acompaña el encuentro con el otro/a está vivo en el rostro; podríamos decir que el rostro condensa la expresión vivida como ninguna otra parte del cuerpo, el rostro no tiene mucha capacidad de movimiento no obstante ser lo más expresivo corporalmente hablando.

“No hay rostro que no englobe un paisaje desconocido, inexplorado, no hay paisaje que no se pueble con un rostro amado o soñado, que no desarrolle un rostro futuro ya pasado”.

¹⁷ Kant, Emmanuel; *La paz perpetua*, Philoneko, Urin, Apéndice II, 1PVF, París.

¹⁸ Deleuze, Guilles; Guartari, Félix; *Mil mesetas*, Pretextos, Valencia, 1997.

¿Qué rostro no ha convocado los paisajes que amalgaman el mar o las montañas, qué paisaje no ha evocado el rostro que le habría proporcionado el complemento inesperado de sus líneas y de sus rasgos?”.¹⁹

Podríamos decir que el rostro cifra la afección y la mantiene, es pura intensidad. Tenemos que aprender a leer el rostro del otro y de la otra, detenernos en la dimensión corporal es hacer frente a lo gestual como prueba de la diferencia.

La propuesta Escuela y Desplazamiento, parte de estas consideraciones sobre la otredad, no solo en el diagnóstico que más adelante se presentará, también en el trabajo cotidiano a desarrollarse en la escuela referente a las relaciones de convivencia, porque la única materia común entre humanos/as es la “experiencia irrepetible atravesada por el dolor de haber vivido”, y por supuesto, también el goce que hemos tenido, pero en todas las circunstancias este dolor y este goce es vivido distinto y no existen parámetros que igualen su nominación.

La propuesta de la escuela para la paz no es fácil porque tiene que vérselas con la diferencia, no con un sujeto neutro y racional sino con las singularidades, no con la comunidad en general sino con las relaciones intergrupales, con modos de individuación y no con individuos, con devenires y minorías. Porque no estamos seguros de ser personas, somos una enfermedad, una corriente, flujos y afectos, somos muchos en nosotros mismos, porque hay dosis de paramilitares, de guerrilleros, de guerreros y de mercenarios en nuestra identidad que impiden a todas luces declararnos poseedores de una verdad moral que nos haga representantes excepcionales de las buenas costumbres; como decía Borges: “soy dios, soy héroe, soy demonio... lo cual es una angustiada manera de decir que no soy”. La escuela abierta para la construcción de la paz tiene que saber estas limitaciones o estas posibilidades de la condición humana, logrando espacios de reconocimiento respecto de la otredad.

Para la propuesta ética contemporánea la apuesta es también por las minorías, por la palabra de los excluidos, donde los niños y las niñas son una población vulnerable; también por los/as jóvenes, condenados a la minusvalía que no reconoce su autonomía, su capacidad de crear, de imaginar, son considerados delincuentes en potencia; esto mismo explica el vicariato y el no futuro al que han sido empujados quienes no han tenido salida al empleo y a la educación a pesar de que la legislación consigna sus derechos; la muerte de los jóvenes es una estadística en nuestro país, una ecuación que ha restringido el crecimiento poblacional, y aunque suene brutal, ha rebajado las tasas de desempleo.

Los niños y las niñas no son tampoco reconocidos; los menores son involucrados y reclutados en la guerra, víctimas del desplazamiento forzoso, obligados a trabajar, y otros mueren de hambre y enfermedades consideradas ya superadas por la ciencia actual; la pornografía y el abuso sexual se han convertido en una verdadera epidemia.

“Las minorías –dice Deleuze– no se distinguen de la mayoría numéricamente. Una minoría puede ser más numerosa que una mayoría. Lo que define a la mayoría es un modelo, al que hay que confirmarse, por

¹⁹ *Op. cit.*

ejemplo, el europeo, medio, adulto, masculino y urbano... En cambio, las minorías carecen de modelo, son un devenir minoritario que nos arrastraría hacia unas vías desconocidas, sin nos decidiéramos a seguirlo. Cuando una minoría crea sus modelos es porque quiere convertirse en mayoría, lo que sin duda es necesario para su supervivencia o su salvación (tener un Estado, ser reconocido, imponer unos derechos). Pero su potencia procede de aquello que ha sabido crear y que se integrara en mayor o menor medida en el modelo, sin depender nunca de él”.²⁰

No tenemos nociones para comprender el modo de filiación intergrupal y hemos entendido lo grupal con paradigmas y metáforas ajenas al movimiento que implican dichas metáforas basadas en la lógica organizada, discreta y digital que tenemos; pero lo grupal, de hecho, es devenir, más cerca de procesos, de intensidades y afectos que se reacomodan o se reconvierten. Los grupos minoritarios establecen acuerdos por contagio, hay toda una simbología gestual en la base de la comunicación minoritaria; lejos de los universales de la comunicación habermasiana, la palabra de las minorías brota del circuito de la experiencia vital que nombra el dolor y la pérdida, esa cantidad abominable de sufrimiento que permite realizar conexiones insospechadas entre los grupos excluidos, aunque tengan un carácter no permanente o a intervalos.

Se trata, entonces, de construir una pedagogía capaz de hacer frente a los estragos de una modernidad instrumental, realizando un trabajo permanente de producción de la subjetividad desde lo ambiental, lo estético, la relación con los otros y otras desde el seno de la vida cotidiana individual, doméstica, conyugal y de vecindad donde la creación se vitalice con una propuesta ética y personal. No se trata sólo de buscar el consenso, se trata más bien del cultivo del disenso, abordar el conflicto y promover la producción singular de la existencia en la diversidad.

Las minorías excluidas tienen que verse en el entorno; no es posible concebirlas al margen de la territorialidad; nuestra geografía es un límite en muchos sentidos, una falla geológica nos recorre; los acontecimientos vinculados a la violencia son también límites, estos excesos han tocado muy directamente nuestra identidad despojándola de coherencia, hemos sucumbido muchas veces ante la muerte de los seres queridos, el llamado dolor de patria que identifica nuestra identidad como colombianos/as hace parte de las pérdidas diferidas que acumulamos en el tiempo vital. La tesis básica que sostenemos vincula la tierra y el cuerpo en una única realidad indisociable, es necesario grabar en el cuerpo la geografía que lo cruza de un modo consciente y sensible, pero la tierra es móvil y desterritorializada al igual que las identidades que nos proponemos, de ahí la metáfora móvil para habitar la vía corporal que nos define. Hemos construido unas nociones de territorialidad desde la apropiación y el asalto.

Recuperar el sentido de la tierra significa inscribir de nuevo la tierra en nuestros cuerpos desde la movilidad misma; por ejemplo, en muchas regiones de Colombia los árboles son distintivos de la belleza natural, pero tenemos un atavismo mental y programado de cortar los procesos que conciernen a la vida; la vida no es divisible, ni compartimentable. Borges decía que cometíamos un error al sustantivar el árbol; si queremos nombrar el proceso que lo asiste,

²⁰ Deleuze, Guillén; *Conversaciones*, Pretextos, Valencia, 1996.

tendríamos que utilizar el verbo *verdear*, para designar la conversión continua de la luz que hace la fotosíntesis, el ejercicio de creación permanente que implica el relevo de las flores y los frutos, la mutación de las hojas; todo este proceso, que es en sí mismo un árbol, nombre del misterio que concierne a la vida. Pero igual pasa con las nubes, los lagos, los pantanos, las llanuras, las montañas, las praderas; hay un nomadismo en las olas, el desierto, los paisajes urbanos y el azar barrial... para no hablar del rizoma que evoca la selva, con sus especies migrantes. Se trataría de reconstruir la clasificación y la hermenéutica, todavía perviven las metáforas disciplinarias atadas a la moral de la raíz y a la culpa que han atravesado toda la pedagogía que tenemos: “Todo árbol que nace torcido jamás se enderezará”.

Inscribir el *animus* móvil de la tierra en nuestros cuerpos permite redefinir la vida, invirtiendo el programa de los derechos humanos, porque los llamados derechos de tercera generación tienen que ser los de primera, no sólo por la importancia orgánica que cobra la ecología en este momento, ya que también desde lo simbólico podemos restaurar el tejido social hecho jirones después de la violencia que nos habita, para dar importancia al nacimiento y a la definición de la vida.

2.5 La escuela y el diálogo con la ética

Imaginemos por un momento un grupo de niños(as) desplazados/as en una escuela que los ha recibido y preguntémosnos: ¿cómo los ve el maestro (a) que los acoge?, ¿cómo los ven sus pares?, ¿cómo se ven ellos mismos?, ¿qué procesos se gestan a partir de esas miradas?

Esas son las preguntas que invita a responder el ensayo de Martha López: ¿cuál es la mirada que tengo sobre el otro(a) y sobre mi mismo/misma? Y mucho más aún si a esas preguntas se les agrega la condición del desplazamiento.

El trasfondo filosófico de estos asuntos éticos se relaciona con la reflexión que desde la escuela puede hacerse sobre la problemática de la formación de hombres y mujeres autónomas con identidades definidas.

El “otro”, la “otra”, en la propuesta ética que se nos presenta, es “la experiencia viva”, es el dato irrepetible que acompaña su identidad.

Si la escuela se levanta como un espacio que da cabida a la multiplicidad que implica “la otredad”, si le da cabida a la diferencia, tendrá que aceptar que la única forma de entrar en ese mundo particular que implica el “otro” o la “otra” es partiendo del propio testimonio.

El valor del testimonio como puente de diálogo entre subjetividades requiere espacios múltiples para su expresión, y en ese sentido puede enriquecer los procesos de construcción de identidades individuales y colectivas. Debe haber espacios para narrar la memoria de la experiencia corporal, unida al habitar, fuente del arraigo geográfico; espacios para la memoria simbólica construida colectivamente y expresada en manifestaciones estéticas, lúdicas, y en objetos de valor social y cultural; espacios para la tradición oral mediada por la propia experiencia;

espacios para construir sueños y utopías o planes de vida; y no podemos olvidar que el espacio para expresar el duelo por los sucesos de violencia es una necesidad vital que permite enfrentar la experiencia vivida cruzada por el dolor como constitutivo específico de los testimonios biográficos de las personas en situación de desplazamiento. Pero lo más significativo de la propuesta es no solo la intencionalidad ética, sino también el aporte que hace en el plano de la exploración pedagógica dirigida al campo del conocimiento.

Desde ningún punto de vista la propuesta Escuela y Desplazamiento quiere soslayar la pertinencia de esa intencionalidad presente en la práctica escolar.

Al hablar de la experiencia vivida expresada a través del testimonio, no solo se está dando un espacio para la devolución biográfica, sino también para su continuo proceso de formación.

La producción testimonial, acompañada con una intencionalidad pedagógica, permite además de la construcción de comunicación, la construcción de otro proceso que se enmarca en los universos simbólico y cultural de cada sujeto y de cada cultura: la construcción de significación. Se trata del proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo. En este proceso se pueden producir varios sistemas de significación, los que expresan los testimonios permiten al maestro(a) reconocer importantes aspectos que tienen que ver con:

- Los procesos de interacción social dentro del grupo al que pertenecen sus alumnos.
- Los procesos de comprensión, interpretación y análisis de su experiencia vivida.
- Los procesos referidos a los principios básicos de convivencia (morales y éticos).
- Los procesos referidos a los diversos usos del lenguaje.
- Los procesos referidos a la relación entre la experiencia vivida y el desarrollo cognitivo.

Para recrear este comentario que sirve de puente al marco teórico para una propuesta ético–pedagógica, imaginemos un relato biográfico de un niño o niña o joven desplazado/a, y a partir de él sintamos que la mejor respuesta a quien expresa su mundo y su experiencia vivida es reorganizar la escuela y el aula de clase para que sean igualmente un espacio de producción de significación en donde se emprenda el camino para sanar el dolor y volver a soñar con el futuro.

Capítulo III

LA INVESTIGACIÓN

La realidad es más rica y compleja que la teoría, pero sin esta última su registro e interpretación no existirían y las posibilidades de su transformación estarían abandonadas al azar. Dicha teoría puede ponerse al servicio del análisis de una realidad específicamente concreta en un proceso de investigación.

En este capítulo, por esas razones, se intentará llevar al lector a comprender los procesos que antecedieron a la formulación de la propuesta. Si se quiere, es una prolongación del marco teórico presentado en el capítulo anterior.

Se trata de dirigir la mirada, con la orientación de la teoría (véase el planteamiento teórico), a esa realidad que se ha denominado “situaciones de desplazamiento”.

Quienes observamos e investigamos seguimos, como todo lo que dice en este trabajo, parados en y desde la escuela. Es desde allí donde se invisibilizan o se reconocen los efectos del desplazamiento en todo el quehacer escolar; es desde allí donde se dejan sentir los efectos de la confrontación armada en toda la comunidad escolar.

Continuemos entonces por la ruta de esa mirada, que avanza acompañada por las hipótesis teóricas consignadas en el capítulo anterior.

Siguiendo la estructura de un proceso de investigación, presentamos en este capítulo III secuencias que surgieron previamente a la formulación de la propuesta Escuela y Desplazamiento:

- El planteamiento del problema.
- El diseño metodológico para la formulación de un diagnóstico sobre Escuela y Desplazamiento.
- El diagnóstico en las comunidades de Bocas del Atrato (Urabá) y El Carmen de Bolívar (Bolívar).

3.1 El planteamiento del problema

3.1.1 Preámbulo

La observación directa apoyada en métodos etnográficos, y el intercambio pedagógico con los diferentes actores de la comunidad educativa ubicada en escenarios del conflicto armado y víctima del desplazamiento forzado, en los dos entornos culturales y geográficos en los que desarrollamos nuestro trabajo, nos permitió aproximarnos a los desórdenes que, en el mundo de los afectos y del conocimiento, produce la guerra, con todas sus crueldades²¹.

En este aspecto apreciamos variaciones interesantes, de acuerdo a los entornos socioculturales; en un caso, por ejemplo, los desplazados y desplazadas han llegado a zonas pobladas también por afrocolombianos, con costumbres, actividades productivas e incluso con una geografía y medio natural similares, propicios para que la solidaridad se exprese más espontáneamente y el cambio sea un poco menos traumático. Esto contrasta con la población que, por ejemplo, llegó en masa a un mundo urbano radicalmente ajeno a sus tradiciones, a su cultura y su entorno natural y geográfico y que fue confinada en escenarios deportivos.

El otro caso es el del desplazamiento, dentro de un mismo municipio, de las zonas rurales a la urbana a la que se llega en masa pero dispersos; decididos a no dejarse identificar como tales por temor a ser encontrados por los actores de la guerra o a ser discriminados por su condición de desplazados.

Este acontecer del desplazamiento forzado hace que las condiciones y el sufrimiento sean mayores y las condiciones de desatención del Estado a sus problemas sean peores, con las respectivas secuelas para la población infantil, que es la más vulnerable. Por demás, estos municipios generalmente, presentan una infraestructura lamentable, amén de la inequidad social y la violencia que abortaron procesos históricos de desarrollo y expansión económica y urbana que finalmente los convirtieron en lugares inhóspitos para sus habitantes regulares y mucho más para los desplazados que vienen de zonas en las que eran propietarios de parcelas rurales, con animales, ganado y agua suficiente para sobrevivir y cultivar.

Las anotaciones anteriores, y las que a continuación se reseñan, estructuran lo que en términos metodológicos se ha denominado el *planteamiento del problema*.²²

Este está enfocado a los actores que conforman la comunidad educativa. Es decir, a la problematización del encuentro del fenómeno del desplazamiento en dichos actores.

²¹ Nos referimos a los dos centros de recepción de población en situación de desplazamiento que se escogieron para el estudio: Bocas del Atrato en el Urabá antioqueño, y El Carmen de Bolívar, en el Dpto. de Bolívar.

²² Las reflexiones aquí contenidas hacen parte de las observaciones etnográficas realizadas por Magdala Velázquez y Manuel Restrepo.

3.1.2 Impacto del conflicto armado y el desplazamiento en niñas y niños

La guerra y el desplazamiento dañan a todas las personas que los padecen; este daño se expresa en la afectación de la autoestima y en la invisibilidad de sus efectos en el corto plazo; y en primer lugar, lesiona a la población infantil y juvenil, que es más afectada. Este impacto se puede sintetizar en el caso de los niños y niñas, así:

1. La pérdida de estabilidad en la vida cotidiana, de los espacios, los tiempos y los ritmos de su socialización primaria para la construcción de sus identidades, de sus vínculos de pertenencia geográfica, afectiva y cultural (desarraigo).
2. Se rompen abruptamente sus vínculos con la tierra, con sus pares, con la escuela, y en muchas ocasiones con su familia primaria y extensa.
3. Se insertan como desplazados en espacios propios e interfieren los ritmos de otras familias y pobladores pobres que ven llegar mayores dificultades para repartirse los escasos servicios públicos de su zona, entre otros, el de la educación. Esto, en muchas ocasiones, genera hostilidad contra los niños y las niñas recién llegados a las escuelas que los acogen.
4. El impacto del desplazamiento en el desarrollo escolar de niños y niñas se manifiesta de diversas maneras que es preciso aprender a ver y a nombrar. Entre ellas encontramos problemas relacionados con incontinencia urinaria, inapetencia o excesiva apetencia, aislamiento, incomunicación verbal y corporal, dificultades motrices, dificultades en el manejo de la motricidad fina, exacerbación de los temores infantiles y surgimiento de nuevos temores y pesadillas asociadas con la guerra, sensibilidad de llanto abrupto, o bien indiferencia, aislamiento y bloqueo para expresar sus emociones, pérdida de memoria, dificultades para fijar la atención o para utilizar las destrezas para la respuesta rápida, interés exagerado por los juegos de guerra y las respuestas violentas.
5. En cada una de las culturas en las que se desarrolló el trabajo apreciamos distintas formas de expresión del afecto, de presencia del maltrato en familia y de desconocimiento de los derechos humanos de la niñez. Por ejemplo, en la cultura afrocolombiana encontramos expresiones afectivas en las que el contacto corporal, la caricia, el beso son comunes en el intercambio entre adultos y adultos con niños y niñas; no documentamos, ni pudimos apreciar, que hubiese un corte abrupto de afecto de parte del padre al hijo a cierta edad. Pero al mismo tiempo que registramos este hecho positivo, pudimos constatar el maltrato físico y verbal por parte de los padres y madres contra sus niñas y niños, como una constante cotidiana que se agudiza con el fenómeno del desplazamiento forzado.

Por el contrario, en la zona Caribe habitada por población mestiza, encontramos que hay escaso intercambio afectivo, pocas caricias y expresiones de ternura verbal y física, pero al mismo tiempo se constató que hay maltrato verbal y en ocasiones físico, siendo este casi excepcional, de acuerdo a lo reportado por maestros y maestras. Los niños y niñas

sufren con el desplazamiento un incremento del deterioro de su calidad de vida afectiva y los vuelve más vulnerables a situaciones de maltrato en la familia.

6. En cuanto a las expresiones de la feminidad y la masculinidad, encontramos la pervivencia de un machismo acendrado que tiene distintas manifestaciones en cada entorno social. Apreciamos que se controlan en los niños, tanto en la casa como en la escuela, las expresiones afectivas y lúdicas que se salgan del patrón de rudeza que la sociedad les exige; en particular estos niños son privados de afecto y contacto físico por sus padres varones y maestros, a partir de los nueve a diez años, por el temor al afeminamiento. También encontramos una cultura tradicionalista con respecto a las mujeres, que las instrumentaliza social y sexualmente y las coloca en situación de subordinación y dependencia de los varones; sin embargo, también apreciamos que muchas de las mujeres, en especial las maestras, han venido abriendo nuevos caminos y posibilidades de independencia. Estos elementos del proceso de socialización de los niños y niñas desplazados se convierten así mismo en obstáculo y dificultad par la superación de los traumas propios de la situación del conflicto armado.
7. En el proceso de acercamiento con los niños y niñas vemos, por ejemplo, a partir de los dibujos, las dificultades que se les presentan a aquellos de procedencia afrocolombiana, sus problemas de identidad étnica y racial, de escasa pertenencia a una cultura expresada en la dificultad de dibujarse a sí mismos y a sí mismas y de gustar los elementos que en su color de piel, su cabello, la forma de nariz y la boca, los diferencian de los niños y niñas mestizos.

3.1.3 El impacto del conflicto armado y el desplazamiento en las maestras y maestros

Se expresa en cambios orgánicos y psicológicos, que a su vez entorpecen el desarrollo humano de cada uno y una de ellas, especialmente en aquellos(as) que se suman a sus alumnos(as) en iguales condiciones de desplazamiento.

Estas alteraciones se manifiestan en: dificultad para la regulación de los afectos, actividades autodestructivas, tristeza, mutismo, inapetencia o exceso en la ingesta de alimentos, tendencia a sentir escindida la mente, síntomas de amnesia, autoinculpación, agresividad desinhibida o pasividad autoinhibida, inhibición sexual o exaltación de la misma, temor a compromisos a largo plazo y desconfianza extrema en la solución de los conflictos. Presentan reacciones en la salud como la migraña, úlcera, colon irritable, irritaciones en la piel, escepticismo y pérdida en la creencia en cualquier clase de apoyo.

Otras pérdidas que los docentes reportaron se ocasionan en el proceso de ocupación de una población por los actores armados del conflicto, quienes además del control que ejercen con su sola presencia, realizan un peculiar ejercicio con el personal de maestros y maestras. Por más atrasada que sea la escuela, por bajo que sea el nivel de preparación académica de los docentes, los actores armados expresan lo que los totalitarios de todas las épocas de la historia han refrendado con su dialéctica de la fuerza: el temor a la inteligencia, al uso de la

razón en los procesos de conocimiento humano, que expresan en esta advertencia a maestros y maestras: “dedíquese a lo suyo y no tendrá problemas”. Ante una orden de estas, o así sea un favor pedido de buenas maneras por alguien armado, no le queda más alternativa a la sensatez que tragarse las palabras y objeciones que en otras circunstancias brotarían con vigor.

Aquí empiezan a agravarse los problemas de maestros y maestras, porque detrás de esta advertencia, aparecen cientos de fantasmas que le están amenazando por su actividad en el salón y fuera de él. Todo el tiempo se pregunta, sin atinar respuestas, si su conducta le está conduciendo a un juicio fatal, y muchos de ellos terminan como desplazados.

El maestro y la maestra están compelidos por los actores del conflicto armado a seguir un modelo profesional similar a la propuesta de escuela tradicional autoritaria, que se ocupa de transmitir conocimientos, enseñar a obedecer, sin mayores objeciones, a los paradigmas que la sociedad dirigida verticalmente les depara a niños, niñas y jóvenes, y en general a las personas ajenas o excluidas del ejercicio hegemónico del poder.

Pero al mismo tiempo, maestros y maestras están presionados y en algunos casos seducidos por el proyecto que desde 1991 ha ocupado el quehacer del sistema educativo que tiene por norte formar para la paz y los derechos humanos, para respetar las diferencias y para poblar de sentido de participación democrática el mundo escolar, dentro del marco del mejoramiento de la calidad de la educación. Esto se ha traducido en exigencias legales que proponen nuevas formas de abordar el proceso educativo, el sentido de las instituciones y de su labor profesional.

Estas innovaciones en el campo de la educación plantean importantes retos, dificultades y angustias a estos docentes, que como maestros y maestras rurales, por lo general, cuentan con una baja calificación en el escalafón, bien por ser personas muy jóvenes, que apenas inician su carrera, o por pertenecer al grupo de docentes campesinos que ha tenido escaso acceso a oportunidades de mejoramiento académico.

Dichas corrientes pedagógicas aportan elementos críticos al liderazgo social de la escuela en la vida de las comunidades en que está inserta y proponen una escuela que solo puede ser pensada en un contexto con el cual desarrolla una relación dinámica y abierta.

Por lo tanto, al llegar el conflicto armado a sus veredas el maestro y la maestra están desgarrados por dilemas morales más complejos aún que los aportados con el solo hecho del ingreso forzado de sus veredas al territorio de la confrontación. Se ven abocados cotidianamente a resolver problemas que tocan con la guerra y la paz, con la democracia y el autoritarismo.

Estos docentes tienen otra característica que los hace aun más singulares, y es que poseen un vínculo profundo de pertenencia a la tierra en la que desempeñan su docencia. Casi todos nacieron y crecieron en ella y solo han abandonado el campo para ir a estudiar y han regresado para quedarse. Por eso el trato que les dan los actores del conflicto los convierten en extranjeros en su propia tierra, en la que continúan por decisión propia.

Sin embargo, como en todo hecho traumático, ellos y ellas viven empujados por el acontecimiento, sin poder trascender en un comienzo el miedo, la rabia y la tristeza que les produce ver sus veredas convertidas en territorio de guerra y muerte, y su prácticas profesionales en objeto de vigilancia permanente. Las palabras son confinadas al silencio, ya ni entre sus mismos colegas pueden manifestarse como antes lo hacían; con sus alumnos y alumnas tienen precauciones porque, con frecuencia, son interrogados por los actores del conflicto sobre las simpatías de los docentes con uno u otro bando. Registramos también en varias de estas comunidades pedagógicas una marcada inclinación religiosa, en la mayoría de los casos, de ascendencia cristiana; estas creencias aparecen, claramente, como un soporte emocional que les da coherencia y sentido en medio de un horizonte tan complejo y aterrador.

Pero la guerra, cuando llega, incursiona también en el mundo de los afectos y las pasiones amorosas de los jóvenes estudiantes de los colegios. Hay grupos que acostumbran permitir a sus tropas, en las zonas que ocupan, el cortejo amoroso que, tratándose de sujetos armados, se convierte en acoso sexual, con todos los riesgos que esto trae para incautas adolescentes. Los padres acuden a sus maestros/as para que traten de hacer algo al respecto, puesto que ellos temen por sus vidas si intervienen.

En este contexto del conflicto y del desplazamiento encontramos, así mismo, maestros y maestras que si bien gustan de lo que hacen, lo ejercen a la manera tradicional, repetitiva, vertical, autoritaria, con resistencias y dificultades para innovar en la cultura escolar, tanto en el aula como en los demás espacios de vida de la escuela y la comunidad.

Ellos y ellas están empujados por otro factor que en comunidades tan pequeñas, en las que se ejerce tanto control social, se siente con mucha fuerza. Padres y madres también piensan la educación desde la óptica tradicional y autoritaria, y son altamente resistentes al cambio. Siguen firmemente convencidos de que la letra con sangre entra; de que los niños y niñas, aun en preescolar, tienen que ser obligados a hacer tareas diariamente y censuran que ensucien sus ropas en la escuela. Creen también que la masculinidad se preserva impidiendo, así sea por la fuerza, que los varones adolescentes se decoren y realicen innovaciones en la manera de poseer sus cuerpos; también son cultores de la feminidad tradicional, subordinada a los deseos e imperativos de los varones, sean padres, hermanos, novios, esposos o amantes.

Estas contradicciones, que serían un material de trabajo interesante en otras comunidades educativas, se convierten usualmente en factor sin salida que genera tensiones que finalmente se resuelven en contra del cambio y de la transformación escolar.

Todo lo anterior nos da cuenta también del tipo de comprensión que se tiene del Proyecto Educativo Institucional, de la misión, de los principios y los fines que orientan estas propuestas escolares.

3.1.4 El impacto del conflicto armado y el desplazamiento en la comunidad educativa

La dolorosa experiencia de las situaciones de guerra y de desplazamiento, desde el punto de vista comunitario y familiar, presenta un cuadro contradictorio y cargado de problemas. Ese

cuadro impregnado del dolor que ha acumulado pérdidas y que parece retener la tristeza para siempre, se manifiesta en un silencio que soslaya una redefinición de la vida.

Dicha asimilación del silencio, como expresión del horror que deviene de la propia violencia, es difícil de superar. “Uno se queda en silencio por temor”, es la expresión común de la mayoría de los adultos.

Los recuerdos se invierten lentamente para caracterizar la percepción que tienen sobre las fases que describen la propia situación de desplazamiento. “Ante la llegada de los paras o la guerrilla no hay mediación posible”, “no hay ninguna respuesta, toca salir”. El recuerdo de la saga permite corroborar que el conflicto se presenta desde la salida, se revive con la llegada al sitio de recepción, y persiste en los campamentos o lugares de paso, porque los “extraños”, y más correctamente, los desplazados, “nunca son bien recibidos”.

A esta situación, que hace precaria la comunicación, se suma el impacto que sobre las poblaciones desplazadas tiene un número significativo de procesos sociales que irrumpen en la vida y sistemas de representación de las comunidades y grupos desplazados, sin que medien procesos de transición propios de fenómenos como la migración.

Aquí no hay espacio para la asimilación, el impacto es inmediato. Veamos de qué procesos se trata:

- El desarraigo violento producido por el tránsito de lo rural a lo urbano.
- El doloroso proceso de incorporación al mundo del trabajo remunerado urbano o en su ausencia la vergüenza inaplazable del sometimiento a la caridad pública.
- El impacto del cambio abrupto del proyecto educativo rural al proyecto educativo urbano.
- La ausencia de elementos para interpretar y asimilar los medios de comunicación.
- El impacto de los cambios en las valoraciones sociales sobre el matrimonio, los hijos, el amor y la sexualidad; el control de la natalidad y de la condición de ser hombres y de ser mujeres.
- La experiencia con otras formas de violencia: social, sexual e intrafamiliar, que se estructuran desde la lógica de la violencia política.
- El impacto de los cambios de costumbres políticas o la configuración de la anomia.
- La revaloración o el desarraigo frente a los espacios de cotidianeidad: casa, escuela, vecindario, espacio público, los campamentos.
- Las dificultades para reconstruir redes de solidaridad y de liderazgo.
- La problemática ética, moral y religiosa en un mundo que les es extraño.

En el capítulo en el que se consigna el diagnóstico de las comunidades desplazadas se describen muchos de estos impactos de manera más amplia. Por ahora lo que importa es

plantear una apreciación general que permite poner en tensión la forma como se viven dichos procesos: se trata de ver la tensión entre el espacio doméstico y privado, y la apropiación de lo público.

Ahí está la paradoja. El espacio de lo privado es descrito por muchos actores como de maltrato físico y psicológico, de violencia intrafamiliar reconocida por padres y madres; y el espacio público como el lugar en donde se pone a prueba el sentido de la organización, de las exigencias de protección, de modos de subsistencia y de reconocimiento del estatus político de desplazados. Están cruzados, igualmente, por la intolerancia, la discriminación, la falta de una cultura política y de manejo del conflicto, la persecución y la retaliación.

Las formas en que de una u otra manera se relaciona la población desplazada con los fenómenos antes enunciados van conformando un sistema de representaciones colectivas demasiado complejo y traumático. Ellas son muestras fehacientes de la forma como se construyen los imaginarios que nutren sus vivencias y necesidades vitales expresadas tanto en la vida familiar como escolar. Desde allí se justifica la acción o la parálisis, el sistema de valores o la anomia que promueven la presencia de esos individuos o grupos en el mundo de la vida, con actitudes disímiles de resignación, de resistencia o de espíritu de lucha y de cambio, o del desarraigo que inmoviliza.

La escuela no escapa a esto; por el contrario, allí se reciclan estas tensiones expresadas por padres, madres de familia y líderes comunitarios que dejan traslucir concepciones tradicionales, autoritarias y verticales sobre la educación, endurecidas por la desprotección y las dificultades a que son sometidas las familias desplazadas.

La fragmentación de un imaginario de tiempo y de espacio persiste sobre el recuerdo del conflicto, de la guerra, de la salida, del inicio de un peregrinar sin meta segura, de la contingencia en la vida de los campamentos y de la incertidumbre del regreso. Todos estos aspectos afectan las dinámicas de la comunidad educativa, de la escuela y del aula de clase; por eso, el concepto de comunidad educativa para estos casos tiene que partir forzosamente de una nueva manera de ver el futuro, de valorar el conflicto y por tanto, de una nueva manera de ser.

Esa difícil transición debe aceptar las instancias donde se gesta y se transmite una nueva cultura: las organizaciones que defienden los derechos de los desplazados, la escuela, el propio entorno barrial y/o regional, etc. Es en estos espacios en donde es prioritario sembrar la semilla de nuevas formas de soluciones sociales que contrarresten los efectos de elementos negativos como han sido la intolerancia política, la subvaloración de las minorías, la inequidad por razones de género y otras de relacionarnos con el otro(a) que acompañan los procesos de violencia.

En los sitios en donde se ha acaparado la atención exclusivamente en emergencias materiales, se han dejado de lado importantes tareas y reflexiones sobre las necesidades vitales como la educación, la convivencia concertada para la buena marcha de la comunidad educativa, los espacios de emergencia para la elaboración del duelo, para el tratamiento de los conflictos, el futuro de las poblaciones desplazadas.

3.1.5 Otros efectos. Un asunto crucial:

La perspectiva del género

Si la mirada sobre los efectos de la guerra y del desplazamiento ha abierto un espacio para configurar el planteamiento del problema a que se ha venido haciendo alusión, se hace imprescindible dedicar una reflexión para formular otro asunto crucial que tiene que ver con la perspectiva de género.

La impronta que dejan los actores de guerra no es solamente la del arrasamiento, la de la muerte y la crueldad. La imagen del guerrero masculino sigue siendo el referente de producciones simbólicas que motivan comportamientos presentes en todos los espacios del mundo de la vida.

Allí donde operan o han operado los actores de la guerra la perspectiva de género para el análisis de la escuela adquiere una relevancia absoluta en la producción de un diagnóstico que muestre cómo desde el currículo, expreso u oculto, se construyen circuitos de producción simbólica que se alimentan en la lógica del conflicto armado, sustentados en la imagen masculina del guerrero y de la heroína que le sigue sus pasos a costa de sacrificar su propia identidad.

El método etnográfico permitió observar los espacios de la cotidianidad escolar para encontrar allí prácticas y aptitudes que producen relaciones particulares que alimentan la cultura tradicional patriarcal que sustenta relaciones discriminatorias e inequitativas entre géneros.

Esas prácticas, que aparentemente parecen “inocentes”, contribuyen a afianzar los estereotipos del guerrero, de una masculinidad cuyo sentido descansa en el uso de la fuerza por parte de los varones y en el ejercicio de una feminidad tradicional subordinada a los deseos e imperativos de estos, cualquiera sea el rol que cumplan en sus relaciones con el género femenino.

Los contextos de la guerra, en especial los actores que rodean el mundo escolar, transmiten igualmente mensajes e imágenes patriarcales bajo formas que producen un modelo de varón y de mujer. El primero se comporta como guerrero en espacios y lugares tan disímiles como el juego, el cortejo amoroso o el de la división social del trabajo en la vida cotidiana, sin que la escuela se tome el trabajo de decodificar dichos mensajes.

Igualmente, la mayoría de maestros y maestras son portadores de imaginarios que consagran prácticas discriminatorias e inequitativas en las relaciones de género y que se aprecian en el manejo curricular. En muchas de las prácticas escolares se presentan los prejuicios y creencias sobre la masculinidad y la feminidad que porten los docentes, afianzados por la iconografía contenida en textos y materiales didáctico que producen resultados que alimentan una cultura de la discriminación y de la intolerancia que en últimas muestra la base simbólica en la que se fundamenta la guerra.

El modelo masculino, muchas veces avalado por la escuela, da cuenta de una subvaloración de los sentimientos sobre la razón, estos son relegados a un plano secundario; igualmente, ali-

menta estereotipos sexuales que responden a dos lógicas distintas en relación con sus funciones y roles en el mundo de la vida.

En cuanto al modelo femenino, en todas las épocas, pero con mayor énfasis en las de guerra, existe un dispositivo que va moldeando un concepto de “valor” aplicado a la mujer y que permite considerar que estas siempre tienen miedo y que socialmente son reconocidas por débiles y frágiles, en contraposición a la valentía que se le atribuye a la masculinidad. Unido a lo anterior, los entornos escolares cercanos a un contexto de guerra parecen acrecentar estos estereotipos y difundir, además del mensaje discriminatorio e inequitativo, el ejemplo vivo de prácticas que en el escenario del conflicto se sustentan en este culto a la guerra; que se traducen, en particular, en graves infracciones contra el Derecho Internacional Humanitario cometidas contra las mujeres, tales como:

- Violación y acoso sexual por parte de los diferentes actores armados.
- Lesiones y mutilaciones de los genitales femeninos.
- Impedimento al ingreso de alimentos, drogas y vestido.
- Clausura de tiendas de mujeres que abastecen de alimentos a las comunidades.
- Secuestro y desaparición de mujeres líderes comunitarias (muchas veces como botín de guerra).
- Ajusticiamiento de esposos y compañeros de presuntas colaboradoras.
- Presión sobre mujeres y jóvenes con el fin de que se unan a uno u otro bando.
- Prácticas intimidatorias que las obligan a trabajar y atender a los actores armados, colocando en peligro de muerte a estas y sus familias.
- Impedimento al derecho a la participación y organización.²³

Con lo anterior no se quiere restar importancia a los actos cometidos contra los hombres. Se trata de destacar más bien, cómo ciertas prácticas de guerra van dirigidas contra las mujeres en especial, como un acumulado de acciones de violación física y simbólica que tipifican una forma muy marcada de degradación que tiene esa connotación de género.

“El acoso y la violación sexual como arma de guerra han sido utilizados históricamente en las distintas confrontaciones de la humanidad y están asociados a la cultura patriarcal, donde las mujeres no son “fines en sí mismas”, porque han sido tratadas como propiedad de los hombres; es decir, en la guerra se produce una instrumentalización de las mujeres para *degradar al otro*. De ahí que los cuerpos sean colonizados y tomados como botín de guerra donde la violación al cuerpo femenino se acompaña de marcos de crueldad...”²⁴

²³ Tobón, Gloria, *Las mujeres y la paz en Colombia*, Bogotá, Humanizar, 1999.

²⁴ Tobón, Gloria, *op. cit.*

Este fenómeno, relacionado particularmente con la problemática del desplazamiento, permite plantear la siguiente información que igualmente sirvió de hipótesis para la realización de este trabajo:

En zonas de conflictos nos encontramos con que las mujeres son víctimas del desplazamiento por situaciones en las que:

1. Se encuentran entre dos fuegos sin compromisos directos con el conflicto, pero que ante la pérdida del marido, hijos o familiares ven comprometidas su integridad y su seguridad. La huida es una respuesta ante el estado de indefensión, que se agrava en el nuevo entorno.
2. No pierden su familia, pero deciden desplazarse para proteger sus vidas por el miedo a seguir enfrentando el riesgo de morir.
3. A pesar de haber construido a través del tiempo un liderazgo en el desarrollo comunitario, ven amenazadas sus vidas por la disputa de dicho liderazgo por parte de los actores armados.
4. Ante la negativa de acudir a los galanteos y chantajes de los guerreros, se ven en la obligación de desplazarse a otros lugares; en la misma categoría están las madres que quieren proteger a sus hijos adolescentes.
5. Huyen de su entorno para esconder el “deshonor” de haber sido objeto del abuso sexual por parte de un actor del conflicto.
6. Ante el trato discriminatorio y cruel deciden “desertar” de los grupos armados.²⁵

La violencia psíquica y corporal propia de las prácticas antes descritas hace más doloroso el proceso de desplazamiento en la medida en que al desarraigo se suman las secuelas que han afectado su autoestima, su dignidad, su afectividad y la invisibilización de sus méritos y potencialidades.

Recapitulando, se podría decir que “si bien es cierto que hay algo secular en el protagonismo de la violencia por parte del arquetipo viril, uno tiene la tentación de acudir a la biología para descubrir las razones de esta empecinada recurrencia del género masculino hacia lo destructivo... por fortuna sabemos que este cáncer no es universal y que muchos hombres lo detestan en la teoría y en la práctica”. Pero además, en aras de la equidad histórica, V. Fisas agrega: “sabemos también de mujeres que se comportan de otro modo, con lo que no vamos a dar oportunidad a la biología para que nos explique lo que sólo es comprensible desde el campo de la cultura”.²⁶

²⁵ Esta clasificación ha sido adaptada y ampliada de un trabajo de Gloria Tobón, “Mujeres y conflicto”, en *Nova et Vetera* No. 29, ESAP, Bogotá, Dic.-enero de 1998.

²⁶ Concha Sanz, Tomás, “Las prefiero a ellas construyendo la paz”, en *Otras palabras*, No. 4, Bogotá, junio de 1998. La cita corresponde a Vicente Fisas, “Educar para la paz implica sustituir el poder por la autoridad”, en *Bitácora*, No. 4, Red de Solidaridad Social, Bogotá, octubre de 1998.

En efecto, siendo la guerra y sus secuelas un producto humano, la perspectiva de género solo quiere señalar que allí, en el pliegue muchas veces invisibilizado de la cultura y de las prácticas sociales, es donde se puede apreciar el factor de vulnerabilidad de la mujer ante los desastres tanto de orden social como natural.

Una investigación realizada en Harvard en 1989 mostró los siguientes resultados cualitativos, que resumen los aspectos en los cuales se materializa la vulnerabilidad de las mujeres en situaciones de violencia o de desastres naturales.²⁷

LA VULNERABILIDAD DE LA MUJER EN LOS DESASTRES

	VULNERABILIDAD DE GÉNERO
ORGANIZACIÓN SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Dobles roles con responsabilidades • Acceso menor a recursos y poder • Consideradas con habilidades estereotipadas.
APTITUD PSICOSOCIAL CREATIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de dependencia • Estrés • Marginalidad
FÍSICA Y MENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • Acoso sexual • Embarazo • Lactancia

Aplicada esta matriz a la situación de campamentos para desplazados, a escuelas que reciben población infantil y juvenil en iguales situaciones, y en general a lugares de recepción, no se podrá evadir la postura que hace de la problemática de género en el contexto de situaciones de guerra y de desplazamiento, un asunto crucial.

3.2 El diseño metodológico para la formulación de un diagnóstico sobre Escuela y Desplazamiento

Al abordar este segundo numeral del capítulo que corresponde a la metodología utilizada para la formulación de un diagnóstico sobre Escuela y Desplazamiento, queremos hacerle al lector(a) algunas advertencias y explicaciones para contextualizarlo(a) en la intencionalidad del trabajo, más que en su estructura formal, que como ya se dijo, combina elementos investigativos con elementos propositivos.

²⁷ Misión técnica de apoyo psicoafectivo y de rehabilitación a mujeres víctimas del desastre en el Eje Cafetero, Presidencia de la República, Dirección Nacional de Equidad, Bogotá, 1999.

El contenido de este numeral se ha dividido en dos aspectos:

- a) Una propuesta para diagnosticar el estado actual de las instituciones escolares. La intencionalidad de presentar dicha propuesta es doble:
 - Introducir al lector en la concepción que guió la investigación preliminar a la propuesta Escuela y Desplazamiento. (que se presenta dentro de este mismo capítulo)
 - Sugerir su utilización como parte de la propuesta en sí misma partiendo de la consideración de que la aplicación de esta siempre necesitará de un diagnóstico.
- b) Una metodología de apoyo al modelo diseñado para elaborar el diagnóstico; se trata de:
 - El punto de partida para el trabajo con maestros(as), niños(as) y padres y madres desplazadas.
Al igual que la anterior, su intencionalidad es doble:
 - Mostrar cómo se construyen los diagnósticos con actores de la comunidad escolar y proponer dicha metodología como parte integral de la propuesta que se presentará al final del trabajo.

Estos dos aspectos, provenientes de paradigmas teóricos diferentes, fueron de gran utilidad en la formulación del diagnóstico, e igualmente se proponen como parte integral de la propuesta.

Con estas tres advertencias metodológicas el lector(a) tendrá cuidado de entender que se esta aludiendo a la narración de un proceso de investigación hecho por el equipo que realizó el presente trabajo y extraer de ahí los lineamientos para la aplicación de la propuesta en su entorno escolar particular, cuando finalmente y después de conocida haya decidido aceptarla.

3.2.1 La escuela, espacio de tensiones culturales: un modelo para hacer un diagnóstico

El modelo en mención parte de entender la escuela como “un espacio de tensiones culturales”. Los supuestos que sustentan esta categoría o unidad de análisis consideran los siguientes componentes empíricamente determinados y configuran “una matriz” sobre la cual se puede interpretar el resultado de dicho proceso de investigación o de diagnóstico (para nuestro caso, cruzado por el fenómeno del desplazamiento):

- **La relación maestro/maestra - alumno/alumna.** Conforman el primer elemento de la tensión cultural, por cuanto el maestro/a es quien estructura el contexto de aprendizaje y la vivencia escolar y con su estilo coloca una barrera que consciente o inconscientemente vuelve invisible y acalla lo que el alumno trae de su entorno. Como consecuencia de esto se afectan los derechos a una formación integral, al desarrollo de la propia personalidad y al respeto a su cultura.

En el caso de las instituciones escolares con las que se realizó el proyecto, esta hipótesis tuvo que ser adaptada a unas experiencias signadas por los efectos del conflicto armado y la violencia, puesto que se trata de centros educativos receptores de población infantil y juvenil desplazada. Tal como se puede apreciar en el conjunto del trabajo o en su posibilidad de aplicación, la situación que se presenta con motivo del fenómeno del desplazamiento hace que el proceso de aprendizaje y de vivencias escolares exija un “tratamiento de emergencia” (recuérdese lo planteado en la reseña de las experiencias internacionales).

La mencionada contradicción puede hacerse más evidente, si el maestro o la maestra no consideran la situación crítica por la que atraviesan sus alumnos y alumnas, e incluso la de él o ella misma como afectados(as) por el desplazamiento y las secuelas del conflicto, puesto que lo que a primera vista se ve en situaciones de desplazamiento de lo que el alumno/a trae del entorno es el dolor y que este sentimiento debe ser mediado por el diálogo amoroso del maestro(a), que sabe que la primera acción de emergencia que debe ser aplicada es el afecto.

El tratamiento a esta contradicción en el marco de situaciones de desplazamiento estará supeditado a las tres fases para el manejo de las emergencias: la recreacional y preparatoria, la de escolarización no formal y la de reinserción al currículo, de las que ya se habló.

- **La tensión cultural de los fines.** Se manifiesta en que cada integrante de la comunidad educativa tiene propósitos diferentes. Signo de esto es la imposición unilateral que imprime el maestro/a a su aula, mediada por la filosofía de la institución y las políticas educativas que por regla general no se articulan a las expectativas del entorno (padres y madres), ni a las de los propios niños y jóvenes. Expectativas que en el caso del desplazamiento se pierden o naufragan por un sentimiento de desarraigo difícil de superar.

Tratándose de una experiencia límite, ocasionada por el sufrimiento, esta contradicción puede aparecer amortiguada bajo formas resultantes del ejercicio de la solidaridad expresada por los maestros y maestras que acogen a los niños y niñas desplazadas. Pero a pesar de esto quedaría un faltante pedagógico, o la utilización de estrategias extracurriculares que deben ser aplicadas cuando situaciones como estas rebasan los límites de la institución para constituirse en una problemática que se refiere más bien a la tensión entre el entorno y la escuela.

No se puede desconocer que la implementación de las tres fases, en especial la recreacional y la preparatoria, se constituye en todo un proceso de negociación cultural inspirado en el reconocimiento de los imaginarios que constituyen la tensión que se menciona.

Las tensiones culturales del poder se refieren:

- a) Al conjunto de prácticas y de producción simbólica que devienen de las relaciones autoritarias de las personas adultas frente a la generación de jóvenes, niños(as). Estas refuerzan la heteronimia del alumno, y según Bruner, cierran los espacios para el “diálogo cultural” y también del intergeneracional, que en momentos de crisis se hace aún más necesario.

- b) Otras tensiones, que en la escuela tradicional no se acostumbra nombrar: son las relativas al género y a la pertenencia étnica o racial. Además de las intergeneracionales, estas tensiones cruzan el entramado de relaciones que se construyen en la vida escolar. Como circulan atávicamente en la cultura son invisibilizadas por toda una manera de concebir y valorar las diferencias y los conflictos que de ellas se originan y están asociadas con patrones reguladores que inferiorizan, excluyen, segregan y niegan derechos a grandes grupos de la población en le mundo.

En el desarrollo humano de niños y niñas, de maestros y maestras, contribuyen múltiples elementos y está rodeado de una serie de circunstancias que bien lo potencian o lo dificultan, "...la raza, el sexo, las condiciones étnicas y el nivel socioeconómico influyen en el desarrollo... nadie crece en el vacío" (*Desarrollo humano*, Papalia y Wendkos). Pero además de esto, en condiciones sociales caracterizadas por el conflicto armado y sus secuelas, dichas circunstancias agravan las posibilidades del desarrollo adecuado de estas personas por efecto de un doble proceso:

1. Social: caracterizado por la discriminación que generalmente impera sobre las poblaciones desplazadas.
2. Psicológico: caracterizado por la situación de dolor, de desarraigo y de incertidumbre, propio de la condición de persona desplazada.

Lo que no se nombra no existe, aquello que no es elaborado en el lenguaje, en la comunicación, no se incorpora en su especificidad al mundo de las representaciones sociales, de los imaginarios, de los sentidos. La escuela tradicional difícilmente nombra las diferencias para reconocerlas en universos de valoración positiva, sino que, por el contrario, niñas y mujeres no son nombradas; las diferencias culturales, étnicas o raciales, y las relativas a opciones sexuales diferentes a lo heterosexual, son estigmatizadas, despreciadas, y en muchas ocasiones ridiculizadas.

Por lo tanto, el autoritarismo en la escuela está atravesado por variables de género, étnicas y raciales que contribuyen en el caso de la población infantil, juvenil y adulta desplazada, a deteriorar aún más su acceso a condiciones apropiadas para su desarrollo humano integral.

- c) Por último, es preciso nombrar como característica de las funciones culturales del poder, la disputa que los actores de guerra libran por ganarse para su causa particular el ejercicio del liderazgo natural que las comunidades le reconocen al maestro(a).

3.2.2 Metodología de apoyo para el trabajo con maestros(as), jóvenes, niños, niñas, padres y madres de familia

A El punto de partida del trabajo con maestros y maestras desplazados, para establecer el diagnóstico

El enfoque del estudio y de su aplicación parte del interés por la figura del maestro y la maestra desplazados o encargados de la atención de niñas y niños en iguales circunstancias,

teniendo en cuenta los siguientes aspectos que configuran espacios de reflexión de sus prácticas o de la elaboración del duelo, según sea el caso:

- Reconstrucción de sus vivencias pasadas intersubjetivas que le permiten al maestro(a) volver sobre la cultura desde la cual fue socializado(a), identificando imaginarios y actitudes que moldearon su experiencia.
- Valoración de sus experiencias que les permita verse sujetos en construcción, dentro de relaciones en distintos espacios, frente a figuras de poder, de autoridad, de saber, de exclusión, o ante los actores de la violencia.
- Reconocimiento de su relación con el mundo cercano, regional y nacional, reconstruida desde sus interpretaciones sobre dichas relaciones y posteriormente comparadas con el referente de los derechos humanos.
- Revaloración de sus experiencias pedagógicas con otros maestros y maestras, con los alumnos y alumnas, con los padres y madres de familia, con los miembros de la comunidad.
- Cuestionamiento y producción de acciones críticas frente a su relación con la norma, con la ley y con su postura y experiencia frente al conflicto.
- Reformulación de las concepciones que orientan su actuar, sus valores morales y culturales.
- Revitalización de los proyectos implícitos o explícitos que le dan sentido a su actuar en el campo de la política, de la cotidianidad y de su práctica pedagógica.
- Valoración de su capacidad o no para convertirse en verdaderos actores sociales capaces de disputar su participación en el espacio de lo público.

B. El punto de partida del trabajo con jóvenes, niños y niñas desplazados (as) para establecer el diagnóstico

El trabajo con jóvenes, niños y niñas desplazados(as), tendiente a establecer un diagnóstico, parte de que el facilitador interpele lo que en el presente diseño metodológico se han denominado “las tensiones culturales de la escuela” con estrategias contextualizadas creativamente en sus imaginaciones y visiones del mundo infantil y juvenil, y que corresponden a dinámicas lúdicas y artísticas, para que permitan que estos actores expresen como viven dichas tensiones, por medio de relatos, narraciones y dibujos.

Siendo así las cosas, la sinceridad se abre al corazón; la rectitud, al conocimiento del otro; la verdad, a las reglas de juego entre adultos y niños; la comprensibilidad a la capacidad de diálogo para establecer un puente entre lo que se enseña y los intereses del niño y niña; todo esto mediado por el afecto y lo estético en función de la apertura a la imaginación y a la reconversión de la realidad que nos afecta.

C. El punto de partida para el trabajo con padres y madres de familia

El trabajo con padres y madres de familia tendientes a la formulación de un diagnóstico para la aplicación de la propuesta Escuela y Desplazamiento parte de una síntesis de las propuestas hechas anteriormente, en especial la recuperación biográfica, la revaloración de las acciones a favor de la convivencia y la participación, en contextos lúdicos y recreativos contruidos con sentido pedagógico, en función de recuperar su palabra.

3.3 El diagnóstico en las comunidades de desplazados de Bocas del Atrato y El Carmen de Bolívar

Utilizando el contexto teórico y metodológico ya reseñado, el equipo de investigación elaboró los diagnósticos que corresponden al trabajo realizado en las comunidades mencionadas, de los cuales se desprende la propuesta que se presentará en el capítulo siguiente.

3.3.1 El cuerpo del río: diagnóstico para la comunidad educativa en Bocas del Atrato²⁸

“Nadie se baña dos veces en el mismo río”, decía Heráclito. El significado de esta profunda sentencia sirve de referente al trabajo que se deriva del diagnóstico hecho en Bocas del Atrato, porque este lugar de Colombia, particularmente impactante por su belleza, por su vegetación de manglares, garzas y ramajes tropicales al ímpetu de sus aguas, es igualmente lugar de pasiones y de pérdidas; representa un exceso en varios sentidos, no solo lo es la temperatura, el paisaje ribereño y marítimo, también lo es la pobreza de sus caseríos, el abandono del Estado, que ha generado a su vez una violencia extrema y pérdidas incalculables en vidas humanas.

Bocas del Atrato es un caserío de unas 300 personas; la gente se dedica a la pesca, el aserrío y la agricultura; y hoy muchos, para nombrar el desempleo y la economía informal, dicen “oficios varios”. El desempleo se da gracias a la violencia, la misma que cerró Maderas del Darién en 1985 (que operó desde mediados de los años 50). Para ese entonces era la guerrilla la que tenía el control sobre el territorio del Darién, “Se dice que el Chocó estaba en manos de guerrilleros, y de Turbo para allá dominaban el Ejército y los paramilitares”; la guerrilla realizaba funciones de Estado e incluso en caso de conflictos familiares dirimía la situación a través del castigo; la desobediencia y rebeldía infantil muchas veces se castigaba abriendo trocha y camino.

En el costado derecho, entrando al río por el mar, a 45 minutos de Turbo, y después de traspasar la corriente de troncos y vestigios selváticos que fuerzan la panga y disminuyen su velocidad, al término de una ensenada sembrada precariamente de arroz, está la escuelita de Bocas. Su reconocimiento se hace más fácil por los gritos y las manos levantadas de los niños

²⁸ Véase el texto completo. López Castaño, Martha, “Diagnóstico para una comunidad educativa en Bocas del Atrato”, *Nova et Vetera*, Revista del Instituto de Derechos Humanos “Guillermo Cano”, No. 28, Bogotá, octubre-noviembre de 1997.

y niñas curiosos e impacientes ante la visita anunciada desde Bogotá. El desembarque está acompañado por las manos extendidas de Hipólito, el rector, quien con ademán caballeresco nos ayuda a las mujeres a salir de la panga; también por la sonrisa de las maestras, perfectamente vestidas con el uniforme azul y amarillo, impecable aditamento para la importante labor que desempeñan, porque ellas son un punto focal de la comunidad, baluartes del respeto. A la piel bella y reluciente se añade la expresión de los ojos, que no mienten, y el gesto propio de espontaneidad que caracteriza la expresión de las gentes negras.

Mientras saludamos a los habitantes sentados en los quicios y escalas de madera, y a los niños pequeños y desnudos como una almendra de nuez, la mirada se detiene en la panga en construcción por un artesano viejo y canoso que ya ha cincelado el vientre y el esqueleto de la misma; todo parece convergir al río, no solo de él derivan el sustento, también los goces y diversiones; los pequeños se arrojan al agua con la destreza de un pez, parecería que son anfibios y que en realidad corte umbilical y amniótico no se ha producido; además el trabajo; todo gira en torno a este ser serpentino que recorre sus cuerpos. Lo que ocurre es que de este hecho asombroso no se es consciente; de ahí la falta de programas conjuntos relativos a la metáfora acuática que vive dormida en ellos/as.

La escuela tiene tres salones, uno de ellos inhabilitado porque su piso se desfondó, y dos de ellos unidos por un pórtico sin puertas que impide la privacidad de las aulas; el ruido circula como lo que es, un dispositivo repetido que impide la comunicación.

Las ventanas a lado y lado de las aulas permiten la ventilación, y al fondo de sus cuadrículas seriadas se observa el verde de una vegetación generosa que se mece con el viento. En el suelo del salón principal de las dos aulas en servicio, hay un hueco de gran tamaño que absorbe no solo papeles, deja colar ideas y sueños como si fuese el punto focal del desencanto y la resignación. Las paredes hacen cuadrángulo con el techo de zinc, dejando ver el polvo una pintura descolorida y gastada. Los pupitres y las sillas han sido arañadas por el tiempo y las manos dejan ver el descuido de los muebles y la utilería escolar.

El trabajo conjunto de diagnóstico con los maestros es un trabajo rico y compartido que produce sus frutos. La escuela de Bocas cuenta con siete docentes; tres provienen de Riosucio y son desplazados por la violencia, pagados por ese municipio mediante convenio suscrito entre el departamento del Chocó y el municipio de Turbo; los otros cuatro parten a dicho municipio.

Las ambiciones académicas y vitales de este grupo de docentes pasan por el deseo de continuar estudiando, por lograr terminar la licenciatura y materializar un proyecto escolar, por viajar y conocer mundo en la perspectiva del desarrollo personal, el estudio de materias afines a la matemática y la mecánica; el punto de contacto que sugieren ambas y la relación con la vida, aprender informática, terminar licenciatura en básica primaria, seguir profundizando en los conocimientos para pasar de la primaria a la enseñanza secundaria y de ahí a la universidad, el interés por el conocimiento de las gentes y del territorio nacional, la búsqueda de una mejor situación económica, todo esto habla de un equipo inquieto, capaz de proyectar respuestas y realizar iniciativas, además que se puede constatar la buena relación entre ellos/ellas.

El interés por su pueblo, la búsqueda del mejoramiento comunitario y de la identidad y el amor propio; toda esta disponibilidad y voluntad de trabajo contrasta con la escasez de un proyecto de aula y menos aún con la elaboración de un PEI para la escuela o un proyecto especial para los niños(as) desplazados que materialice el interés individual y grupal; podría decirse que la experiencia comunitaria que algunos/as han desarrollado ha tenido un carácter espontáneo o responde a una necesidad vivida contextualizada en el entorno social tanto de Riosucio (Chocó), lugar de desplazamiento, como de otros lugares donde han desarrollado sus experiencias docentes.

A pesar de que la violencia inmoviliza y ha sellado los labios de la gente que sospecha del vecino, los habitantes de Bocas del Atrato aún conservan la hospitalidad que da cabida al otro/a; más aún, la comunidad de Bocas ha alojado a la gente desplazada en su casa y comparte con ellos un bocado cuando lo hay. Maestros y maestras nos relataron las consecuencias de la llegada al pueblo (82 familias, 420 personas) y como este acontecimiento tocó la escuela: los niños empezaron a llamar a los recién llegados “desplazados” y “desplazaditos”; los maestros rechazaron la utilización de esta palabra excluyente y hoy podría decirse que ya los niños se tratan distinto. La puesta en marcha de una propuesta comunitaria a través del compromiso con una nueva mirada de formación escolar tiene a todas luces un impedimento en la violencia que precede las acciones del desplazamiento y la pérdida.

Esa misma violencia ha agudizado otras violencias que de modo patético se derivan del diagnóstico, la violencia intrafamiliar y el modo brutal de castigo a los niños/niñas; los talleres con los propios niños y niñas y el realizado con los padres y madres de familia, nos lo confirman. Diríase que los factores asociados a la violencia política y territorial en la zona han divinizado otras violencias más propiamente heredadas, donde se constata la falta de equidad de género, la vigencia de formas arcaicas de intolerancia y de falta de respeto por el otro, que en general supeditan por igual a los niños y a las mujeres, de ahí que otra línea axiológica que se deriva del diagnóstico transita por esta asimetría, ahondada en la cultura y los imaginarios que la rigen para deconstruir la fuerza de su ejecución cultural.

Al fondo el río extenso que se conmueve y bosteza como un animal silencioso sabiéndose necesario y voraz, el color del agua argento oliva, dependiendo de la luz, que hace figuras irisadas sobre las aguas. Un río evoca el movimiento, la diferencia, el tiempo en su doble aceptación del pasar y lo que no pasa; sus aguas son nuevas cada vez; no obstante sea el mismo río, el río es entonación, agitación y reposo, la frescura que restablece al cuerpo de la fatiga y el cansancio; el río alberga la diversidad y la vida, la multidiversidad de las especies y organismos que proveen las aguas profundas y aquellas más superficiales y evidentes. Podríamos decir que el río es la metáfora por excelencia de la diversidad y la vida, y que su asunción corporal provee una construcción del sujeto autónomo y ético fundamental para la empresa educativa y comunitaria posible en Bocas. El río es la corriente de la vida, es la franja de desterritorialización que decodifica lo mayoritario, la promoción molar de la división del territorio como asunto de propiedad y posesión; podríamos decir que el río es esa frontera simbólica (espacial y temporal) que produce la resistencia ante el poder que centra el cuerpo y lo inscribe en lo sedentario, impidiendo la libertad y estacionándolo. De ahí que una relación gozosa con la vida se deriva de su cercanía, aunque ella haya sido

sacrificada o esté por ahora suspendida a causa de la violencia vivida en la zona porque el río ha cumplido también su función en términos simbólicos para acrecentar el terror expandiendo el dominio de la muerte y la zozobra. Hasta 1995 -nos dice Clark- el secretario de Educación bajaron por el río gran cantidad de cadáveres, esto dio origen a la instalación de una inspección de policía en el propio caserío; se trata de exponer la muerte en su movilidad impidiendo el entierro y la sepultura que se asocia a la eternidad y a la otra vida, porque la muerte violenta está estigmatizada en todas las culturas; representa un castigo para la comunidad, una clase de estigma, de esterilidad para la tierra, y para los humanos una condena.

Para quienes venimos desde afuera, el río podría ser el referente de la construcción del sujeto autónomo y ético, porque las identidades que nos proponemos construir desde una mirada democrática de la educación son de hecho un proceso, el sujeto autónomo, como dice Umberto Eco, una persona que tiene por delante un proyecto aunque dicho proyecto tenga que ser rehecho muchas veces, lo cual retoma privilegiadamente la metáfora del río como devenir siempre abierto.

Podría decirse que de este diagnóstico se deriva una primera línea axiológica para el trabajo en Bocas del Atrato, en el sentido de la construcción del PEI (que contemple el tratamiento a situaciones de emergencia) y de la comunidad educativa, y esta línea ética tiene que atravesar todo el currículo, tiene que ver directamente con el asunto nuclear de la visión educativa que se pregunta por el cómo y no por el qué aprendamos, se trata de las relaciones entre maestros – maestras, niños – niñas, padres – madres, familia y comunidad; son los propios niños y niñas en cuanto seres humanos de derechos, en cuanto capaces de asumir una relación autónoma con los otros y con ellos mismos/as, lo que centra el interés general de la propuesta. Se trata de interesarlos por la identidad desde el río, comprender que su cuerpo está hecho del agua como materia proteica de vida, haciéndoles partícipes de una relación holística fundamental de copertenencia con el cosmos para hacer del cuerpo no una suma de órganos ligados por funciones, sino un principio de potencia y creación de vida.

El taller realizado con los niños y niñas nos permitió contextualizar la especificidad de la situación que se vive en Bocas y la visión que ellos y ellas tienen sobre sí mismos/as, sus expectativas, lo que aman hacer, lo que les molesta, lo que significan la escuela y sus maestros y maestras, nos permitió auscultar las relaciones con sus madres y padres, el amor, los castigos, indagar el diálogo dentro de la familia; los manejos de conflicto y las soluciones eventuales a los problemas que se presentan: al punto que el taller con la comunidad de adultos fue dirigido con base en los resultados obtenidos con el trabajo infantil que se llevó a cabo el día anterior a partir de la experiencia con la población infantil vinculada a la escuela de Bocas.

Cada niño y niña realizaron un dibujo sobre sí mismos/as, en 20 minutos, teniendo en cuenta dos preguntas claves: lo que me gusta de mí, y lo que no. Igualmente, la pregunta se hizo extensiva a la escuela y a los maestros, tocó la manera como son tratados en el contexto escolar y en la esfera familiar. Cien niños y niñas participaron en el taller, la cual fue entusiasta pese a las dificultades que encontramos y que enumeramos a continuación:

- Las instalaciones precarias de la escuela, porque los salones están conectados, impidiendo la privacidad.

- La evidente dificultad que tienen para escucharse mutuamente, además de la falta de respeto para con el coordinador de la mesa (un niño o una niña responsables nombrado para el ejercicio), que suele a cada momento ponerse en cuestión.
- Una constante competitividad en relación con los lápices, los marcadores; la expectativa por la apropiación de las bombas con las que se adornó la escuela para dar un ambiente de fiesta.
- La imposibilidad de manifestar espontáneamente su punto de vista ante extraños; diríase que poseen una timidez manifiesta y que es necesaria una gran paciencia para esperar sus palabras y respuestas.
- La mayoría tiene una escritura ilegible, y podríamos decir que no hay nivelación por edades.

3.3.2 Escuela, currículo y desplazamiento. Bocas del Atrato²⁹

Fueron las voces juveniles las que nos permitieron entender que son pocas las personas que tienen contacto con este grupo las que se han percatado de que el río es un elemento que nutre sus fantasmas, sus imaginarios, y por qué no decirlo, sus frustraciones.

Ese fluir del agua, esa invitación permanente a un recuerdo sin destino, a lo remoto, al viaje, es un referente constante que motiva el recurrente momento universal que recrea la relación entre lo humano y la naturaleza. Es allí donde la semejanza se despliega más allá de los límites del mundo de la vida, es decir, se convierte en la metáfora que moviliza lo puramente simbólico.

Aun sin nombrarlo, en el río está el pasado de estos niños, niñas y jóvenes; su presente y su futuro. Porque en el río está la señal que marca la salida hacia la ruta del mar y está la entrada que conduce a la selva. Porque en el río se lleva a cabo la ceremonia cotidiana del baño, que los hace sentir ágiles y que recrea una lúdica que moldea sus cuerpos y su espíritu. Porque en el río se instala la panga, que se constituye en símbolo de libertad. Porque en el río está el alimento que consumen. Porque en el río están, igualmente, el dolor y la violencia cuando en las tardes aparecen flotando los cadáveres que se quedaron sin el duelo, sin sus tumbas y sin el llanto de sus deudos. Porque el río trajo a los desplazados, que llegaron con rostro de terror e incertidumbre a pedir asilo y solidaridad.

El río y su entorno tienen igualmente el sentido que es materia de evocación de los abuelos cuando narran que Bocas del Atrato fue asentamiento de una industria maderera que a mediados de 1950 trajo una oleada de cosas nuevas, que llegaban para despertar la quietud de una vida apacible que no había sido tocada por el empuje agresivo de un modo de vivir remoto que se yergue sobre extraños que sólo se consiguen con dinero.

²⁹ Elaborado por Manuel Restrepo Yusti, Bogotá, 1997.

Bocas del Atrato llegó a ser lugar de encuentro de negociantes, de aventureros, extranjeros, marineros, colonos, jugadores, y de familias humildes de obreros aserradores que se jugaron la vida o la cambiaron por el desarraigo, a costa de una soledad que solo se acompañaba con el propósito de que “algún día se irían a otra parte”. De aquella bonanza quedó un asentamiento pobre de artesanos de la madera y de la pesca, y de ese pasado son herederos estos muchachos y muchachas a quien nos referimos.

Por eso cuando estos niños(as) y jóvenes tratan de preguntar por el pasado, en la búsqueda incierta de una identidad, siempre encuentran una certeza: el río ha traído todo, pero igualmente se lo ha llevado.

Esa incertidumbre, acompañada de esa metáfora de lo que fluye, alimenta silenciosamente sus proyectos de vida, y en sus soledades juveniles moldean y dan vueltas a las fantasías que los coloca ante las paradojas que remiten a un deseo que nombra de mil maneras una necesidad de buscar sentido a su existencia.

En ese preguntarse por lo nuevo y por lo que vendrá, en esa búsqueda de referentes que los oriente, está la figura del maestro y la maestra, quienes muchas veces les mencionan palabras que intentan hilar conceptos que apoyan el orden significativo que alimenta sus sueños.

Para ellos el(la) maestro(a) es como un puente entre lo mismo y lo otro, entre la selva y el mar, entre la precariedad de la existencia y la posibilidad de búsqueda de calidad de vida, entre la tradición y el acceso a lo nuevo, entre la explicación mítica sobre la naturaleza que aprendieron de sus ancestros y la demostración precariamente científica de un orden natural, tan cercano pero a la vez tan lejano de ellos, que les aportan sus maestros(as).

Esa figura del maestro(a) tan significativa, tan admirada, también está cruzada por la pregunta que busca afanosamente los recursos, las pedagogías, las ayudas y las didácticas acumulados en lugares tan remotos a Bocas del Atrato, mediados por la espera del anuncio de que algún día ese abstracto llamado Estado, les dé la mano para acompañar tantas esperanzas frustradas y tantas energías juveniles desperdiciadas.

Ahí están someramente descritas las paradojas de una comunidad escolar como las de Bocas del Atrato. Una parte de ellas están representadas por unas mentalidades infantiles y juveniles que no dudan en relatar a quienes los entrevistamos, lo que más les gusta que les enseñen los maestros(as).

En medio de ese concierto indescriptible de una naturaleza circundante, empezaron a surgir palabras que aprecian estar por encima de un escenario abandonado y detenido en el tiempo: “me gusta el inglés, el español, hacer mapas, aprender a comunicarme con los demás”.

Cada palabra nombrada la acompañan con un gesto que transmite su deseo de comunicación, nacido de un encuentro entre las enseñanzas del río, como metáfora máxima de la comunicación, y la palabra del maestro(a), como puente entre dos mundos, como conquista

precaria del saber, como búsqueda de lo otro, como posible salida a una soledad que nunca se resigna.

El desconcierto se hace mayor para nosotros cuando nombran los anhelos de saber más sobre ética, estética, y el desconocido mundo de otras religiones. Deseos y conceptos que aparecen como mensajes en clave de un imaginario ingenuo que intuye un contenido que debe darle sentido a una vida ahogada por limitaciones y obstáculos cotidianamente vividos.

Con el eco, estas palabras extrañas para un medio cultural que escasamente utiliza un vocabulario referido a las necesidades más primarias, la evocación de lo estético, de lo ético, de lo comunicativo, adquiere un sentido de saber-deseo, de sueño-libertad y de salida que recurrentemente vuelve a la toponimia del río.

La metáfora del viaje, de la salida, se repite con la valoración y el aprecio por los talleres de tecnología (ausentes, claro está, de lo que en el otro lado del mar se llaman laboratorios), por el conocimiento de la reproducción de los seres vivos (aunque no han tenido la oportunidad de observar el tejido celular a través de un microscopio), por las matemáticas representadas en un tablero opaco y enmohecido por la humedad de trópico. A ello se unen las alusiones al juego, al recreo, a la lúdica y a su agrado por las dinámicas de grupo, por la mención a la palabra “compartir”, que acompañan maliciosamente con el sentimiento de nombrar el término “recocha” propio de sus inquietudes, tantas veces amonestadas por la tiranía de los adultos.

Todo esto se torna paradójico, porque el entorno parece negarse a lo ético, a lo comunitario, a lo comunicativo, y no sabemos si a lo estético, a pesar de que este exhibe la belleza de lo inalcanzable, de lo misterioso y de lo agresivamente impactante.

Tal vez la paradoja no se hubiera podido hacer visible sin la presencia de aquellos(as) que abrieron sus corazones, alargaron su escaso conocimiento y potenciaron su capacidad docente para mostrarles esos mundos que encierran las palabras y conceptos antes mencionados.

Oyéndolos(as) una y otra vez, uno podría decir que sin quererlo conscientemente, este grupo de jóvenes tienen en sus mentes, en sus deseos, en sus necesidades, una intuición de lo que debe ser una educación integral cuando expresan lo que quieren aprender:

- “Mejorar los conocimientos de español e inglés” (aprender a comunicarse).
- “Mejorar el conocimiento sobre matemáticas” (manejar el mundo de lo cuántico).
- “Trabajar con dinámicas de grupo” (lograr destrezas en la cooperación).
- “Relacionarme mejor con mis compañeros” (mejorar su proceso de socialización y de aprendizaje para la convivencia).
- “Aprender cosas nuevas y tecnologías (ubicarse en el mundo de la ciencia y la tecnología).
- “Tener buen trato y no pelear” (aprender a solucionar conflictos).
- “Hacer ejercicios en el taller de estética” (valorarla como parte de su formación).

Es allí donde podríamos encontrar una especie de manifiesto juvenil que exige ordenar el currículo, que precariamente cumple con los requisitos exigidos por la institución rectora de la educación, que aunque haya querido transformarse con una Ley General de Educación, aún no ha salido a reconocer el ámbito de su aplicación en un lugar como Bocas del Atrato.

Si bien es verdad que en lo expresado por el grupo hay posibilidades para potenciar su proceso de formación y de convertirlo en espacios de deseo de aprendizaje, también es cierto que encontramos silencios, preguntas y dudas sobre temas que tienen relación con la escasa valoración por lo endógeno, por el diálogo cultural. Reconocer esas ausencias como parte de este diagnóstico y como proyecto hacia el futuro de un cambio curricular, es el camino más expedito para *evitar* hacer de la educación el puntal de una razón instrumental que a nombre de la modernización ha cercenado la riqueza cultural de muchos pueblos.

Estos temas silenciados, distorsionados o invisibilizados por referentes lejanos a su cultura raizal, hacen referencia a tópicos como:

- La conciencia de pertenencia a su etnia, a su raza, subvaloradas y aplastadas posiblemente por los modelos estéticos de un fenómeno artificialmente hegemónico de “blanqueado”, que maquilla el valor y la riqueza de un mestizaje cercano a las etnias negras, y que niega e invisibiliza la tradición afrochocoana, afrocolombiana, palenquera o cimarrona, según sea el caso. Expresiones de desencanto sobre su pelo, sus facciones y su físico en general, típico de su raza o de su mestizaje, son prueba de esto.
- Las dudas propias que atraviesan sus adolescencias, dando lugar a expresar su temor por “los malos pensamientos”, convirtieron en culpa lo que la propia vida ofrece como un don. El devenir en hombre o mujer tiene escaso espacio en el aprendizaje escolar, haciendo dolorosa y escondida una sexualidad que se asoma con fuerza. “No me gusta cuando me desarrollo”. “No me gusta tener malos pensamientos o pensar cosas malas”, son expresiones comunes entre ellos.
- Las tradiciones, que se extinguen lentamente, y la palabra de sus ancestros que no tiene cabida en el currículo. “Me preocupa que no queramos a los ancianos”. Aquí no hay espacio para la reflexión sobre la cosmología y la cosmovisión de la cultura afrochocoana, ni para la tecnología indígena que ha sido pilar en la producción agrícola, maderera y pesquera.
- La carencia de un ejercicio generalizado y permanente en la escuela que trabaje sobre el reconocimiento y la significación social del encuentro con el otro. No ha existido un trabajo intergrupar, una puesta en vigencia del diálogo permanente que genera espacios responsables en la escuela para la participación y la construcción colectiva de proyectos de aula generando el acuerdo y el compromiso intergrupar.
- ¿Y qué decir del dolor y la violencia, o del propio fenómeno del desplazamiento? Para ello sólo hay un espacio en el silencio, es decir, que la escuela no ha construido un espacio para la elaboración del duelo.

Los docentes perciben estos fenómenos cotidianamente, y una de sus quejas más recurrentes es que los(as) niños(as) acceden a la escuela con un núcleo básico de socialización insuficiente para encarar con éxito la tarea del aprendizaje.

La imagen del maestro(a) es relatada y recreada por los jóvenes con expresiones como: “es cariñoso(a); amable; el(la) que da consejos; el (la) que tiene una forma especial de comparar las ideas con nosotros; el(la) que es sincero(a), me respeta; el(la) que me enseña”.

La clave para esta valoración está en que el referente que permite que así se nombre a los(as) maestros(as), contrasta con frecuencia con el maltrato, los castigos y la violencia verbal generalizada en la mayoría de los hogares.

Para padres y madres este comportamiento reproduce una tradición cultural que parece no haber tenido espacio para mirarse a sí misma. Todo esto recubierto con ideas y creencias sobre lo que significa “levantar familia”, “hacer los hombres y mujeres para la vida”, y ejercer un acto voluntarista de enviarlos a la escuela. Tal vez sea necesario rescatar al sentido de solidaridad que los propios jóvenes valoran como característico de sus hogares.

Todos estos elementos se acumulan y se manifiestan en un nudo de expectativas que van desde lo afectivo, la necesidad de comunicación, la pregunta por todo lo desconocido, el deseo de aprender cosas útiles, el acompañamiento al duelo de dejar de ser niños(as) y de asumir una adolescencia con sus cambios físicos y mentales, con su sexualidad, con las dudas sobre lo que es moral y el deseo de liberarse de la tiranía del adulto.

En medio de esta eclosión de necesidades que acompaña el mundo de estos niños, niñas y jóvenes, se suma la aparición de un suceso que pone en tensión el valor de la solidaridad y el encuentro con el dolor y el sufrimiento. Han llegado los desplazados por el odio, por la violencia; ha llegado el desarraigo, el llanto, por el abandono de la tierra y del suelo que les dio sustento.

Muchos salieron de Riosucio, del Atrato arriba, conocieron el horror, hubo bombardeos, ocupación del pueblo, hubo muchos muertos. El desplazamiento forzoso se realizó entre el 27 de febrero y el mes de abril; inicialmente se tomaron la escuela, posteriormente fueron desalojando para ocupar las viviendas de familiares y amigos; 50 niños y niñas recién llegados fueron después escolarizados; este aumento notable de la población infantil significó nuevos esfuerzos para la escuela precariamente dotada.

El espacio de la escuela se hace pequeño; las clases de ética no encuentran respuesta a lo sucedido. El maestro(a) se convierte (muchas veces sin ser consciente de ello) en el mediador de un duelo que tardará mucho en convertirse en olvido (esto para el caso de los maestros(as) del lugar).

Para el maestro(a) desplazado(a) el esfuerzo es doble, tiene que elaborar su propio duelo y ayudar a hacerlo a sus alumnos.

Intuitivamente algunos(as) maestros(as) entienden que en lugar de matemáticas hay que recurrir a variadas estrategias para devolver la sonrisa y el sueño a quienes han sufrido el terror

de la guerra. Sin embargo, esta decisión se bambolea entre el afán de cumplir con un currículo y el sentimiento solidario que inspiran las necesidades de sus nuevos alumnos. Quizás como manifestación de esta tensión los jóvenes reclaman que no les gusta cuando los profesores(as) a causa de los problemas, que ellos denominan “por fuera de la escuela”, “llegan preocupados y de mal genio”.

Para otros(as), aunque inseguros(as), hay que inventar de nuevo la alegría, hay que mitigar el llanto, hay que devolver la palabra que nombre el amor y el cariño. La mayoría de los niños(as) desplazados tienden a encerrarse en un silencio difícil de romper.

Hay que exorcizar la rabia y las actitudes violentas. Hay que evitar que la palabra “desplazado” reemplace la de niño(a). Hay que volver a querer el río y el entorno. Hay que hacer renacer la esperanza.

Mientras tanto, hay quienes piensan que se tendrán que aplazar el comentario o la clase sobre lo señalado en el pénsum. Se tendrá que tomar la mano temblorosa del niño o de la niña, para que ejerciten la escritura que de momento se ha olvidado por el temor sufrido (*una de las situaciones más comunes del trauma del desplazamiento en niños y niñas de primero y segundo grados*). Sin embargo, el fantasma de la ruina ronda el quehacer del aula, y quienes así piensan no se atreven a dar ese paso.

Encontramos algunos(as) que buscaron un espacio para oír las narraciones sobre mitos que expresaban (sin que el maestro se percatara) elaboraciones simbólicas de lo sufrido, como las de la Madremonte, la Patasola y otras propias de la mitología chocoana (otra manifestación común de este mismo trauma en niños y niñas de tercero a quinto grados).

Otros(as) buscaron el diálogo que canalizara las constantes evasivas para hablar de lo sucedido (característica de la población escolar adolescente).

Muy pocos(as) mediaron en los conflictos causados por una agresividad que se despierta desde el momento en que se descubre la magnitud de lo que significa el desplazamiento, y que poco a poco se va acrecentando en cada hogar por la falta de trabajo, de sustento y de futuro.

Resumiendo, eso fue lo que encontré; que en situaciones de desplazamiento la escuela o el colegio se convierten en un lugar donde confluyen todas las necesidades y todas las carencias y el maestro(a) se ve ante la alternativa de **ser** o **no** un mago o un ilusionista que saca del sombrero la sonrisa, la caricia y la paciencia para seguir hablando de lo nuevo, del taller de tecnología, y para continuar las dinámicas de estética que han de producir un resultado que igualmente superpone el color, la figura y la composición a un proceso de orden simbólico que configura una de las mejores terapias contra el miedo, contra el horror y contra las secuelas del abuso. Aunque a los pocos días encontraremos que no hay lápiz ni papel, que los colores se desvanecieron por el uso y sólo quedan los elementos del entorno: las hojas de los árboles, las piedras del río y las figuras de madera talladas por anciano artesano. Estos serán los elementos para otro taller de estética que tendrá un nuevo sentido, en el caso de que el maestro(a) se percate de ello (*Pedagogía del reciclaje*).

Porque a decir verdad, estos aspectos generalmente están ausentes o cuando se presentan se manejan con la intuición salida de una emergencia que asalta la cotidianeidad de la escuela, pero de manera descoordinada y asimétrica. Por eso es preciso descodificar y resignificar el quehacer escolar, porque hay que explicar a los niños y las niñas (desplazados o no) y a los padres y madres de familia, que a partir de ese momento hay que variarlo todo. Pero ante todo, que dichas variaciones se puedan constituir en un aprendizaje útil, acompañado de un elemento extracurricular que es la solidaridad, tan importante como que ella ha sido nombrada con la palabra “compartir”.

Es aquí donde las siguientes prioridades invierten los contenidos del currículo:

- En lugar de aprender a **hacer**, hay que aprender a **olvidar**.
- En lugar de aprender a **ser**, hay que aprender a no **temer**.
- En lugar de aprender **habilidades**, hay que aprender a **reconocer el nuevo entorno**.
- En lugar de crear ambiente de *aprendizaje escolarizado*, hay que construir ambientes de **convivencia y duelo colectivo**.
- En lugar de **talleres de tecnología**, hay que hacer talleres de **tratamiento de conflictos**.
- En lugar de **disciplina**, hay que dar **amor**; en lugar del **regañó**, hay que extender las manos dispuestas al **abrazo cariñoso y solidario**.
- En lugar de las **tareas cotidianas**, hay que **crear expectativas** por el juego y las dinámicas que se harán al otro día.
- En lugar del **temor por el río**, o en general por el entorno, hay que invitar a la competencia lúdica que estimule a los mejores nadadores, al mejor pescador, al mejor panguero, y que **se opere el exorcismo** a los signos de muerte que a veces comporta.
- En lugar del apresurado interés por **cumplir con el pénsum**, hay que idearse la forma de alargar el recreo, de inventar paseos y de aumentar las sesiones de cuentos, de relatos e historias.
- En lugar de **cerrar la escuela**, hay que **abrir sus puertas** a los abuelos, a los padres y a los familiares para que cuenten cómo se hace una panga, cómo se corta un árbol y cómo se logra sacar el pez más grande del río. Hay que traer las madres para que enseñen las propiedades curativas de las plantas, los misterios de hacer un arroz con coco. Además de esto, para que conjuntamente vuelva a crecer la vida.
- Hay que acercar a toda la comunidad raizal para agradecerles y estimularles por el espíritu de solidaridad.

Tal vez así, en medio de la precariedad y del dolor, lograremos lo que antes parecía imposible, construir una comunidad educativa, implementar un currículo que pretenda ser más inte-

gral. Todo ello teniendo en cuenta el río, el dolor, la naturaleza, el pasado, el sueño de futuro, la necesidad de tecnología, la valoración de lo nuevo, la resignificación de la cultura indígena; pero ante todo, volver a creer en el otro.

El maestro(a) que logre hacer esto representa a quienes creemos aún en un mundo posible; representa la paz y esa metáfora de lo que fluye, de lo que produce vida y movimiento, como el río Atrato, aunque también el dolor y la violencia hayan amainado su alegría vital.

Para poner fin a estas notas, solo queremos advertir que esto nos lo enseñaron los(as) niños(as), los jóvenes y los maestros(as) de Bocas del Atrato, a quienes les hicimos unas cuantas preguntas que fueron contestadas con un plan de vida, con un mapa imaginario de sueños y de experiencias que superan las vigiliadas de muchos pedagogos. Sus silencios fueron, igualmente, motivo de reflexión.

En estas notas, que transmiten una experiencia difícil de expresar, puede surgir un currículo para los tiempos dolorosos de la guerra y para los tiempos deseados de la paz.

3.3.3 Golpear o no golpear a los hijos e hijas: un dilema. Posibilidades para una comunidad educativa en construcción en Bocas del Atrato³⁰

Padres y madres de los niños, niñas y jóvenes de ambos sexos de la escuela de Bocas del Atrato lloraron al enterarse de algo que recónditamente sabían y que probablemente no habían nombrado en su historia: maltratar al amado produce sufrimiento en quien lo padece y en quien lo realiza.

Así, de repente, en un proceso al que fueron invitados y que apenas empieza, reciben de bocas blancas, de regiones que ni siquiera imaginan, el anuncio de una buena nueva siempre sabida: sus hijos e hijas los aman, y quieren que nos les peguen más y que no se maltraten entre ellos. El llanto silencioso fue señal de este sufrimiento paterno y materno.

Hay costumbres sin tiempo que de pronto provienen de los negros raizales de la cultura islámica traída desde el África nativa y que se ha perpetuado a lo largo de los siglos. Pueden ser costumbres heredadas de la cristiandad occidental, en los que niños y niñas son árboles que si se dejan crecer torcidos nunca su tronco enderezarán, por tanto se precisa usar el látigo o la “vara”, según la Biblia, para corregir sus malas acciones. Pueden ser costumbres más próximas en el tiempo, tejidas desde el impacto cultural con los colonos blancos antioqueños y últimamente cordobeses que han venido a colonizar, a recuperarse de la miseria campesina, abriendo tierras sin límite y “sin dueños”, porque sus habitantes son apenas negros e indios.

Las maneras ser hombres o mujeres, también aparecen en la queja de los niños y niñas. El maltrato contra las mujeres se vislumbra como una constante cotidiana en la vida de estos hogares; la responsabilidad de la crianza y la atención afectiva y material de los hijos e hijas es de las mujeres – madres. Los hombres – padres probablemente no conocen, ni imaginan, ni

³⁰ Magdalena Velásquez Toro. Santafé de Bogotá, 1997.

ejercitan el cariño ni la conversación como hábito de la autoridad; no es labor de varones eso de la ternura. El ejercicio violento de la autoridad es una señal de masculinidad avalada por la tradición. La distribución asimétrica del poder; el cercenamiento de la libertad de quienes están subordinados en la cultura familiar; la imposibilidad de la réplica, se leen en las palabras de los niños, niñas, maestros y maestras, y de alguna manera, de los mismos padres y madres.

También el desarraigo de su tierra, de su cultura, la pérdida impune de lo propio a manos de los señores de la guerra; la crueldad y el terror, han producido históricamente en personas y comunidades el que se potencie el desarrollo de conductas autodestructivas, por la pérdida de referentes.

El ejercicio violento de la autoridad es una señal de masculinidad avalada por la tradición. La distribución asimétrica del poder, el cercenamiento de la libertad de quienes están subordinados en la cultura familiar, la imposibilidad de la réplica se leen en las palabras de los niños, niñas, maestros y maestras y de alguna manera de los mismos padres y madres.

También el de desarraigo de su tierra, de su cultura, la pérdida impune de lo propio, a manos de señores de la guerra, la crueldad y el terror, han producido históricamente en personas y comunidades el que se potencie el desarrollo de las conductas autodestructivas, por la pérdida de los referentes.

El reconocimiento de la identidad negra en nuestra historia ha estado acompañado por un imaginario que asigna lo negro como lo malo, lo feo, lo que produce miedo. El cuerpo negro, el genotipo negro, es contrapuesto al "ideal" blanco; por lo tanto, el paradigma de la belleza y la perfección estética no han pasado históricamente por la valoración positiva de la diferencia de lo negro y de lo indio para construir identidades y certezas vitales que permitan vivir armónicamente con nosotros y nosotras mismas. La armonía consigo mismos/as, con la naturaleza, y la capacidad de construir vínculos de pertenencia, sólo es posible lograrlo a partir del reconocimiento y valoración de su mismidad, de su originalidad en el mundo.

Pero el llanto fluyó cuando los orientadores del taller vincularon este sufrimiento de los niñas y niños con el que adultos y adultas viven desde hace ocho meses, cuando fueron arrancados de su entorno y colocados por azar en un lugar que ni les pertenecía ni estaban preparados para recibirlos; es decir, cuando vieron reflejado su dolor en el espejo de sus hijos e hijas, pero multiplicado por esa forma de crueldad que es la violencia en el hogar.

Probablemente sintieron sobre ellos esa historia de maltrato ya vivido en sus propias historias infantil; el no haber podido vivir sus etapas de desarrollo y maduración física, emocional, cognitiva y sexual; el haber sido compelidos a abandonar esa fase de la vida humana como niños y niñas, porque en nuestra cultura rural se convierten en pequeños adultos que no juegan porque se inician desde muy temprana edad al trabajo en el campo o en las labores domésticas.

También sintieron la impotencia para hacer algo distinto, para imaginar otras formas de relación, la carga de una historia que probablemente por negros y negras ha sido más difícil que

para otros seres humanos, el sufrimiento de sentirse y vivirse discriminados como negros – pobres y ellas como negras – pobres, sobre quienes pesa la triple discriminación.

Se evidenció en su llanto y en los diálogos la necesidad y el interés por conocer otras formas de relacionarse con la familia.

Realmente lo que pasa con estos hombres – padres y mujeres – madres es similar a lo que ocurre con la mayoría de personas que en Colombia ejercen cotidianamente el maltrato infantil y juvenil: reproducen lo que ellos vivieron. Esto se suma a la precariedad de una cultura que posibilite verbalizar, nombrar, elaborar lo acontecido en el proceso de estructuración de sus personalidades e identidades, para reconstruirse en un proceso de autorreconocimiento, de autoestima y de identificación consigo mismos/as e imaginar y vivir nuevas formas de relación en el hogar. Como plantea Alice Miller, “... ¿Qué ocurre con la ira no vivida, por haber sido prohibida? Por desgracia no se desvanece, sino que con el tiempo se va transformando en un odio más o menos consciente contra el propio yo o contra personas sustitutas, un odio que, para descargarse, busca diversas vías ya permitidas y convenientes para los adultos...” (Miller. A., *Por tu propio bien*, Tusquets, Barcelona, 1992).

Estamos ante una cultura que apenas empieza a nombrar el maltrato contra niños, niñas, jóvenes y mujeres en el hogar; apenas se empieza a visibilizar o hacerlo visible. Las estadísticas de Medicina Legal han prendido la alerta roja por las cifras de maltrato infantil que anualmente se producen en el país y que hacen del hogar uno de los lugares más peligrosos para millones de niños y niñas en Colombia.

Los maestros y maestras en su diagnóstico también mencionaron el problema del maltrato de padres y madres como un asunto que incide en la vida escolar y que atraviesa el proceso de socialización que se realiza en la escuela y que debe tener un vínculo fundante con las personas que rodean y satisfacen necesidades básicas de niños, niñas y jóvenes.

Tanto en los diálogos informales con maestros y maestras, así como en el taller, salió a flote un hecho constatado en casi todo el país: que padres y madres entregan sus hijos a la escuela y no se preocupan más del asunto, de ahí la dificultad para que respondan oportunamente a las reuniones convocadas y a la solución de problemas de la educación de sus hijos en la escuela. Hipólito Mena, el rector de la escuela, ilustraba esto cuando nos mostró la despensa del restaurante escolar, que estaba en tan mal estado que las ratas se robaban los alimentos. Convocaron a las familias para cortar madera y readecuar los muros del lugar, pero nadie respondió y fue a los maestros y maestras a quienes les tocó asumir solos una tarea que era de la comunidad de padres y madres.

Esto convoca la necesidad de formular una estrategia pedagógica que permita integrar las familias u hogares a la vida escolar y que la escuela contribuya a la resolución de necesidades que expresaron, como aprender a tratar a los hijos e hijas y la temática de la sexualidad adolescente. Pero además debería ser ampliada con otros elementos que contribuyan a mejorar la calidad de sus vidas, como la autoestima, la identidad masculina y femenina, las relaciones de pareja, la solución y negociación de conflictos en la vida del hogar: la distribución y organización del poder.

Todo esto ubicado en el marco de las vivencias personales y familiares del conflicto armado y de la realidad del desplazamiento forzado, tanto en las personas que lo han sufrido directamente como en los demás pobladores que recibieron el impacto de una población que llega sin ser esperada.

Desde el punto de vista de la escuela que construye un Proyecto Educativo Institucional y se propone una alternativa pedagógica en condiciones de desplazamiento, el problema de la vida del hogar, de las relaciones que se desarrollan en su interior, reviste el mayor interés y se proyecta como un aspecto del currículo oculto de la vida escolar.

En el caso de comunidades rurales pequeñas, es mayor el control social y la comunicación sobre el acaecer de los sujetos que la integran. De otro lado, uno de los núcleos, si no el único, que permite a estas comunidades pensarse y proyectarse para su transformación, es la vida de las instituciones educativas.

Además, la escuela cerrada en sus muros ya está siendo superada por el ejercicio de la educación contemporánea.

En la cultura negra y campesina del Caribe colombiano y de sectores importantes del Pacífico colombiano, la familia nuclear no ha sido una realidad social ni personal; se presentan familias extensas, con formación de vínculos de parentesco y funciones que dan por resultado una policromía de tipos de hogares.

3.3.4 El proceso del árbol. Diagnóstico de comunidad educativa y desplazamiento en El Carmen de Bolívar³¹

Naturaleza muerta

Voy por la calle con mi maletín de antílope
y mi billetera de becerro.
Calzo zapatos de toro
y llevo un blusón rojo teñido de achote.
Toda mi ropa fue lavada por el secreto río
y jabones de rosa.
En mis papeles rumora un viejo bosque,
por momentos siento que se despereza la serpiente del cinturón,
hay vestigios de clorofila en mis dientes,
escribo con carboncillo de sauce.
Me pregunto qué trozo soy del paisaje

Juan Manuel Roca

³¹ López Castaño, Martha, Bogotá, 1998.

Desde las 7 a.m., hora en que tomamos el microbús con destino a Carmen de Bolívar, aparece esa sensación familiar que reconoce el tinto de caña y canela encontrado en la venta ambulante al lado de la carretera; es un sentimiento que invita a compartir aunque no se atraviese con nadie palabra, una complicidad en los gestos y las miradas, más allá de la preocupación por los quehaceres cotidianos, por el trabajo y la supervivencia; no cabe duda de que esta cercanía experimentada nombra la espontaneidad y la franqueza de estas gentes.

El microbús se llena y parte veloz por la vía rápida, bien pavimentada... la salida desde Cartagena había sido un tanto penosa a causa del tráfico denso que ya identifica a las grandes ciudades, unos kilómetros atestados de camiones y tractomulas en línea dificultan el paso, pero al cabo del trayecto aludido el panorama vegetal abre los brazos al espectáculo del bosque tropical y costeño donde la diversidad se exalta. Es el precio por desembocar en un valle prodigioso pintado de pequeñas ciénagas, cultivos y pastos donde sobresalen incomparables los árboles que identifican la región.

Es imposible no sucumbir ante el embrujo de las ramas sembradas de garzas y pájaros reunidos bajo el sol, no maravillarse ante el cielo abierto que dibuja la llanura del sur de Bolívar, prescindir de la pregunta que interroga la vida que acomete por todas partes y que parece callar y esperar. Porque la esperanza ha sido cegada de un tajo en la zona, dando paso a la violencia que ha sembrado de odio los campos e instalado la muerte en la mitad del día, es la razón provisoria para la insensatez que ha dado lugar al terror de tantas gentes inocentes, de tantos campesinos/as huyendo por la guerra en medio de un paraíso donde la pena, junto con la belleza, se hermanan.

En los Montes de María y en la Sabana de Sucre, en la década anterior, operaban frentes del PRT, la corriente de Renovación Socialista y el EPL, quienes entre 1991 y 1994 entregaron las armas y se incorporaron a la vida civil. Hoy en esta zona operan los frentes 36 y 36 de las FARC, el grupo Jaime Bateman Cayón, los frentes José Solano, y Héroes y Mártires de Santa Rosa. En el sur del departamento de Bolívar la guerrilla ha fijado el pago de un impuesto a los productores de oro, y supervisa las compañías de transporte fluvial. La presencia paramilitar está presente en la zona; las masacres, los asesinatos y el desplazamiento campesino es un dato cotidiano en la vida de la región y tiene niveles preocupantes nacionalmente hablando.

La magia también vive en las palabras, en los nombres de los pueblos y caseríos, en la forma de hablar de las gentes, porque el ingenio define al costeño, le da cuerpo a sentir y le asiste poéticamente: Malagana, Arjona, Carreto, Toronto, San Jacinto... son algunas de las voces utilizadas comúnmente para designar los poblados mimetizados entre arbustos y el polvo implacable que se adhiere a las casas. Esa misma magia que la literatura de Gabo ha rescatado, permanece como duende dormido en los Montes de María, que avistamos a lo lejos.

Allí, la tierra se levanta en promontorios perfectos, la suavidad es su propiedad, su característica más notoria; los árboles que sostienen sus cumbres de sueño son un adorno femenino para la piel de la tierra, un collar exacto para sus pechos.

Los Montes de María invitan a habitarlos con respeto, la caricia es el gesto más apropiado para encontrarlos; la ternura, el modo de relación que deniega el asalto, se nos antoja la vía

perfecta para recrear un lugar de esta naturaleza que invita amarlo. Se dice con frecuencia que la realidad supera la ficción y aquí podemos constatar el hecho, aunque esta sea una realidad convenida, un resultado de humano artificio, el producto de la barbarie que lo asiste.

Traspasando San Jacinto, llegamos a Carmen de Bolívar, casi a las nueve de la mañana del día 30 de octubre la plaza está llena de hombres reunidos en círculos que discuten y hablan en corrillos, la alcaldía está protegida por un cúmulo de sacos de arena apilados que proponen una barricada permanente; el resultado electoral y el conteo de los votos no se ha producido, irregularidades que tienen que ver con presiones políticas tienen a la población en ascuas y ya se han registrado algunos incidentes y amagos violentos que han obligado a trasladar la urna que contiene los sufragios a Cartagena.

El objetivo es definitivamente el taller con los maestros y las maestras que vienen de las veredas concertados previamente. Contando con la fortuna de una asistencia masiva se inicia el taller de diagnóstico; hay que decir que existe cierta aprehensión por las dificultades que presenta la región para hablar directamente, no conocemos las presiones sobre los maestros y maestras o las amenazas que tienen que soportar, pero decidimos hablarles claro, hacer público el objetivo para construir un modelo educativo conjuntamente con ellos y ellas que sirva de carta de navegación para el trabajo con los niños, las niñas y jóvenes en situaciones de desplazamiento forzoso; después de haber vivido condiciones extremas de dolor y de violencia es necesario construir un PEI que los involucre, una comunidad educativa digna del compromiso con la vida, y el restablecimiento del tejido social.

Ya el secretario de Educación había informado sobre el número total de maestros laborando en Carmen de Bolívar: hay 298 docentes presupuestados en el municipio por decreto, pagados con recursos del situado fiscal; 42 profesores de un colegio de secundaria municipal en diversos grados, otros 42 vinculados por licitación o contrato; en la escuela no formal hay siete maestros/as, por bonificación hay 45, a los cuales se les paga una suma inferior a la correspondiente para su categoría, trabajan en un convenio de bachillerato para el sector rural en educación para adultos. Por el convenio del municipio con el FIS, hay 43 docentes, el total de maestros/as es de 477, que no están discriminados como hombres o mujeres, pero la mayoría son mujeres en primaria. Hay un total de 61 establecimientos educativos, 21 en el sector urbano y 40 en el rural.

Según los datos suministrados por los(as) docentes, se puede apreciar que el fenómeno del desplazamiento es crítico y requiere un proceso de reconstrucción paciente de la identidad no solo física, sino también de atención psicosocial y afectiva en todos y cada uno de los niños y niñas que componen la población escolar desplazada. La problemática es enorme si se tiene en cuenta que el diagnóstico arroja falta de reconocimiento e intolerancia entre los mismos maestros y maestras, competitividad y discriminación en relación con la pertenencia urbana y rural, monopolio de la información en cuanto a la capacitación y la politiquería, acaparamiento de varios cargos administrativos en una persona y/o grupos de ellas, discriminación del personal idóneo en la región que permanecen desempleados. No hay transparencia en los concursos, no hay solidaridad, y existe discriminación con los maestros/as desplazados. Existe además

discriminación por género, credo religioso (es evidente la presencia de otras religiones en el lugar y su incidencia en la comunidad), además de la valoración racial del blanqueamiento, que refuerza el poder y evita el reconocimiento y la pertenencia grupal. Si a esto se suma la incapacidad de manejar el conflicto que poseen los maestros/as, asunto que revierte en falta de comunicación, traducir en ofensa la crítica parece ser el modo más evidente de asumir el conflicto, lo cual nos pone frente a la necesidad de una reformulación ética de las identidades. Tenemos como punto de partida crucial del trabajo a realizar, a Carmen de Bolívar.

Nuestro país es un límite en muchos sentidos; una falla geológica recorre la geografía, los acontecimientos vinculados a la violencia son todos límites, excesos que tocan directamente nuestra identidad despojándola de la coherencia y la seguridad que creemos tener, las condiciones de dolor a los que hemos estado expuestos/as desvirtúa la integridad yoica, hacen sucumbir al sujeto. La tesis básica que se concluye de un proceso de diagnóstico como este es la necesidad de innovar paradigmas para redefinir la vida, poniendo a prueba una pedagogía novedosa para construir las identidades éticas que queremos; se trata de innovar una metáfora de la tierra que nos indique, la propia tierra que recorre la geografía diversa de nuestro territorio nacional, se trata de recuperar la metáfora móvil que forma nuestras identidades, rescatando el sentido de la tierra y el enigma vital; la tierra que nos vio nacer queda grabada de modo indeleble en los sentidos que la reconocen; la comida, los frutos, los olores y sensaciones que trae la tierra son pruebas efectivas de nuestra definición...

Recuperar el sentido de la tierra significa inscribirla de nuevo en nuestros cuerpos a fin de proveernos unas formas de individuación. La característica más específica de la geografía del Carmen de Bolívar son sus árboles; no existe un solo dibujo de los niños y niñas que asistieron al taller que no hubiesen evocado los árboles, pero tenemos un modo programado y mental de cortar los procesos, el movimiento más propio de la vida, que no es divisible ni compartimentable. Borges decía que cometíamos un error esencial al sustantivar el árbol; si queremos nombrar el proceso que le asiste, tendríamos que utilizar un verbo, *verdear*, para designar la conversión continua de la luz, que hace la fotosíntesis, el ejercicio de creación que implica las flores y los frutos, la mutación de las hojas, todo lo que implica el proceso que es en sí mismo un árbol. Se trataría de deconstruir esa comprensión racional tan restringida que hemos heredado de las ciencias naturales de la cual se desprende la división del árbol en raíz, tallo, hojas, flores y frutos y sobre la cual se erigen unas metáforas pedagógicas que nos atan a una moral de la raíz, para anclarnos a la culpa y evitar la responsabilidad. Todo árbol que nace torcido, jamás se enderezará es uno de los enunciados que más reconocemos como maestros/as.

Inscribir el *animus* del árbol en nuestros cuerpos es redefinir la vida, invirtiendo el programa de los derechos humanos, porque los derechos de tercera generación tienen que ser de primera en nuestro país, y no solo por la importancia orgánica que cobra la ecología, sino además porque es desde lo simbólico que podemos restaurar el tejido social hecho jirones después de tanta violencia, emulando el nacimiento renovado que redime la culpa e impide la retaliación.

Los niños y las niñas tienen que saber que nuestros cuerpos, como los árboles, están hechos del principio que nutre la vida y hace volver a lo nuevo, es una renovación permanente,

pero este conocimiento es un aprendizaje paulatino que implica dejarse poseer por el árbol que habita la sabana y corona los Montes de María, porque la metáfora del árbol nos hace recuperar ese sentido de la tierra del que hemos sido despojados por la acción de esa distancia que hemos interpuesto entre nosotros y la realidad, por esa verdad única que hemos extraído de la voluntad de homologar las diferencias y la vida mediante el ejercicio discreto de las oposiciones y de las disyunciones operadas a partir del lenguaje.

Una de las dificultades que anotan los maestros y maestras es la falta de una franca comunicación con los padres, madres y familiares para poner una queja o un reclamo sobre sus hijos/as; hay que medir las palabras, cuidar el modo como se dirigen a ellos debido al conflicto armado, no se saben las implicaciones de las recomendaciones, se está en un estado de incertidumbre. Esto ha incidido negativamente en una verdadera coordinación de las actividades realizadas en el colegio y los padres y madres de familia, en proyectos conjuntos.

Lo primero que se produce cuando aparece la guerra, es la ruptura de la confianza humana, cualquiera puede ser informante y pertenecer al bando contrario de aquel en que se deposita la simpatía. Uno de los objetivos principales de la guerra es recoger información, de ahí la tortura y el maltrato en aras de este objetivo, y la exposición simbólica de los cadáveres para amedrentar a la población con el propósito de escarmiento. Desarticular la guerra es restaurar la confianza, construir un clima de relaciones novedosas, un circuito permanente de grupos y redes de hombres y mujeres que se declaren y autodeterminen constructores/as de paz; es un trabajo paciente, de lectura, de escritura, de acciones que involucren a los padres y madres de familia, y en general a la comunidad.

El diagnóstico también recoge lesionadas las relaciones familiares; hay mucha violencia intrafamiliar, como en el caso de Bocas del Atrato; el maltrato no es sólo físico, es también psicológico; algunas familias obligan a los niños/as a trabajar a muy temprana edad y algunos abandonan la escuela apremiados por las obligaciones económicas; adicionalmente se observa que en época de cosecha los niños y las niñas quedan solos bajo la única responsabilidad de la escuela; cualquier cambio de actitud de los jóvenes debido a nuevas búsquedas es en todo caso abordado de modo autoritario por los padres o madres, responsabilizando a la escuela de lo ocurrido.

Generalmente los alumnos están más capacitados que los propios padres; muchos de ellos son analfabetos, lo cual crea una brecha generacional muy grande. De aquí se deriva la necesidad de impulsar la escuela de padres. Luchar por la formación de los padres y madres de familia restando fuerza a la inequidad, a la simetría presente en los hogares. La propuesta que se quiere hacer a los maestros/as tiene que ver con la construcción de identidades, una propuesta de género donde se trabaje el tema de la diferencia, identidades por generaciones, jóvenes, niños, niñas, etc. Se trataría de abordar dos procesos que tienen que hacerse al unísono: deconstruir los imaginarios dominantes donde se promueve la exclusión, la marginación, la falta de reconocimiento, y construir a su vez una alternativa simbólica y cultural que provea una salida individual y colectiva para el disfrute de la dignidad humana dando vía a la construcción de la paz.

Actualmente se puede constatar la pérdida de la autoridad del profesor/a en relación con las décadas de los 50 y 60, los padres depositaban en ellos hasta el castigo de sus hijos/as; después de la Constitución de 1991, muchos no se atreven a reprender a los alumnos por miedo a la tutela, lo cual es bueno porque obliga al profesor a autoevaluarse.

Los cambios con relación a la idea nuclear de familia, su reemplazo por la familia extensa y la jefatura de hogar femenina, es una de las características propias de los hogares como un fenómeno mundial que tiene su especificidad zonal y territorial; la violencia ha contribuido a acrecentar el fenómeno, siendo urgente el trabajo pedagógico que implique otra mirada con relación a los valores, porque está en juego su modificación en términos sociales, culturales y simbólicos, hasta el punto en que podamos diferenciar entre la moral y la ética, entre la autoridad y el autoritarismo, establecer el lugar de encuentro entre los deberes y los derechos, entre la responsabilidad y la autarquía, donde juega una función clave la pregunta por la dificultad y la apuesta por la imaginación para así apropiarse de un nuevo modo de relacionarnos familiar y socialmente. (A ello se refiere la ley 115 como innovación pedagógica y creación de valores).

En relación a proyectos de aula o de otra clase que tienen en las escuelas, los maestros y maestras se refirieron a grupos musicales, restaurante escolar, escuela para padres, catequesis, proyectos ambientales, reciclaje, reforestación y ornamentación; en cuanto a las propuestas pedagógicas, se habló de conferencias, talleres, actos cívicos, charlas y convivencias. Sin embargo, estas ideas no están sistematizadas, no existe una cultura de proyectos involucrada de hecho en la educación, hay todavía un gran desconcierto al respecto no solo en su elaboración sino también en la gestión de los mismos, lo cual incide negativamente en la construcción del PEI; algunos de los maestros/as manifestaron falta de claridad en cuanto a los fines que persiguen las autoridades educativas de la región y lo que ellos/as piensan y esperan; las autoridades educativas es poco lo que hacen para resolver los problemas, hay gran negligencia y falta de solidaridad.

Pese a todo esto, es alentador observar la claridad que ellos y ellas tienen con respecto a los objetivos que se plantean. Los fines de la comunidad y de la escuela tienen que ver con un proyecto para parar la violencia, para lograr más empleo para sus habitantes, para que haya mayor acercamiento entre escuela y comunidad, han podido constatar que los padres y madres de familia buscan que sus hijos e hijas se preparen para desempeñarse en medio de un ambiente de paz y respeto mutuo, han logrado consolidar los comités, las juntas directivas, para que gestionen ante las autoridades, buscando una solución a los problemas con medios al alcance; se han hecho algunos logros; es destacable la acción para conectar la energía, se han realizado campañas con el fin de recoger útiles para los niños y niñas desplazados; en el momento de la emergencia y la avalancha a través de las escuelas se recogió ropa, zapatos y otros bienes de primera necesidad; no obstante, los recursos son muy limitados y sus demandas no han tenido respuestas; nosotros creemos, como ya se ha anotado, que falta ese trabajo conjunto para sistematizar los proyectos.

En relación con el gobierno escolar, ya existen personeros estudiantiles, consejeros de padres, etc. además de que las escuelas cuentan con consejos académicos y directivos que

se nombran por elección popular, por asambleas o por votación secreta con delegado de la personería y acta correspondiente, existen dificultades porque todo llega hasta la elección, porque hay miedos y se temen represalias, no hay todavía la cultura democrática, falta el respeto y el reconocimiento de los derechos, que siguen siendo formales. Adicionalmente, falta la confianza en lo que se hace, existe la idea de que el PEI es contingente y puede cambiar por remociones en el Ministerio de Educación; la creación del gobierno escolar no garantiza el ejercicio democrático; los/as profesoras se sienten vigilados por el personero y no se han dado el apoyo ni el espacio pertinentes para la acción que deben desempeñar. Si un PEI se construye sobre la base colectiva de trabajo y consulta mutua, podemos ver que entre la claridad teórica que se tenga y la realidad que tenemos, hay un verdadero abismo que hay que superar.

3.3.5 Ciudad y campamento. Escuela, currículo y desplazamiento. El Carmen de Bolívar³²

¿Quién no ha oído el estribillo de la canción del maestro Lucho Bermúdez?:

“Carmen querida,
tierra de amores,
hay luz y ensueño
bajo tus soles;
tierra de placeres,
de luz y alegría,
de lindas mujeres,
Carmen, tierra mía”

Ese miedo de asociar la música popular con los territorios sociales y geográficos, es tal vez una de las formas de establecer una línea divisoria entre las “viejas” y “nuevas” producciones simbólicas que han construido diversas generaciones de colombianos(as) y en particular los habitantes del Carmen de Bolívar.

Ese modo de asociación imaginaria se ha ido extinguiendo poco a poco; el significante ya no concuerda con el significado. Para el caso de la música popular a que se hace referencia, su producción ha sido desplazada por otras lógicas que obedecen a referentes modernizantes descontextualizados, y esa “tierra de placeres” atraviesa por situaciones en la que los antagonismos de toda índole la han convertido en un escenario que se bambolea entre el duelo y la desesperanza, entre un híbrido de una aparente modernización y una premodernidad estancada.

Por eso la sorpresa se hace mayor cuando nos acercamos a Carmen de Bolívar. A la afanosa búsqueda por entender lo que sucede allí se contrapone la fugaz percepción de un entorno impactante, bucólico, que bordea la hondonada en que se extiende la ciudad de este a oeste.

³² Restrepo Yusti, Manuel, Bogotá, 1998.

La belleza de Montes de María y la fertilidad de las colinas que sirven de marco al entorno urbano del municipio, ofrecen una panorámica que igualmente conecta imaginariamente al visitante con el estribillo de una canción vallenata:

“En enero
José se encontró
un mochuelo
en las montañas de María,
y me lo regaló
para la novia mía”

Esa misma producción simbólica de la que antes se habló expresada en los versos de porros, puyas y vallenatos, es la que con anterioridad a la llegada de la ciudad permite al visitante ubicar en el entorno rural del Carmen a una estirpe campesina que por muchos años ha nutrido las redes económicas, culturales y sociales entre la ciudad y el campo, y que como lo dice la canción con el simbolismo propio del imaginario popular, “regalaba mochuelos” para los galanteos y amoríos, significando con esto una dimensión cultural signada por la solidaridad, la afectividad y la compenetración con su entorno.

Son estas mismas gentes las que se encuentran convulsionadas por los efectos de un proceso de violencias de consecuencias impredecibles que tipifican una situación lamentable y dolorosa. Parecería que en lugar de los atardeceres adornados por el rojo de los cámbulos y la sombra de los “mamones” que tradicionalmente han acompañado las vivencias campesinas, se precipitaran señales de dolor y de desolación que sólo es posible captar en las palabras entrecortadas de quienes han llegado a la ciudad desplazados por la violencia en las zonas rurales.

Recorrer las calles de Carmen de Bolívar permite intuir que lo que pudo ser un proyecto de ciudad que permitiera el beneficio de ser un lugar de encuentro entre el circuito de producción agrícola y su correspondiente modo de vida campesina, y el circuito de distribución y consumo que acompaña la vida urbana, ha devenido en una especie híbrida de realidad citadina empobrecida que impacta al visitante.

Y es precisamente en ese espacio urbano cruzado por innumerables contradicciones que afectan la calidad de vida de sus habitantes, donde se ha venido configurando poco a poco una especie de “campamentos” habitados por gentes que huyen de la violencia y de la pobreza.

Esa metáfora de “campamento” está construida bajo la lógica que caracteriza a un sector de nuevos pobladores (los desplazados) como huéspedes que nada saben sobre su destino, que ven a la ciudad como un sitio de paso, en el que el anfitrión, que debe ser el Estado, muestra permanentemente la precariedad para procurar el más mínimo elemento de seguridad y confort a sus nuevos huéspedes.

Se evidencia allí un proceso que con variadas formas dejó a la deriva un proyecto de ciudad que no encontró cabida en la mente de unas pocas familias rentistas pertenecientes a la élite

local, que paradójicamente se han nutrido políticamente del clientelismo y de la extracción de plusvalía con que se relacionaban con sus ahora indeseados visitantes, pequeños y medianos propietarios de tierra y productores de tabaco, yuca, ñame, aguacate, sorgo y maíz, provenientes de El Salado, Macayepo, San Isidro, Verdum, Jesús de Monte y Hato Nuevo.

Es en ese entorno donde se hace más notoria y contradictoria la emergencia que se vive con ocasión del desplazamiento de las gentes del campo. Porque a decir verdad este fenómeno permite dimensionar las carencias infraestructurales de la ciudad en materia de salud, educación, vivienda y espacio público, agravadas por las formas de exclusión y discriminación que son propias de la pérdida de referentes de solidaridad de una sociedad en crisis.

El significado más radical de esa metáfora del “campamento” se puede ilustrar por las tensiones entre lo que se podría llamar la “desterritorialización” y la “reterritorialización”. Dichas categorías están referidas a la pérdida de la “relación natural” de la cultura raizal con los territorios geográficos y sociales, sin que exista la certeza de una relocalización definitiva que permita la construcción de nuevas producciones simbólicas de lo que significa “habitar” y soñar el futuro; ese es el drama de los desplazados.

Por eso, esa especie de “campamento” se constituye entonces en una entrada sin salida, es el espacio por excelencia del “desarraigo”. Allí no es posible la organización de los escenarios culturales, de pertenencia, ni los cruces constantes de identidades, puesto que la incertidumbre, la exclusión, la intolerancia, la discriminación y la falta de oportunidades no permiten preguntarse por las alternativas que puedan ayudar a reconstruir las relaciones materiales y simbólicas de los grupos desplazados, en el sentido de percibir los nuevos elementos de una identidad unida al nuevo territorio, que por fuerza mayor han de repoblar estas gentes.

Allí, en este espacio vacío de sentido, se impone el doloroso duelo de la pérdida y de la derrota que se instala como signo fatal y que se abandona a la suerte de una lógica de guerra que sigue operando, esta vez para amenazar y frustrar los proyectos de un posible retorno.

A esto se suman unas condiciones de miseria que niegan absolutamente todo lo que antes pudo ser un disfrute de la vida, el aire puro de los campos, el verde de los sembrados, la esperanza de la cosecha y el canto de las aves. Se ha instalado en las vidas de estas gentes una nueva relación con el entorno: se trata de una especie de ecología de la miseria. De tal suerte que, habitar ciudades como esta en tales condiciones se ha convertido en un proceso de aislamiento en un espacio privado cada vez más miserable.

Esta ecología de la miseria, que no es exclusiva de los grupos desplazados, pero que se acentúa más por esa condición, es la que permitió a los niños(as) desplazados de diferentes zonas campesinas a la cabecera municipal de Carmen de Bolívar, expresar sus experiencias bajo la forma ingenua del deseo que aún no ha descornado el velo de una realidad que supera sus propias fugas imaginarias y juegos infantiles.

Porque de la experiencia con personas desplazadas es necesario diferenciar el juego de simbolismos que cruzan el imaginario tanto de niños(as) como de adultos. Para estos últimos

la muerte y la violencia paralizó sus proyectos de vida. Para los primeros el nuevo espacio (en este caso el espacio urbano) es por un tiempo provisional la negación pasajera de su vida rural, embolada o distraída por la novelaría de los mensajes y códigos de las redes de comunicación masiva que los conecta con desconocidos héroes virtuales: actores, deportistas y anunciante de productos de consumo.

En medio de esos procesos de descubrimiento infantil de lo nuevo, el hambre y la insatisfacción de las necesidades primarias son signos reveladores de que “algo anda mal”, el otro signo es el recurrente recuerdo del horror sufrido durante los episodios violentos que motivaron su desplazamiento y que momentáneamente lucha por desvanecerse ante la novedad de los acontecimientos cotidianos que ofrece la ciudad.

Por eso el impacto de este proceso, en niños(as) es lento y amortiguado por el efecto de sus fantasías. Pero un poco más tarde, la ruptura de dicho circuito de producción simbólica infantil termina por producir un efecto doblemente doloroso: la ecuación fantasía - niñez - ciudad se va desvaneciendo ante los retos que imprime la construcción de un nuevo proyecto de vida, y las emergencias y necesidades de sobrevivencia, desplazan el goce, el juego y la fantasía propias de su edad.

En palabras de los adolescentes y niños secuestrados, aquí está la percepción de su situación.

1. La reconvención de la exclusión

En medio de una celebración del “Día del niño” que acompañó el encuentro del equipo con este grupo de niños y niñas y adolescentes, se encontró una realidad asombrosa que permitió leer la complejidad de un proceso de resistencia infantil y juvenil a la exclusión que los nombra y discrimina con el término de “desplazados”.

Fueron veinticinco (25) veces las que narraron sus “imaginarios” lugares de origen. El 68% de ellos (15) de los 25 encuestados expresaron que su procedencia tenía nombres de ciudades y sitios remotos, lejanos al entorno real del que procedían: Barranquilla., Santa Marta, La Guajira, Bucaramanga., Sincelejo, y el genérico nombre de “la sierra”.

Cinco (5) prefirieron callar, tres (3) expresaron que no se acuerdan, sólo dos (2) nombraron con precisión su origen.

Esta compleja realidad de reconvención de la exclusión demuestra que el proceso de duelo de lo acontecido no ha sido procesado. La resistencia contra el señalamiento excluyente, contra el temor al peligro de ser reconocido como desplazados, contra la posibilidad de sentirse diferentes ante sus pares, es un mecanismo que ilustra el desalojo y abandono de una identidad que se desvanece por las presiones, el hostigamiento y el inter cruzamiento de actitudes excluyentes.

2. Lo que ofrece la ciudad

Suena bastante paradójico que para la niñez desplazada la ciudad aparezca como un escenario que ayudado por los medios de comunicación procura a los recientes huéspedes los

elementos que alimentan una especie de “novelería” que les transmite una idealización romántica de cuentos de hadas en forma de telenovelas, la fascinación de relatos terroríficos a través de las crónicas policiales, todo ello basándose en las estructuras narrativas del melodrama y la comedia, de la emisión de noticias, del humor negro de los magazines, en fin, de las variadas formas para describir héroes y antihéroes dentro de un contexto de acontecimientos artificiosos que transgreden el “orden natural de las cosas”.

Estas características hacen de los medios masivos de comunicación la gran competencia a la narrativa tradicional, a los mensajes de la música autóctona y a todo el circuito de producción simbólica, elaborado en un entorno diferente al de la ciudad. Se trata de una competencia desigual que produce un efecto de distanciamiento artificioso que no es fácil de resignificar (esta sería una de las funciones que deben cumplir la escuela y el maestro) en las condiciones que se analizan en este ensayo.

Pero el otro lado de la moneda muestra paradójicamente que también los medios de comunicación pueden ser vehículos para difundir el conocimiento de los derechos que les han sido incautados, y para mostrar procesos similares que se han producido en otros lugares y frente a los cuales mediante la organización colectiva se ha logrado el reconocimiento del problema del desplazamiento por parte de los organismos estatales y privados que adelantan políticas a favor de estos grupos. (No profundizamos en otros aspectos que tienen que ver con los aportes de teorías, como Martín-Barbero, que llaman la atención sobre los excesos y peligros de la satanización de los medios).

Igualmente, la calle como sitio de encuentro, de juego de azar, va delineando el descubrimiento de lugares disímiles en donde se ubican las órbitas de distribución y consumo de la lúdica urbana que permite por un tiempo la aparición del asombro ante lo novedoso y de la pregunta por lo otro, como un distractor para estos pequeños actores. Pero poco a poco irán descubriendo que lo que queda de todo esto no es más que la sensación frustrante que resulta de una inversión fundamental que se va operando en dichos sujetos sociales: el cambio del actor por el *de espectador empobrecido material y espiritualmente*.

Sin idealizar al extremo la producción de la lúdica del niño(a) campesino(a) es posible tener la certeza de que en su entorno natural, y aun con los medios precarios para lograrlo, la diferencia es exactamente la que ya ha sido nombrada; en el campo el niño es el actor por excelencia de sus descubrimientos lúdicos, o al menos la tradición misma que lo introduce en este mundo hace parte de su propio *ethos* cultural; caso diferente a su experiencia con los medios masivos de comunicación y con la notación de espectáculo que encuentra en un tipo de ciudad como la que se describe, en donde el goce está mediado por el factor económico.

A manera de anécdota podría narrarse que durante las visitas al Carmen de Bolívar encontramos un nivel altísimo de audiencia de la radio extranjera y una sorprendente teleaudiencia que ha producido una manera muy particular de expresiones que nutren el lenguaje cotidiano. Pareciera que la producción simbólica que alimenta el lenguaje se mueve artificialmente; hay equipos de fútbol que se llaman las Juanas (como en la telenovela de moda). Los apodosos que manifiestan prejuicios frente a la masculinidad o la femineidad tiene el mismo comportamiento. De esto no se escapan ni los recién llegados.

El desarrollo del mundo de la vida es el encargado de ir produciendo un efecto que se disputa la interpelación a la agobiante realidad despojada de toda fantasía. Por ejemplo, la relación asimétrica entre este tipo de ciudad y naturaleza permite ir constatando lo que en este ensayo se ha denominado la ecología de la miseria.³³

Para el niño(a) campesino los arroyos que riegan el municipio del Carmen como son Hato Nuevo, San Jacinto, Sin Cabeza, Macayepo, etc.), tienen un valor innegable para el consumo del agua, los regadíos, los abrevaderos del ganado, para la pesca y la recreación. En cambio, en el escenario urbano el arroyo Alférez, que recorre la cabecera municipal, es símbolo de peligro, de avalancha, de inundación y de plagas. Tal vez las mentes campesinas de los recién llegados no alcancen a entender que una distribución inequitativa colocó sus pequeñas casuchas en sus orillas y que en dicha distribución hay una lógica que no deviene de la naturaleza sino de la organización e intereses de ciertos grupos humanos y del abandono del Estado.³⁴

Pero igualmente, las calles del Carmen de Bolívar, en su mayoría polvorientas por efecto del barro que arrastran los arroyos o por la falta de pavimento, también son vistas de otra manera poco grata por los niños y niñas. Tal como lo dice un psicoanalista italiano, los peligros del bosque de Caperucita se han trasladado a la ciudad.

El lobo feroz (llamado ahora violencia, inseguridad) está siempre al acecho. La mayoría de voces de los entrevistados nombran el miedo y el peligro que amenazan el entorno urbano.

Estos son los elementos que se consignan en esta especie de ecología de la miseria, de donde emerge el hombre como depredador y la ciudad como el bosque del peligro. En palabras de un adulto desplazado, “el remedio resultó ser peor que la enfermedad”.

3. La segunda reconvención: el desarraigo muestra su verdadero rostro

Todos estos aspectos, corroborados por la experiencia cotidiana, hacen que esas primeras impresiones sobre la ciudad sufran un proceso de reconvención. La ciudad que primero representaba la llenura (de mensajes, sorpresas, de aparentes oportunidades), se va convirtiendo en vacío.

Los niños y niñas hablan de la ciudad sin árboles, la ciudad sin jardines, la ciudad sin pájaros, sin sembrados que conduzcan a la sombra acogedora; son las expresiones más comunes para caracterizar la ciudad que utilizaron nuestros entrevistados.

De suerte que esa expresión de ecología de la miseria antes mencionada se expresa en la percepción unánime de la ausencia del “árbol”, palabra que para nuestros interlocutores repre-

³³ No sobra la explicación de que en ningún momento este diagnóstico está construido bajo una concepción que niegue la existencia de la ciudad como un proyecto cultural de gran alcance en la historia de la humanidad, o como fuente de bienestar y convivencia. Por ello remitimos a especialistas en la materia que presentan otras posturas sobre el tema.

³⁴ Dichas apreciaciones complementan lo dicho en el pie de página anterior.

senta un significante que en sus propias palabras recrea una pedagogía de la vida misma, como lo demuestra el ensayo de Marta López: “El proceso del árbol. Diagnóstico...”.³⁵

Los ejes espaciales en que transcurre la cotidianeidad son nombrados desde el vacío y desde la ausencia.

El eje habitacional es nombrado desde referentes como “no me gusta el patio de mi casa”. La razón para ello es que no hay árboles ni plantas. Habitar en la ciudad los ha privado de la huerta casera, del patio donde crecen mamones y aguacates. Es decir, los ha privado del árbol tutelar que va mostrando su proceso evolutivo de crecer, de florecer y de dar frutos.

Las opiniones referidas al eje educativo muestran, igualmente, esos vacíos que remiten a la relación con la naturaleza. La arquitectura de las escuelas muestran la pobreza espiritual de un Estado que permite esos diseños cuya semejanza con cárceles y panópticos es asombrosa.

Más del 75% de los encuestados dicen, refiriéndose a los centros educativos a los que asisten, que desean un espacio para caminar y correr, y que desearían “subirse a los árboles”. No faltan expresiones de una poética incomparable cuando expresan deseos de poder “acostarme en la hierba y mirar al cielo”.

Sin dejar de desconocer el esfuerzo que han hecho las escuelas del Carmen de Bolívar para albergar a los niños y niñas desplazados(as), es preciso destacar que las condiciones locativas y de recursos para solucionar las expectativas y necesidades de estos niños(as) son precarias, por no decir inexistentes. Solo la solidaridad desplegada por los maestros ha sido un paliativo a dicha situación.

4. Lo que ofrece la escuela

Muchos pedagogos contemporáneos coinciden en señalar que “currículo es todo lo que sucede en la escuela”, y como una sorprendente coincidencia los niños y las niñas desplazados(as) de las zonas rurales del Carmen de Bolívar, desprevenidamente hablaron de la escuela urbana y de todo lo que en ella sucede. Desprevenidamente, porque en el ámbito de sus imaginarios infantiles no hay lugar para denominaciones que antepongan a la palabra escuela ninguna expresión que les recuerde su situación de desplazados.

Esta maravillosa coincidencia se acerca a la concepción que guía a este trabajo: las crisis y emergencias sociales permiten una lectura de esa selección del amplio o restringido espectro de conocimientos, actitudes y valores que quienes diseñaron contenidos, actividades y objetivos ofrecen a los niños y niñas que hacen parte de la institución.

Desde este punto de vista es posible constatar que efectivamente la experiencia escolar permite confirmar un conjunto de expectativas que son profundamente más poderosas y de

³⁵ Véase López, Martha, *op. cit.*

larga duración que aquello que los currículos explícitos de cualquiera de estas instituciones públicamente plantean.

Para ellos (los encuestados) el orden de prioridades de lo que debe hacerse en la escuela está expresado de la siguiente manera:

- “Lo que más me gusta es la ayuda que nos dan”
- “La comida en el restaurante”
- “Jugar con los profes y compañeros”
- “La amistad de los profes”
- “El cariño y el amor”
- “Sentirme feliz”
- “Tener actividades”
- “Montarme a los palos (árboles)”
- “Conversar y reírme”
- “Compartir con mi mejor amigo”
- “Que nos saquen al patio”
- “Que me entiendan”.

Lo interesante de esta especie de manifiesto es la posibilidad de deducir que los componentes de esa subjetividad que expresan tales expectativas se instauran en el cruce de múltiples componentes, que aparentemente son discordantes, pero que en su trasfondo plantean una demanda integral para su atención.

Entre el acto de pedir comida, cariño, comprensión, felicidad y juego con el componente de poderlo compartir con el mejor amigo o con el profe, está implícito el referente que permite preguntar por la relación que existe entre el currículo manifiesto o explícito y el currículo oculto.

¿Hasta qué punto el cariño y el afecto están planteados explícitamente en esa selección cultural con que la escuela desarrolla su currículo? En otras palabras, ¿son conscientes los maestros(as) de la apremiante necesidad de recurrir a variadas estrategias para devolver la sonrisa y la esperanza a quienes además de ser niños y niñas han sufrido el terror de la guerra, o de quienes se enfrentan a ella y a las violencias cotidianas del maltrato infantil?

Se trata, entonces, de pensar que el proyecto cultural para la escuela colombiana deberá trabajar en la reconstrucción de las relaciones humanas desvertebradas por el ejercicio continuo de la violencia física y simbólica, de la violencia política, guerrillera y/o paramilitar.

La intensidad y la prioridad en la utilización de dispositivos de emergencia deben ser constantemente analizados según la situación coyuntural que se presente. De esta manera, la escuela debe estar preparada tanto para los tiempos de la paz como para los tiempos de la guerra.

El currículo requiere estar cruzado por el interés de compenetrarse con el mundo de la infancia, de lo ético, de lo estético, de los derechos humanos, y por todo lo que pueda representar la preocupación por erradicar la angustia, la locura, el dolor, la pobreza, la muerte y la des-

esperanza. Si esto fuera realidad la escuela estaría preparada para enfrentar situaciones como las que son objeto de este diagnóstico.

Pero es el otro lado de la moneda el que permite constatar estos aspectos, que se acercan más al currículo oculto. Al respecto los niños(as) dicen lo que no les gusta:

- “Que nos regañen”
- “Que nos griten”
- “Que nos maltraten”
- “Que los profesores sean amargados y que utilicen la clase de educación física como castigo”
- “Que nos manden hacer aseo solos” (para diferenciar las formas cooperadas y voluntarias de hacer este tipo de tareas).

En palabras de estos interlocutores hay una perspectiva de proponer un tipo de maestro(a) que se vea obligado a deshacerse de sus armaduras invisibles de soldados que tienen como lema: *“La letra con sangre entra”*, de despojarse de un lenguaje que agencia el poder autoritario sobre el aula; y que en lugar de eso sepa reír y compartir con sus alumnos.

Traduciendo esto a un lenguaje pedagógico, lo que los niños reclaman es aquello que los pedagogos han llamado dimensión afectiva, lúdica y estética del planteamiento curricular.

De esta dimensión se derivan otras que tienen que ver con el amor a la naturaleza, con una ecología del entorno y del propio ser humano.

Clasificando sus respuestas encontramos un registro de expectativas que remiten a una compleja red de experiencias vividas por estos seres. La clasificación que se hizo tuvo en cuenta el ensayo de Felix Guatari. LAS TRES ECOLOGÍAS. Pretextos. España. 1996.

EL REGISTRO ECOLÓGICO DEL MEDIO AMBIENTE VISTO POR LOS NIÑOS Y NIÑAS

NO ME GUSTA	ME GUSTA
<ul style="list-style-type: none"> — Pelear — Las mentiras — Envidiarle la vida a otro — Buscar problemas — Que me griten — Que me engañen — Que me corrijan delante de mis compañeros — Que los maestros parezcan amargados o que estén de mal genio 	<ul style="list-style-type: none"> — Que los demás sean amables y cariñosos — Que jueguen — Que cuenten chistes — Que sean alegres — Que me entiendan — Que me corrijan — Que hagamos actividades — Que nos pongan a hacer dibujos. — Conseguir la paz

EL REGISTRO ECOLÓGICO DE LAS RELACIONES HUMANAS VISTO POR LOS NIÑOS Y NIÑAS

NO ME GUSTA	ME GUSTA
<ul style="list-style-type: none"> — Que no nos dejan hacer recocha <p>A ello agregan sus preguntas por su sexualidad, por su afecto, por su ritmo para aprender como elementos que a veces desconoce el maestro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Caminar y correr — Pintar — Contar cuentos y chistes — Ser simpático — Ser atento — Brindar cariño y respeto — Compartir — Ser feliz — Conversar y reírme — Compartir con mi mejor amigo — Recibir educación sexual — Comprar — Respetar a los padres — Buscar a Dios — Tener una tienda

EL REGISTRO ECOLÓGICO DE LA SUBJETIVIDAD VISTO POR LOS NIÑOS Y NIÑAS

NO ME GUSTA	ME GUSTA
<ul style="list-style-type: none"> — Pelear — No me gustan las mentiras — Envidiarle la vida a otro — Buscar problemas — Que me griten — Que me engañen — Que me corrijan delante de mis compañeros — Que los maestros parezcan amargados o que estén de mal genio 	<ul style="list-style-type: none"> — Que los demás sean amables y cariñosos — Que jueguen — Que cuenten chistes — Que sean alegres — Que me entiendan — Que me corrijan — Que hagamos actividades — Que nos pongan a hacer dibujos — Conseguir la paz

Quedaría por preguntar: ¿qué piensan de la dimensión cognitiva, del aprender, del saber? Es notorio un planteamiento de fondo que se deriva de sus respuestas. El énfasis de los niños está más centrado en la crítica a los procesos utilizados por algunos maestros para llegar al conocimiento, que el contenido mismo. Veamos sus respuestas.

“No me gusta que me pongan tareas trabajosas”

“Que no me expliquen o que no pueda entender lo que explican”

“Que se pongan bravos cuando me equivoco”

“Que no me ayuden cuando no sé hacer una tarea”

“Que me saquen de clase y me manden a limpiar”

“Que no tengamos actividades” (exposiciones, composiciones, dibujos y trabajos manuales).

“Que la clase sea siempre lo mismo”

“Que no nos pongan trabajos diferentes”

“Que no me dejen conversar”

“Que no me pregunten lo que está pasando”.

Esta última afirmación hace referencia a una señal que muchos enviaron, seguramente referida a la constatación de no haber podido elaborar su duelo. Ahí, en esta tierra de “luz y ensueño”, están las ilusiones de los niños y niñas desplazadas a punto de naufragar. Ahí está plasmado el drama del desplazamiento, ahí está la responsabilidad histórica de los actores de la guerra. Ahí queda la escuela golpeada por la máquina del arrasamiento y la barbarie.

De esta corroboración saldrá efectivamente una propuesta pedagógica para el tratamiento de las situaciones de emergencia. Pero, igualmente, se trata de sugerir que quienes conozcan estos testimonios vayan más allá y construyan otras propuestas que tengan que ver con el tema de la “humanización del conflicto”, pidiendo que se respete a la escuela como un “espacio de paz y de neutralidad”, en la perspectiva de ir construyendo poco a poco el camino de la paz.

Capítulo IV

LA PROPUESTA

El presente capítulo contiene la propuesta para las emergencias educativas en los tiempos de guerra y que se ha denominado Escuela y Desplazamiento.

Confluyen para su construcción los siguientes elementos:

- A.** El proceso de investigación reseñado en el capítulo anterior, el cual recoge las inquietudes de los maestros(as) frente a la situación en la que los(as) coloca directa o indirectamente el fenómeno del desplazamiento forzado y la guerra, ya sea por su quehacer específico como docentes de población desplazada escolarizada, o por sufrir personalmente dichos efectos (véase el capítulo introductorio sobre las situaciones en las que la instrucción escolar se relaciona con el desplazamiento forzado).

Podría asegurarse, como resultado de la investigación, que la intuición, la espontaneidad y la lógica del sentido común, apoyados en procesos de solidaridad y afectación (recuérdese a Spinoza), han sido los elementos primordiales para dar respuesta a las urgencias que impone a la escuela y al aula la realidad del conflicto armado interno y sus secuelas como el desplazamiento forzado.

Pero no basta esto. La precariedad que de por sí tienen la espontaneidad, la intuición y el mencionado sentido común, llevaron al equipo proponente a consolidar una propuesta, que además de retomar esas corroboraciones, facilite la utilización de referentes teórico-pedagógicos, psicosociales, culturales, etc., permitiendo al maestro(a) que:

- El contacto directo con dicha problemática sirva para establecer un conjunto de prioridades que potencien la experiencia docente y permitan ordenarla en forma de una propuesta coherente.
- Las conductas infantiles sean visibilizadas y entendidas como expresión del impacto de la irrupción de la guerra en la vida de los niños y niñas y que a través de su reconocimiento se puedan entender las particularidades del quehacer en el aula y en la escuela en situaciones organizadas por la llegada de la población escolar desplazada.

- Las estrategias pedagógicas, humanas y psicosociales alternativas para el acompañamiento a las situaciones de dolor por las que atraviesa la población escolar víctima del desplazamiento sean una preocupación y una realidad permanente, guiadas por unas pautas de fácil aplicación y asimilación.
- B.** Un contenido propositivo que tiene toda su fundamentación en los planteamientos sobre desarrollo humano presentes en diversos contextos normativos que obligan a la educación impartida en la nación colombiana, como:
- La Constitución Política de Colombia, cuando consagra varios capítulos al tratamiento de los deberes y derechos individuales, colectivos, culturales y ambientales como resultado de una forma de conciencia sobre la necesidad de conseguir mayores niveles de humanización.
 - La Ley General de Educación (y sus posteriores desarrollos) que propone en los fines de la educación, en los objetivos y en los conceptos de educación y formación del educando horizontes hacia los que hay que dirigir la acción educativa.
- C.** Una conceptualización basada en las prácticas y avances teóricos en pedagogía en diálogo con la realidad observada, y para nuestro caso, que contribuyan a proponer el camino hacia la convivencia y la superación del conflicto.

4.1 La propuesta como dispositivo de emergencia

Toda situación de emergencia exige de la acción desde un dispositivo para su superación. A manera de ejemplo, podría decirse que la sorpresiva eventualidad de socorrer a una persona que ha sufrido un accidente amerita la aplicación de un “dispositivo de emergencia de primeros auxilios”.

Analizada la supuesta situación en conjunto, podríamos deducir que, para que el dispositivo, opere con efectividad en la solución de la emergencia, deben confluír de manera instantánea tres procesos íntimamente ligados: la selección de un “saber” en este caso que responda al conocimiento exacto de la naturaleza de la emergencia y de los efectos sobre la víctima. Un “hacer”, que establezca el tipo de acción y prácticas necesarias para atender dicha emergencia, y un “atributo del sujeto” que aplica el dispositivo, que sin lugar a dudas corresponde a la solidaridad, al espíritu de cooperación, la afección, es decir, a una cualidad del ser.

Entre los elementos debe haber una perfecta sincronía.

Es sobre la base de la interpretación axiológica de este ejemplo como se puede entender que la propuesta Escuela y Desplazamiento se basa en la formulación de un dispositivo que le permita al (la) docente operar en situaciones de catástrofe social como las que se han venido mencionando.

De tal suerte que podríamos definir un dispositivo como un artificio que ordena en forma rápida la respuesta a una urgencia, mediante la combinación de un conjunto de procesos que se utilizan para hacer o facilitar un trabajo en una función especial.

Pero esta definición quedaría corta si no agregamos que el dispositivo del cual se habla tiene la particularidad de ser “un dispositivo vital” que afirma la vida y la relación con el otro. Es algo más que un hacer, es una forma expresiva y afectiva de solidaridad.³⁶

Por tal razón, la asimilación y aplicación de la propuesta pasa por la afectación ante el dolor y la solidaridad (propios de la experiencia de cada docente), por la resignificación de la lectura de los análisis presentados en el capítulo que señala las perspectivas teóricas de este trabajo, y la ambientación encontrada en las descripciones etnográficas extraídas de la investigación de campo, que consignan las dolorosas experiencias emanadas de las situaciones de desplazamiento.

Igualmente, la propuesta interpela al maestro “sujeto fundamental de la pedagogía”, y es desde esa perspectiva, asociada a una determinación ética y humanitaria, que se establecen las condiciones necesarias para “aplicar” su contenido.

Recapitulando, el concepto de dispositivo de emergencia tiene como fundamento las siguientes consideraciones:

- Las crisis y emergencias sociales requieren de respuestas rápidas y pertinentes. Esas respuestas son prácticas sociales que se implementan para atender las necesidades que la crisis demanda.
- Igualmente, las crisis y emergencias sociales permiten una lectura del conjunto de elementos que la estructuran: actores, medios, recursos etc., todo ello en la perspectiva de la reconstrucción del tejido social afectado por los sucesos acaecidos.
- Aplicados a la problemática Escuela y Desplazamiento, los conceptos de “crisis” y “emergencia” conducen a sondear un “momento específico” en el que la organización escolar, los ofrecimientos curriculares y el cuerpo docente se ponen o no al servicio de la resolución o superación de la crisis. Para ello se necesita una mayor flexibilidad y resignificación de dichos elementos. Todo esto no es más que una forma de poner en evidencia lo que puede representar la preocupación por el dolor, la angustia, la locura, el desarraigo, la pobreza, la muerte y la desesperanza, cuando estos se manifiestan en forma significativa y colectiva por diversas razones tales como catástrofes naturales y/o crisis sociales.

El juego resignificado de prácticas, de requerimientos y de estrategias se convierte en *dispositivos* cuando se estructuran con sentido y cuando suponen una conciencia crítica para acoplarlos y dinamizarlos de acuerdo a las necesidades y expectativas de la población que

³⁶ Véase Foucault, Michael, *Las tecnologías del yo*, Paidós, 1996.

requiere una ayuda humanitaria medida por los fines específicos que la sociedad le ha asignado a la escuela.

El concepto de dispositivo como conjunto de prácticas, aplicado a la escuela, incluye un elemento crítico y otro propositivo. El elemento crítico se dirige al cuestionamiento de las rutinas escolares, de sus métodos homogeneizantes, de la premura formalista por el cumplimiento de un currículo generalmente descontextualizado, a la pregunta sobre el autoritarismo y la sensibilidad del docente ante el dolor, por las estrategias para recuperar el ciclo vital de aquellos(as) niños(as) y jóvenes golpeados por la guerra. Es decir, cuestiona a la escuela tradicional y la obliga a replantear sus fines en función de la búsqueda de lo nuevo, en donde el aspecto propositivo de la aplicación del dispositivo está en el horizonte de la escuela innovadora, de la escuela propositiva, y de una pedagogía que no puede olvidar el contexto y el estado de ánimo del cual provienen aquellos a quienes ha de servir con eficiencia

4.2 Su fundamento humanitario

Así como es posible reconocer que en el Derecho Internacional Humanitario se consagra un cuerpo de “normas” de derecho inspiradas por el sentimiento de humanidad, y centrados no en abstracciones jurídicas sobre la subjetividad internacional o la igualdad de las partes en el conflicto, sino en la protección de la persona humana, de la vida y de la libertad de miles de seres humanos golpeados implacablemente por las máquinas y lógicas de la guerra, igualmente se podría concluir que dicho conjunto de normas y principios establece sus propios límites y alcances.

El DIH no es un derecho contra la guerra; su alcance no se extiende hasta ese punto, pero a pesar de ello, su reconocimiento y aplicación significa invocar una intención ética fundamentalmente para reducir el sufrimiento causado por el abuso y crueldad de los actores bélicos en los conflictos internacionales y en las confrontaciones de carácter armado nacional.

Henry Dunant, fundador del Comité Internacional de la Cruz Roja, conmovido por el dolor humano visto en la famosa batalla de Solferino, previó una propuesta cuya intención no estaba encaminada a suprimir la guerra, pero sí a fortalecer una postura ética de obrar que coloca a la persona humana bajo la salvaguarda de los principios de humanidad y las exigencias de la conciencia pública.

De ahí en adelante, el desarrollo de esta rama del derecho internacional ha profundizado en principios propios como:

- Limitación al uso de la fuerza.
- Distinción entre combatientes y no combatientes para efectos de su protección.
- Asistencia humanitaria (frente a heridos, náufragos, etc.).
- Limitación en el uso de ciertas armas.

- Prohibición de la perfidia (prácticas relacionadas con el uso indebido de emblemas que otorgan protección, como la Cruz Roja, por ejemplo).
- Protección a los cambios culturales.

La propuesta Escuela y Desplazamiento que aquí se presenta deviene de una intención ética que la acerca a la aplicación de postulados muy cercanos al Derecho Internacional Humanitario y como dicha fuente de inspiración, igualmente presenta a su interior sus propios límites y alcances.

Su aplicación no alcanza a detener al fenómeno del desplazamiento ni a permear sus causas producto de la confrontación armada interna que la origina. Su intencionalidad está dirigida por principios humanitarios, medidos por la pedagogía, para contrarrestar los efectos de la guerra y el desplazamiento forzado en la población infantil y juvenil desde el quehacer educativo. Pero igualmente, su aplicación trasciende el marco del DIH para instalarse en el ámbito más amplio de los derechos humanos y de convenciones y tratados derivados de estos y del mandato constitucional que en su artículo 44 consagra que “los derechos de los niños (as) prevalecen sobre los derechos de los demás”.

Su intencionalidad está dirigida a cumplir con el derecho a la educación de la población escolar, aun en circunstancias extremas y dolorosas, y cualificar dicho derecho mediante un trabajo pedagógico de emergencia que les permita a esos niños, niñas y jóvenes reinscribirse y resignificar el círculo “normal” de su desarrollo afectivo, motriz y cognitivo, cortado abruptamente por el impacto de la violencia.

El fundamento humanitario de la propuesta está en el principio de tratar a cada víctima con empatía y respeto a su dignidad, reconocer su sufrimiento, darle un cuidado de emergencia y velar por el respeto de los derechos fundamentales como partes constitutivas que van de la mano con el conjunto vital del desarrollo de su personalidad como sujetos del derecho a la educación.

Aunque el ámbito de aplicación se circunscribe al campo del actuar pedagógico, se hace necesario hacer mención de un aspecto crucial en la problemática del conflicto armado interno: la protección de la escuela como un bien cultural, y de sus principales actores como no combatientes.

Las instituciones escolares son el *ethos* donde el niño(a) y los jóvenes gozan plenamente del derecho a la educación.

Sin embargo, las constataciones permanentes sobre el acontecer del destino de la escuela en medio de la confrontación armada en Colombia muestran como resultado contundente una continua amenaza por parte de los actores armados, al utilizar sus instalaciones como base de operaciones y obligar a sus maestros(as) y estudiantes a convertirse en sus colaboradores, produciendo automáticamente la invasión del carácter que los ampara como no combatientes,

como cancerberos de un bien cultural (el cual es protegido en sí mismo por el DIH), y a los niños y niñas en objetivos militares.

Si el Derecho Internacional Humanitario establece las normas dirigidas a la protección de los bienes culturales que constituyen la manifestación de la cultura de un determinado pueblo o comunidad y que en razón de su importancia deben ser preservados de la guerra, e igualmente lo hace con los no combatientes y en especial con los niños y niñas como los más vulnerables de estos, es preciso señalar la necesidad de que la sociedad civil y el Gobierno levanten la voz para exigir a los actores armados el respeto a la escuela como territorio neutral, y tomar todas las medidas estipuladas en el mismo DIH para reubicarlos cuando sea necesario, en zonas seguras.

La comprensión de esto no es sólo para los actores del conflicto, sino también para los maestros(as), que deben ser conscientes de constituirse en sujetos fundamentales de la neutralidad activa como fundamento de la defensa de la integridad de sus alumnos y de un bien cultural.

4.3 El fundamento pedagógico

El fundamento pedagógico apunta al propósito de crear condiciones que permitan a maestros y a maestras desarrollar en la institución escolar y en el aula un proceso de recuperación por los traumas psicosociales sufridos por niños(as) y jóvenes, producidos por la situación de violencia y en particular del desplazamiento, a través del trabajo intenso que parte de reconocer cómo tal situación ha lesionado aspectos fundamentales de las dimensiones del desarrollo humano que han sido afectadas por los sucesos traumáticos de los cuales se ha hecho mención en las bases de fundamentación de la propuesta; y a partir de esta experiencia recuperar el ciclo que caracteriza el desarrollo de todo el proceso de socialización secundaria de acuerdo a las características particulares del sujeto y del entorno.

Si se parte de una opción que desglosa el desarrollo humano en dimensiones que la escuela debe privilegiar para su cultivo, mediante procesos a largo plazo, conviene hacer aquí unas cuantas aclaraciones metodológicas que permitan entender la especificidad de la propuesta.

No se trata de sustentar teóricamente los planteamientos que al respecto de las dimensiones sobre el desarrollo humano ha producido el saber pedagógico. Más bien se trata de partir del reconocimiento de que la propuesta se inspira en los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional, y de que para mayor comprensión de estos se hace necesaria su consulta.³⁷

De ahí que el concepto de dimensión de desarrollo humano se ha utilizado en este trabajo como uno de los elementos constitutivos del contenido del concepto de dispositivo ya represen-

³⁷ Ministerio de Educación Nacional, Serie Lineamientos curriculares, Indicadores de logros curriculares, Investigación y desarrollo tecnológico, Grupo de Investigación Pedagógica, Bogotá, julio de 1998.

tado anteriormente. Desde esta perspectiva, la propuesta no pretende crear una situación discriminatoria que conlleve a sugerir una escuela especial para desplazados. Se trata de seguir insistiendo en que la función de la escuela deberá estar basada, sin excepciones, en una perspectiva de desarrollo integral que siempre debe acompañarla y que implica el trabajo desde y para las dimensiones pedagógicas que acompañan el desarrollo integral de individualidades autónomas, pero que en caso de situaciones críticas o de crisis, adquieren el carácter de intervenciones especiales que les confieren las características de “dispositivos de emergencia” (tal como los seguiremos denominando) por la intensidad, frecuencia y empeño en su aplicación.

El proceso de diagnóstico permitió señalar o distinguir las dimensiones que en un primer momento se ven afectadas por el impacto causados por el desplazamiento: la *dimensión corporal, la comunicativa, la estética y la ética* (ver más adelante la sustentación de dicho diagnóstico).

Los maestros(as) destinatarios de esta propuesta sabrán entender que las dimensiones *cognitiva y afectiva* cruzan transversalmente todos los dispositivos de emergencia. Esta advertencia destaca la labor de contextualización que deben hacer quienes la apliquen.

Siendo así las cosas, el trabajo de emergencia se centrará en establecer las estrategias pertinentes para definir el ciclo que permita propiciar procesos de resignificación de la experiencia traumática y poder continuar el desarrollo del ciclo vital del niño(a) o joven, teniendo en cuenta al menos tres etapas (señaladas desde lo estrictamente curricular):

1. Una etapa de acompañamiento que permita la comunicación de las manifestaciones traumáticas que generalmente siguen el impacto inmediato del desplazamiento y que tipifican la situación de crisis propiamente dicha (algunos de ellos señalados en el planteamiento del problema).
2. Una etapa lenta de incorporación a las rutinas escolares caracterizadas por estrategias de aprendizaje y animación no escolarizada.
3. Una etapa de reinserción al currículo o proceso de normalización de la vida escolar.

A propósito, véase el numeral en el capítulo I que trata de las experiencias internacionales.

Igualmente, conviene señalar que la propuesta debe considerar las distinciones pertinentes que corresponden a las etapas reconocidas del desarrollo moral y cognitivo de niños(as) y jóvenes que en aras a la brevedad de la propuesta se omiten. Se recomienda consultar el referente a este tema en la Resolución 2343.³⁸

En último término, la fundamentación pedagógica de la propuesta se estructura mediante la combinación de los siguientes elementos o procesos:

³⁸ Ministerio de Educación Nacional, Indicadores de logros curriculares, Resolución 2343 de 1996 (5 de junio).

- El reconocimiento de las dimensiones que son afectadas por el postrauma desplazamiento (propuesta que sugiere las más significativas).
- La preparación de las estrategias a seguir para devolver al niño(a) el proceso de evaluación normal de las dimensiones afectadas.
- El reconocimiento del estado de desarrollo moral y cognitivo.
- La distinción de las fases o etapas en la aplicación de la propuesta.
- La redefinición curricular con un carácter transversal que supere el concepto de áreas o material.
- La relación de espacios de animación y aprendizaje (teniendo en cuenta lo anterior).
- La redefinición de los proyectos educativos institucionales y de los proyectos de aula, para establecer un dialogo entre estos.
- La aplicación de algunos fundamentos de apoyo psicosocial, que se tratarán a continuación.
- La interpelación a la propuesta desde una mirada holística.

Nota: Para evitar repeticiones se sugiere ilustrar lo anterior con el contenido del análisis curricular presentado en el diagnóstico de los numerales 3.3.2 y 3.3.5.

4.4 El fundamento psicosocial

Tal vez por lo inédito en la formación y experiencia pedagógica de maestros(as) y a la vez por lo complejo de esta situación, la propuesta requiere de unos fundamentos básicos de apoyo psicosocial. Es importante aclarar que la pretensión no es la de librar polémicas con posturas de especialistas, ni pretender convertir a los maestros(as) en psicólogos; simplemente se trata de llamar la atención sobre el contenido específico de las etapas o fases 1 y 2, que facilitan una ayuda de este tipo desde un planteamiento pedagógico.

En un lenguaje psicosocial es común utilizar expresiones como “elaboración del duelo”. La propuesta reconoce la complejidad de un proceso de esa naturaleza; sin embargo, se atreve a proponer algunos pasos para que, desde el quehacer de la pedagogía, el maestro cree un contexto de afecto, de comunicación y de confianza, que facilita reacciones con características significativas para la recuperación de los niños(as) y jóvenes.

Dicho contexto puede estructurarse en una finalidad tal que:

- Permita expresar y nombrar lo vivido mediante procesos que tengan al maestro o la maestra como acompañantes.
- Reconponga o resignifique el sentido de pertenencia a un grupo que brinde otras oportunidades de convivencia diferentes a las que ocasionaron los hechos traumáticos.

- Les haga posible constatar que hay otro tipo de personas adultas diferentes a los actores de la guerra.
- Impulse preguntas de vida que tengan como base valores y sentidos diferentes a la violencia, la retaliación y la venganza.
- Proporcione un ambiente en los que niñas y niños desplazados se integren a la vida escolar sin que se operen actitudes discriminatorias por parte de sus pares del plantel que los ha recibido, y poco a poco se vayan superando las manifestaciones de resistencia que se producen como mecanismo de defensa frente al señalamiento excluyente que los estigmatiza como desplazados.
- Establezca unas estrategias encaminadas a la recuperación de sus identidades infantiles y juveniles a través de un trabajo colectivo que les permita resignificar el mundo de la vida mediante la utilización de la lúdica, la estética y los espacios de comunicación que se creen de acuerdo al contexto sociocultural del que provienen, permitiendo de esta manera construir formas de “diálogo y negociación cultural” con sus pares, maestros, y con el entorno que les acogió.
- Facilite unos procesos que les permita vivenciar los beneficios y satisfacciones que tienen las “formas de convivencia” basadas en el respeto, la cooperación, en el tratamiento de los conflictos y en la actitud cariñosa y afectiva de sus maestros y compañeros(as).
- Genere unos acompañamientos pertinentes que permitan lograr resultados tangibles a través del ejercicio de su creatividad, del fortalecimiento de su autoestima y de sus avances en el reconocimiento del entorno.
- Disponga de unos espacios para las actividades extracurriculares que comprometan a toda la comunidad (comunidad receptora - comunidad desplazada).
- No abandone la preocupación por el conocimiento.

Hasta aquí sólo se han señalado los contextos psicosociales; quedarían faltando las estrategias correspondientes que pueden ser diseñadas a partir del contenido del numeral 4.6, que el lector encontrará más adelante.

4.5 Las dimensiones del desarrollo humano como dispositivos de emergencia para situaciones críticas provocadas por el conflicto armado y el desplazamiento forzado

4.5.1 La dimensión corporal

Dirigir la mirada a lo corporal, es la primera opción que establece la propuesta.

Una de las manifestaciones del impacto de la violencia definido por niños y niñas se manifiesta a través de su cuerpo: la rigidez, el desgano por la realización de algunas actividades, el

temor a lastimarse o a que les hagan daño, o por el contrario, la tendencia a lastimarse y una serie de síntomas que es posible identificar como señales y lenguajes que emite el cuerpo entendido como unidad psicobiológica.

Se trata de crear espacios curriculares y extracurriculares en donde se puedan fortalecer actividades corporales de diversa naturaleza (no sólo de deportes) en las cuales las niñas y los niños hagan uso de su propia autonomía y reconozcan a través del ejercicio lo que implica la utilización del cuerpo, el placer que se obtiene de su reconocimiento, la conciencia de la acción como una conquista valiosa de sus subjetividades, la certeza de ir descubriendo la relación entre imaginación y funciones corporales, el placer de instalarse en espacios lúdicos, recreativos, artísticos y afectivos, y el asombro de reconocer nuevas expectativas con las potencialidades del uso del cuerpo.

Pero ante todo, este espacio debe estar inspirado por un principio pedagógico que deben aplicar los maestros(as): la situación resultante de comprometerse con tareas sin sentido se supera cuando las acciones responden a fines conocidos, comprendidos y compartidos. Este principio es el que pone en tensión a la escuela tradicional y sus maestros y maestras con la escuela como proyecto cultural y capaz de atender cualquier situación de emergencia que se presente.

Los resultados de esto no pueden ser mecánicos. No es tarea fácil. Requiere esfuerzos y aplazamientos. Pero la aventura del conocimiento que debe envolver esta estrategia puede ser una vivencia que compense las dificultades y resistencias de las que ya se ha hecho mención.

Es importante recordar que en el documento sobre lineamientos curriculares³⁹ están consignados los procesos que identifican el desarrollo de esta dimensión a través de las cuales el maestro(a) construye sus prácticas y discursos particulares.

A. Procesos de formación y desarrollo físico y motriz

“Estos se entienden como el conjunto de procesos de la dimensión corporal regidos por las leyes de crecimiento y maduración, determinadas por la naturaleza y susceptibles en aspectos particulares de aprendizaje y perfeccionamiento referenciados por el ambiente”.⁴⁰

Todos ellos son susceptibles de intervención pedagógica.

B. La habilidad práxica

“La habilidad práxica comprende el conjunto de procesos propios de la acción motriz que conforman el hacer y el saber hacer. Integran las potencialidades de la persona con la reali-

³⁹ Lineamientos curriculares, *op. cit.*

⁴⁰ Lineamientos curriculares, *op. cit.*

zación de la tarea y ponen en unidad la naturaleza y las capacidades, con las necesidades y exigencias sociales”.⁴¹

Este es un proceso complejo que involucra a todas las personas en un logro cuya materialización es práctica, ya que reúne todas las capacidades y potencialidades del sujeto.

C. La experiencia corporal

“Con su sentido amplio la experiencia corporal comprende todas las acciones corporales aprendidas, y no aprendidas las cuales se desarrollan conforme a procesos de relación del hombre (y la mujer) en sus distintas dimensiones. Entre mayor posibilidad de relación más riqueza se expresa en la experiencia corporal”.⁴²

D. La experiencia lúdica

“Lo lúdico adquiere pleno sentido en la dimensión corporal como manifestación de relaciones de lo biológico con lo cultural. Comprende procesos de convertir su ambiente, donde el juego aparece como elemento de la cultura y dispositivo culturizante, es decir, a partir de él se expresa y recrea una cultura: la experiencia lúdica comprende tanto la realización del juego como sus implicaciones con la vida del hombre (y de la mujer) en la vivencia, la representación, la regla, la relación consigo mismo(a), con los otros(as) y con los símbolos”.⁴³

E. La inteligencia corporal–kinestésica y la inteligencia espacial

“La inteligencia corporal kinestésica comprende el conjunto de procesos mediante los cuales las habilidades y la toma de decisiones se manifiestan en formas de acción particulares e inesperados, de alta precisión, como las acciones de juego de Valderrama o Jordan⁴⁴.

La inteligencia espacial es la que se basa en “el manejo de la información espacial por resolver problemas de ubicación, orientación y destinación de espacios”.⁴⁵

4.5.2 La dimensión comunicativa

Teniendo en cuenta que otra de las manifestaciones de bloqueo o trauma pos-desplazamiento está en la disminución de la capacidad de comunicación, esta dimensión debe ser priorizada dentro de las actividades curriculares y extracurriculares de la escuela.

⁴¹ Lineamientos curriculares, *op. cit.*

⁴² Lineamientos curriculares, *op. cit.*

⁴³ Lineamientos curriculares, *op. cit.*

⁴⁴ Lineamientos curriculares, *op. cit.*

⁴⁵ Lineamientos curriculares, *op. cit.*

Más que ejercicios prácticos que guíen a los maestros y maestras, quienes por demás conocen infinidad, queremos insistir en la necesidad de darle sentido a las actividades que se desprenden de esta dimensión pedagógica: se trata de que niños y niñas recuperen la palabra y pierdan el miedo a ser oídos. Se trata de que el maestro se muestre como ser humano que aprende de los propios alumnos/as; de crear espacios para aprender a discutir sobre lo que las imágenes y símbolos les dicen; de ejercicios que valoren las diferencias y de mostrar cómo cada una de ellas enriquece el grupo y que con esto se está asumiendo la tarea de “descubrir cómo somos”.

Se trata de hacer que el dolor represado brote, pero esta vez acompañado por un sentimiento colectivo, “de que el dolor de cada niño y cada niña sea un dolor de todos sus compañeros, de sus maestros, y que cada dolor sea único, distinto y elaborable”, es decir, se trata de un espacio en donde nazca la alegría que enamora a los niños y niñas, a maestros y maestras.

Tal como señalaba el documento sobre indicadores de logro curriculares, cuando se habla de comunicación es pertinente hablar igualmente de significación, ya que en los procesos de constitución de los sujetos resulta central la constitución de la significación y no solo de la comunicación.

En este sentido, y teniendo como premisa que la escuela debe ayudar a construir una comunicación con sentido, es decir, con significación en el contexto de procesos socioculturales tan complejos que incluyen el ingrediente de la violencia como elemento que igualmente comunica procesos, se pueden considerar cinco ejes desde los cuales se pueda trabajar este aspecto:

a. *Procesos de construcción de sistemas de significación*

“Cuando hablamos de sistemas de significación nos referimos al concepto de signos”: símbolos, reglas sintácticas, contextos de uso... en general: lenguaje verbal (oralidad, escritura), lenguajes de la imagen (cine, publicidad, caricatura), señales de tráfico...

Estos sistemas de significación son construidos por los sujetos en proceso de interacción social. La adquisición de diferentes sistemas de significación es prioridad de la escuela.⁴⁶

b. *Un eje referido a los procesos de comprensión, interpretación, análisis y producción de textos*

Este eje le señala a la escuela un horizonte: “Sujetos capaces de lenguaje y acción deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación; no olvidaremos que el lenguaje no solo se significa y se comunica, sino que también se hace... En tal dirección, estamos entendiendo el texto como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas”.⁴⁷

⁴⁶ Lineamientos curriculares, *op. cit.*

⁴⁷ Lineamientos curriculares, *op. cit.*

c. *Un eje referido a los principios de interacción y a los procesos implicados en la ética de la comunicación*

“En este proceso resulta relevante pensar la interacción medida por la comunicación como espacios de reconstrucción y transformación de lo social: a través del lenguaje se establecen los vínculos sociales. Los procesos de comunicación comienzan a ser mirados como escenarios de transformación de las sensibilidades sociales”.⁴⁸

d. *Un eje referido a los procesos estéticos asociados al lenguaje*

“Este eje tiene relación con el desarrollo del sentido estético, entendido como la formación de un criterio frente al arte; claridad sobre usos sociales del arte, en particular de la literatura; claridad sobre el sentido de la obra de arte en el contexto de la cultura local, nacional y universal”.⁴⁹

e. *Un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento*

“Dada la estrecha relación existente entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del pensamiento, se hace necesario enfatizar en este aspecto. La psicología y las ciencias cognitivas recientes han demostrado la importancia de prestar atención a esta relación en los procesos educativos. Es el caso de planteamientos como los de Vygotsky, en los cuales la adquisición del lenguaje no se puede desligar del desarrollo cognitivo. Cuando estamos hablando de desarrollo cognitivo nos estamos refiriendo a la construcción de las herramientas del pensamiento a través de las cuales se da la significación”.⁵⁰

4.5.3 La dimensión estética

El registro de un acontecimiento escolar ilustrado en el prólogo de este trabajo asume de manera simbólica la cuestión estética en la escuela, su invisibilización, los alegatos para justificar su inexistencia, pero ante todo esa forma espontánea de los niños y niñas para introducirse en esta dimensión generalmente amenazada por una razón instrumental que se mueve bajo la lógica que separa lo “útil” de lo que no lo es.

El dibujo, la pintura, el juego, la música, pueden ser el campo donde niños y niñas encuentren otras formas de sacar a la luz y hacer conscientes los sentimientos que tienen. Rescatar el valor del “mamarracho”, de la creatividad libre o de la pedagogía del reciclaje artístico, es una de las tantas maneras de desarrollar la dimensión estética.

⁴⁸ Martin-Barbero, “Rec. Textos”, Universidad del Valle, Lineamientos curriculares, *op. cit.*

⁴⁸ Lineamientos curriculares, *op. cit.*

⁵⁰ Lineamientos curriculares, *op. cit.*

El proceso de investigación (recuérdese el prólogo de esta publicación) mostró la pertinencia y significación de la dimensión estética en la elaboración del duelo. Igualmente, constató cómo esta es una de las actividades más acogidas por los alumnos, aunque igualmente se encontró que muchos maestros(as) no se han percatado de ello.

La forma silenciosa pero valiosamente simbólica de hacer conciencia a través de una experiencia estética, ayuda a elaborar mental y emocionalmente los sucesos de violencia. Esta dimensión guarda una íntima relación con lo anterior.

Las expresiones estéticas o artísticas pueden servir a muchos maestros y maestras para reconocer el dolor que de otra forma no se expresa, para advertir los efectos del maltrato y para establecer comunicación.

Sirve a los niños y niñas para exorcizar, al menos en parte, el daño que ha fijado en su experiencia. La pintura, el dibujo, la poesía, las canciones de las niñas y los niños que han sufrido los efectos de la violencia, cualquiera que ella sea, pueden ser tan importantes en el análisis de dichas situaciones como las narraciones minuciosas de acontecimientos que expresen las pérdidas, los sentimientos de dolor ante los actos protagonizados por los adultos y los agentes de violencia.

“La dimensión estética es la capacidad profundamente humana de aprehender física, emocional, intelectual y espiritualmente la calidad del mundo, de manera sagrada”.⁵¹

“Desarrollar la dimensión estética del ser humano equivale a desarrollar su ser sensible hacia los demás, hacia la naturaleza, su imaginación y expresividad, su capacidad de solucionar y de valorar el incremento de la libertad interior y la autonomía; la imaginación creadora y la disponibilidad y habilidad lúdico–artística; la integridad de los propios juicios estéticos y éticos, y el disfrute de la cultura de la convivencia respetuosa”.⁵²

Los maestros(as) disponen de variados métodos que favorezcan esta dimensión tan importante en la formación de sus alumnos(as):⁵³

- La ampliación del registro sensorial y sensible de lo estético y lo artístico.
- La contemplación de imágenes e ideas con criterio estético.
- La expresividad por medio de diversos lenguajes que constituyen lo estético.
- La capacidad de selección de una obra, hecho o factor estético o artístico.
- La capacidad de generar representaciones simbólicas.

⁵¹ Lineamientos curriculares, *op. cit.*

⁵² Lineamientos curriculares, *op. cit.*

⁵³ Lineamientos curriculares, *op. cit.*

- La capacidad de compartir sentimientos y que acerquen lo afectivo y lo ético a lo estético.
- La capacidad de conceptualización en el campo estético.
- La capacidad de formación del juicio estético.
- La comprensión de diferentes visiones del mundo mediadas por lo estético.

4.5.4 La dimensión ética y moral

A pesar del dolor del trauma por los eventos relacionados con la violencia, la escuela tiene que seguir construyendo posibilidades de esperanza, de futuro y de paz, y el maestro(a) constituirse en referente de otro tipo de relación con los alumnos(as) para configurar un imaginario diferente de la relación traumática con el mundo adulto agresor y violento que en un momento representó el accionar de los guerreros que produjeron la causa de su desplazamiento.

La búsqueda de un espacio o dimensión ética en la escuela (en este caso como dispositivo de emergencia) tiene que partir de la eliminación de todas las manifestaciones de autoritarismo, intolerancia y exclusión. A decir verdad, esta estrategia vuelve a poner en tensión a la escuela tradicional con una escuela innovadora en el horizonte de la democracia.

El espacio en sí mismo debe ser cuidadosamente diseñado, más allá de las palabras (no es clase), puesto que se trata de una situación en la que toda la cotidianeidad escolar permita a los niños y niñas víctimas de la violencia y a los pares, la posibilidad de vivir en un ambiente de convivencia, de dirimir los conflictos pacíficamente y de estar rodeados de afecto, con retribuciones como el conocer con alegría, es decir, constituirse en sujeto autónomo de conocimiento.

La base o principio que puede guiar estas dimensiones es la puesta en práctica de lo que se ha denominado la “comunicación comprensiva” como fundamento ético por excelencia, y esto explica varios aspectos:

- La disposición de entender lo que los niños y niñas expresan.
- El reconocimiento de su dignidad y de su condición de niños y niñas.
- La contextualización de sus manifestaciones actitudinales y valorativas en su entorno cultural.
- El apoyo a toda actividad que conduzca a su autonomía y un sentido crítico de su libertad.
- El acompañamiento a la construcción de unas reglas de juego para la relación con los adultos, en donde los niños y niñas aprendan a diferenciar a los adultos a partir de los referentes que el docente crea en el ambiente escolar.

El asumir estas condiciones como valores fundamentales de la tarea del docente, y mantener la disposición a comprender “al otro”, pueden ser un buen punto de partida para formar

una conciencia moral en el niño y la niña y para construir, desde la escuela, una sociedad menos violenta y más democrática.

Dentro de esta misma dimensión se puede hacer extensiva la estrategia que muestra la valoración no solo de una ecología humana, sino también de una del medio ambiente.

Se podría decir que la dimensión ética se manifiesta en la vida de los seres humanos cuando estos, inmersos en una red de relaciones sociales y socializadas dentro de unas prácticas educativas específicas, se preguntan por la infinidad de sus actos.

“Pero hablar de ética y educación también implica abordar las posibilidades de la relación educativa entre docente y alumno, hablar incluso de los límites de la intervención del primero con el fin de preservarle al alumno el acceso a su condición de sujeto. El problema práctico surge entonces, en términos de un acompañamiento del maestro, justo hasta la frontera de la libertad del alumno, que le permita ser o devenir en otro diferente de lo que él o ella son, sin renunciar al inscribirlo en una cultura, con todo lo que esto significa como proceso de integración, a una normatividad, a un universo simbólico”⁵⁴.

“Podrían resumirse en forma prácticas algunos de los logros a cumplirse en la aplicación de este dispositivo”:⁵⁵

- Interés por el conocimiento, el estudio y la reflexión sobre biografías de personas que le han sido útiles al país y a la humanidad.
- Admiración e interés por el estudio de las ciencias humanas y de la cultura.
- Comprensión de, y compromiso con los valores de la justicia, la solidaridad, la paz y la promoción y defensa de los derechos humanos.
- Voluntad de investigar y reflexionar sobre las implicaciones de los aportes de la ciencia y la tecnología para el desarrollo humano en la línea de las condiciones para la convivencia y el bienestar.
- Respeto y valoración de las expresiones humanas, por la diferencia, por el respeto al otro(a), por la superación de las situaciones límites de la vida personal o colectiva, de grupos y comunidades.
- Disposición para el ejercicio continuo de actos de tolerancia y de resolución de conflictos.
- Interés por la participación democrática en la vida escolar y en el entorno.
- Valoración de los logros en el proceso de constituirse un sujeto de derechos y deberes.

⁵⁴ Lineamientos Curriculares, *op. cit.*

⁵⁵ Lineamientos Curriculares, *op. cit.*

4.6 Procesos articuladores de las acciones que los educadores y educadoras pueden tener en cuenta para desarrollar la propuesta Escuela y Desplazamiento

La concentración de la propuesta se puede representar en forma de una matriz que conforma una unidad en la cual se condensan tres procesos o ejes que pueden contener una serie indefinida de componentes.

De esta forma, a cada dispositivo corresponde una matriz. Recuérdese que los dispositivos están representados por los componentes y contenido de las cuatro dimensiones seleccionadas durante el proceso de diagnóstico, y que estos a su vez, para que operen como tales, deben conjurar los procesos articuladores que reúnan integralmente:

- Lo que el maestro o maestra puede *saber* para desarrollar la propuesta.
- Lo que el maestro o maestra puede *hacer* en su práctica desde el conocimiento de cada dimensión, ahora convertido en dispositivo.
- La puesta en escena de su propio **ser**. Como “opción vital” y referente de identidad como sujeto de la pedagogía, la ética y la paz.

Aunque en apariencia la representación de cada matriz se asemeja a los indicadores de logro, se quiere insistir en que se trata de procesos que articulan el conocimiento, las prácticas y la recreación constante de identidades de los propios maestros dentro del mismo contexto de su quehacer docente.

Si el concepto de proceso indica evolución de una serie de fenómenos, cada uno de los ejes de la matriz representados en las tres columnas constitutivas de esta, apunta hacia el objetivo de permitir la evolución y superación del trauma que afecta a la población objeto de la propuesta que se ha venido presentando.

Superación que está pensada desde la reinserción a las “rutinas” escolares, al aprendizaje y a la recuperación de los procesos de desarrollo humano. Una característica es básica para garantizar el buen éxito de la propuesta: superar la dicotomía maestro(a) – alumno(a). De esta forma el saber, el hacer y el ser estarán referidos a los procesos constitutivos del sujeto de la pedagogía, el maestro(a) de una manera especial, pero igualmente es el elemento estructurante de una práctica de dicho sujeto que actúa sobre las dimensiones que han de permitir el desarrollo integral y autónomo de sus alumnos(as), quienes deberán ir aprendiendo (proceso) a dotar de significación lo que aprenden, lo que hacen, para reconocerse en lo que son, frente a su cuerpo, a sus sistemas de comunicación y significación, a su sistema de valores y a una postura ética y estética.

La representación de las matrices que se entregan en este numeral no constituye por ningún motivo un modelo; su sentido es el de sustentar un referente, que por lo demás deber ser trabajado desde las recomendaciones que se presentan en los numerales 4.3 y 4.4, que explican la fundamentación pedagógica y psicosocial de la propuesta.

Sin embargo, antes de presentar el contenido de cada matriz, se precisa hacer una advertencia: dadas las características de la formación de los maestros y maestras desplazados o de aquellos que trabajan en centros rurales o urbanos receptores de población infantil y juvenil en dicha situación, sería conveniente que antes de conocer la representación referencial del contenido de cada dispositivo, los maestros o maestras pudiesen llenar dicha representación (matriz) y proceder después a confrontarla con el referente que aquí se propone. Para una mejor comprensión del contenido de esta referencia, el último capítulo contiene un modelo de difusión de la propuesta.

Se hablará del método de *reconstrucción y resignificación*, que corresponde a la concepción teórica que sustenta la anterior sugerencia.

**PROCESOS ARTICULADORES DE LAS ACCIONES QUE LOS EDUCADORES(AS)
PUEDEN TENER EN CUENTA PARA DESARROLLAR LA PROPUESTA:
ESCUELA-DESPLAZAMIENTO**

DIMENSIÓN CORPORAL

SABER	HACER	SER
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que le falta mucho por saber sobre su corporalidad. • Reconoce que esas carencias las transmite en forma de “conocimiento, actitudes y valores” a sus propios alumnos. • Reconoce la constante tensión entre el “saber” propio del sentido común, la tradición, y el saber científico sobre la corporalidad. • Reconoce sus experiencias y vivencias corporales y los prejuicios y valores que han moldeado su historia personal corporal. • Reconoce, valora y respeta las diferencias corporales entre hombres y mujeres y entre razas y etnias. • Reconoce los prejuicios y formas discriminatorias que se dan en la cultura del entorno sobre el cuerpo. • Reconoce las posibilidades del autoconocimiento y descubrimiento corporal como base de construcción de identidad. • Conoce las manifestaciones de los traumas producidos por la violencia (de cualquier tipo) y en especial del trauma pos-desplazamiento, que se reflejan en el cuerpo de niños, niñas, jóvenes y maestros(as) desplazados. • Conoce estrategias para el trabajo pedagógico-corporal o está convencido(a) de su necesidad de encontrarlas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercita constantemente una reflexión sobre su corporalidad, su salud mental, física, sexual y reproductiva. • Ejercita y cumple con prácticas de auto-cuidado de su cuerpo y su mente. • Promueve esas acciones dentro de los grupos de estudiantes a su cargo y en la comunidad escolar. • Dedicar el tiempo necesario a diversas actividades que proporcionen goce y el descubrimiento del cuerpo. • Ejercita la ternura con los demás y en especial con sus alumnos. • Controla cualquier intento de manipular los sentimientos y valores de los demás bajo el pretexto del ejercicio de lo afectivo. • Dedicar tiempo a planear ejercicios que potencian el uso, conocimiento y goce del cuerpo clarificando el horizonte de sentido que estos deben tener. • Evalúa continuamente los resultados de este esfuerzo e introduce correctivos según los resultados de la evaluación. • Lleva un registro de estas experiencias. • No utiliza nunca el ejercicio o las prácticas del deporte como castigo. • Promueve la participación colectiva o individual en clubes recreativos de toda naturaleza, festivales escolares (veredales, comunales y barriales). 	<ul style="list-style-type: none"> • Es conciliador, mediador. • Es un actor de paz. • Es un sujeto de derechos y deberes. • Es consecuente con su actuación ética tanto en el campo individual como colectivo, así como también en el espacio de lo público y de lo privado. • Es un ser tierno y comprensivo. • Es consciente de sus imperfecciones, pero animoso de buscar su superación; es autocrítico. • Es ejemplo o modelo en el culto y cuidado de su cuerpo. • Es consecuente al mostrar a través de sus actitudes corporales el respeto a la dignidad de su propia vida y la de los demás. • Es respetuoso pero igualmente introduce cambios en la cultura corporal de los grupos étnicos, raciales y/o sociales a los que pertenecen sus alumnos. • Es respetuoso con el medio ambiente y participa de actividades tendientes a su mejoramiento y/o recuperación. • Es participante activo en grupos recreativos, deportivos, artísticos. • Es democrático y delega responsabilidades en ese campo. • Es especialmente cuidadoso con su salud mental y física. • Es amante de viajes, y excursiones, paseos y caminatas y las aprovecha para su formación personal y su ejercicio docente.

Continúa...

Viene...

SABER	HACER	SER
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce las posibilidades del autoconocimiento y descubrimiento corporal como base de construcción de identidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Dedica tiempo a planear ejercicios que potencian el uso, conocimiento y goce del cuerpo clarificando el horizonte de sentido que estos deben tener. 	<ul style="list-style-type: none"> Es ejemplo o modelo en el cultivo y cuidado de su cuerpo.
<ul style="list-style-type: none"> Conoce las manifestaciones de los traumas producidos por la violencia (de cualquier tipo) y en especial del trauma pos-desplazamiento que se reflejan en el cuerpo de niños, niñas, jóvenes y maestros(as) desplazados. 	<ul style="list-style-type: none"> Evalúa continuamente los resultados de este esfuerzo e introduce correctivos según los resultados de la evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> Es consecuente al mostrar a través de sus actitudes corporales el respeto a la dignidad de su propia vida y la de los demás.
<ul style="list-style-type: none"> Conoce estrategias para el trabajo pedagógico-corporal o está convencido(a) de su necesidad de encontrarlas. 	<ul style="list-style-type: none"> Lleva un registro de estas experiencias. 	<ul style="list-style-type: none"> Es respetuoso pero igualmente introduce cambios en la cultura corporal de los grupos étnicos, raciales y/o sociales a los que pertenecen sus alumnos.
<ul style="list-style-type: none"> Conoce otras personas o fuentes bibliográficas que tengan puntos de vista que puedan aportar al respecto. 	<ul style="list-style-type: none"> No utiliza nunca el ejercicio o las prácticas del deporte como castigo. 	<ul style="list-style-type: none"> Es respetuoso con el medio ambiente y participa de actividades tendientes a su mejoramiento y/o recuperación.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce las expresiones corporales más comunes del entorno para expresar emociones y sentimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> Promueve la participación colectiva o individual en clubes recreativos de toda naturaleza, festivales escolares (veredales, comunales y barriales). 	<ul style="list-style-type: none"> Es participante activo en grupos recreativos, deportivos, artísticos.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce la importancia del gesto como revelador de emociones, valores y actitudes ante el "otro" o la "otra". 	<ul style="list-style-type: none"> Comparte responsabilidades en ese campo con sus alumnos(as). 	<ul style="list-style-type: none"> Es democrático y delega responsabilidades en ese campo.

Continúa...

Viene...

SABER	HACER	SER
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que la lógica de la guerra produce un prototipo de “guerrero(a)” que manifiesta su manera de ser a través de la utilización de su gestualidad y su cuerpo como soporte a dicha mentalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Vincula estas actividades a la problemática de la salud mental y física. 	<ul style="list-style-type: none"> Es especialmente cuidadoso con su salud mental y física.
<ul style="list-style-type: none"> Conoce la importancia de las prácticas recreativas y del ejercicio corporal en los procesos de socialización y de conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce de manera individual los cambios corporales y los hábitos de sus alumnos(as). 	<ul style="list-style-type: none"> Es amante de viajes, excursiones, paseos y caminatas, y lo aprovecha para su formación personal y su ejercicio docente.
<ul style="list-style-type: none"> Conoce las posibilidades curriculares, en particular la relación con el saber específico que maneja, que tiene la dimensión corporal en el proceso de formación de sujetos morales, de conocimiento, políticos, y del mundo de la vida. 	<ul style="list-style-type: none"> Promueve actitudes positivas frente a la problemática de la victoria o la derrota que se derivan de las prácticas recreativas. 	<ul style="list-style-type: none"> Es investigador constante sobre las discusiones teóricas y pedagógicas respecto de todo lo que tiene que ver con la dimensión corporal.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce en cualquier momento la posición que la dimensión corporal tiene en el currículo explícito, oculto y nulo. 	<ul style="list-style-type: none"> Innova constantemente. 	<ul style="list-style-type: none"> Es crítico con algunas actividades y prácticas sociales referidas al deporte, la recreación, el uso del tiempo libre en diversos contextos locales, regionales, nacionales o internacionales.
<ul style="list-style-type: none"> Conoce la importancia de los espacios de recreación y ejercicios corporales, y contribuye a crearlos de acuerdo a las condiciones de la escuela y el entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> Aplica los dispositivos de emergencia con dedicación y afecto en los casos de desplazamiento o cualquier tipo de violencia. 	<ul style="list-style-type: none"> Es un agente de cambio cultural que contribuye al rescate de las tradiciones que tiene la comunidad en lo corporal y lo recreativo.

**PROCESOS ARTICULADORES DE LAS ACCIONES QUE LOS EDUCADORES(AS)
PUEDEN TENER EN CUENTA PARA DESARROLLAR LA PROPUESTA
ESCUELA Y DESPLAZAMIENTO**

DIMENSIÓN ÉTICA

SABER	HACER	SER
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que los hombres y mujeres podemos inventar y elegir en parte nuestra forma de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra a través de acciones el profundo respeto por la imagen de sí mismo(a) y de todos lo que lo rodean. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es un abanderado de la paz.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que ese arte de vivir o de saber vivir, es lo que se llama ética. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifiesta en su actividad cotidiana el reconocimiento y la aceptación a las diferencias entre personas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es respetuoso.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que el acto ético por excelencia del ejercicio pedagógico es esta continua propuesta del maestro al alumno: "Te propongo que hablemos de mi vida y de la tuya". 	<ul style="list-style-type: none"> • Dirige toda su atención a la formación de personas autónomas respetando las etapas de desarrollo afectivo y cognitivo de sus alumnos(as). 	<ul style="list-style-type: none"> • Es comunicativo.

Continúa...

Viene...

SABER	HACER	SER
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que es propio de la ética la concepción de libertad y que el ser libre es el mejor goce de cualquier hombre o mujer. 	<ul style="list-style-type: none"> Resuelve los problemas que afectan la vida cotidiana de sus alumnos(as) y aprovecha estas circunstancias para su formación individual y colectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> Es sujeto de derechos y de deberes.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce, como lo hace Octavio Paz, que "La libertad no es una filosofía, ni siquiera una idea: es un movimiento de la conciencia que nos eleva, en ciertos momentos, a pronunciar dos monosílabos: sí o no. En su brevedad instantánea, como la luz del relámpago, se dibuja el signo contradictorio de la naturaleza humana". 	<ul style="list-style-type: none"> Diseña diversas estrategias (relatos, dibujos, conversaciones) para interesarse por dichas situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Es sensible e imaginativo.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que en su historia personal han habido presiones que vienen de afuera para determinar su actuar: las órdenes y las costumbres; otras vienen de dentro: el capricho; pero pocas vienen de un sentido de libertad y de autonomía. 	<ul style="list-style-type: none"> Negocia los conflictos de su vida cotidiana y los de sus alumnos(as) teniendo en cuenta las necesidades, intereses y aspiraciones de las partes implicadas bajo el principio de construir una convivencia justa. 	<ul style="list-style-type: none"> Es consciente de su propia biografía.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que esas mismas presiones las ejerce sobre sus alumnos sin darles la oportunidad de preguntarse por qué hacen esto o aquello, o por qué deciden hacerlo. 	<ul style="list-style-type: none"> Manifiesta indignación y solidaridad ante hechos injustos y pide perdón cuando ha causado daño a otro. 	<ul style="list-style-type: none"> Es un buen amigo(a).

Continúa...

Viene...

SABER	HACER	SER
<ul style="list-style-type: none">• Reconoce el alcance del autoritarismo como obstáculo a la formación autónoma.	<ul style="list-style-type: none">• Asume compromiso con los problemas del entorno y busca diferentes maneras de resolverlos por la vía democrática.	<ul style="list-style-type: none">• Es autónomo.
<ul style="list-style-type: none">• Reconoce que el verdadero trasfondo de la ética aplicada a ese acto de decidir sí o no está en comprender la opción que escogamos.	<ul style="list-style-type: none">• Acepta o asume positiva y democráticamente el ejercicio del liderazgo que le reconocen los grupos de la comunidad.	<ul style="list-style-type: none">• Es feliz en el desempeño de todos los roles que desarrolla.
<ul style="list-style-type: none">• Reconoce que en última instancia esa escogencia tiene que ver con vivir bien en el orden personal y en el orden colectivo; tiene que ver con unas reglas, normas o leyes para lograrlo, tiene que ver con la valoración que yo tenga como persona humana y la que tenga de los demás, por esa misma razón.	<ul style="list-style-type: none">• Respeta y valora la cultura del entorno y busca transformarlos cuando sea conveniente.	<ul style="list-style-type: none">• Es portador de una "identidad" propia como ser humano único e irrepitible, y como profesional.
<ul style="list-style-type: none">• Reconoce cómo se expresa esto en la vida escolar.	<ul style="list-style-type: none">• Acepta la presencia del disenso y el desacuerdo que se presentan en la vida escolar y comunitaria.	<ul style="list-style-type: none">• Es capaz de tomar decisiones con responsabilidad.

Continúa...

Viene...

SABER	HACER	SER
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que es necesario construir normas de convivencia a partir de formas democráticas participativas. 	<ul style="list-style-type: none"> Propone acciones alcanzables para transformar situaciones de injusticia en la escuela y el entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> Es diáfano al mostrar sus puntos de vista y sus acciones.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que no se puede separar tajantemente lo público de lo privado, es decir, que debe existir una posición ética en el comportamiento en ambos espacios. 	<ul style="list-style-type: none"> Da razones de su obrar y exige a otros que se den razones del suyo propio. 	<ul style="list-style-type: none"> Es capaz de asumir el liderazgo.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce "al otro, otra" y no los discrimina en razón de su sexo, etnia, edad, religión, posición política o condición cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> Canaliza sus sentimientos de agresividad de manera constructiva y respetuosa. 	<ul style="list-style-type: none"> Es un líder democrático.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce y valora la experiencia vivida de los niños y niñas. 	<ul style="list-style-type: none"> Manifiesta apertura y respeto a propuestas éticas de diferentes culturas y discierne sobre lo que tienen en común. 	<ul style="list-style-type: none"> Es conocedor de sus potencialidades y de sus debilidades.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que aún le falta por entender el conflicto y que es necesario construir la valoración sobre este. 	<ul style="list-style-type: none"> Analiza activamente su lenguaje, el de sus alumnos(as) y el de padres y madres de familia, y constata si expresa prejuicios, lastima la libertad o la dignidad de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> Es solidario.

Continúa...

Viene...

SABER	HACER	SER
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que debe profundizar sobre ese tema especialmente en el campo del aprendizaje social. 	<ul style="list-style-type: none"> Debata posturas con base en principios éticos y los dilemas morales que estos encierran. 	<ul style="list-style-type: none"> Es mediador en los conflictos.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que la experiencia le ha dado algunas habilidades como mediador pero debe perfeccionarlas. 	<ul style="list-style-type: none"> Asume posiciones de sinceridad y honestidad en circunstancias tanto de su vida privada como pública. 	<ul style="list-style-type: none"> Es autocrático con todo lo que implique su relación con el otro.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce la importancia de la solidaridad y de la amistad. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce cuando su ejercicio de autoridad vulnera los derechos y la dignidad del otro. 	<ul style="list-style-type: none"> Es defensor de los derechos humanos.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce la importancia de la identidad y procura que sus alumnos la construyan. 	<ul style="list-style-type: none"> Establece relaciones equitativas con personas de diferente género, edad, condición social, económica, religiosa, política, cultural y étnica. 	<ul style="list-style-type: none"> Es crítico con el autoritarismo.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce y compara los valores culturales, morales, religiosos, que orientan las acciones: propias de sus alumnos(as), padres y madres de familia, y del grupo comunitario, con los valores de los derechos humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> Revisa constantemente su proyecto de vida y mejora las condiciones para desarrollarla e impulsa el mismo proceso en sus alumnos(as). 	<ul style="list-style-type: none"> Es un organizador de grupos humanos.

Continúa...

Viene...

SABER	HACER	SER
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que la importancia de un proyecto de vida personal y colectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Manifiesta libertad de espíritu y capacidad reflexiva para tomar posiciones frente a diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusión o intolerancia, como condición para asumir y compartir responsabilidades frente a los grandes interrogantes contemporáneos, especialmente en los campos de la ética y la política. 	<ul style="list-style-type: none"> Es respetuoso de los valores culturales del entorno y crítico con sus inconsistencias.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce el impacto de la guerra en la comunidad, padres y madres de familia, niños y niñas, y la contrarresta con propuestas de vida en el orden individual, social, cultural, político, étnico, económico y ambiental. 	<ul style="list-style-type: none"> Analiza constantemente la evolución de los alumnos en lo cognitivo, en lo afectivo, en lo corporal, en lo comunicativo y en lo ético; para reconocer sus aciertos o debilidades como profesor, o para entender otros factores extras que impiden tales desarrollos. 	<ul style="list-style-type: none"> Es transformador de la realidad, un agente de cambio.
	<ul style="list-style-type: none"> Organiza la escuela o el aula con los criterios de democracia que se establecen en la Ley General de Educación. 	<ul style="list-style-type: none"> Es un buen concertador.
		<ul style="list-style-type: none"> Es cuidadoso con su lenguaje.
		<ul style="list-style-type: none"> Identifica errores y fracasos, los acepta y construye con ellos nuevas oportunidades de vida.

Continúa...

Viene...

SABER	HACER	SER
		<ul style="list-style-type: none">• Valora los puntos de vista de la autoridad y los de otros.
		<ul style="list-style-type: none">• Conoce y asume sus responsabilidades para con su escuela, sus alumnos(as) y su medio ambiente social.
		<ul style="list-style-type: none">• Es un innovador por excelencia.
		<ul style="list-style-type: none">• Es equitativo en sus relaciones.
		<ul style="list-style-type: none">• Es un constante buscador de los fundamentos filosóficos y éticos que deben orientar el desarrollo social, cultural, político y educativo del país.
		<ul style="list-style-type: none">• Es consecuente con su papel de padre, madre, de esposo(a), de amante, de hijo(a), maestro(a).
		<ul style="list-style-type: none">• Es un buen ciudadano.
		<ul style="list-style-type: none">• Es amigo del trabajo interdisciplinario.
		<ul style="list-style-type: none">• Es enemigo de poner límites a sus funciones como maestro.
		<ul style="list-style-type: none">• Es capaz de reconocer la secuela de la guerra y del desplazamiento en niños(as) y jóvenes y cambiar los hábitos y rutinas pedagógicas para aplicar unos dispositivos de emergencia que ayuden a sus alumnos(as) a superar el trauma.

**PROCESOS ARTICULADORES DE LAS ACCIONES QUE LOS EDUCADORES(AS)
PUEDEN TENER EN CUENTA PARA DESARROLLAR LA**

DIMENSIÓN COMUNICATIVA

SABER	HACER	SER
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que la escuela y el entorno producen sus propios lenguajes y que el maestro(a) debe tenerlos en cuenta como base de una "negociación cultural". 	<ul style="list-style-type: none"> Instaura en el aula prácticas sistemáticas y organizadas para promover y provocar la palabra en los niños y niñas. 	<ul style="list-style-type: none"> Es capaz de ensayar nuevos métodos que mejoran su capacidad comunicativa.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que existe un lenguaje discriminatorio contra las mujeres, las minorías étnicas y raciales, los homosexuales y las víctimas de la violencia. 	<ul style="list-style-type: none"> Ayuda a construir hábitos en sus alumnos(as) para saber escuchar activamente. 	<ul style="list-style-type: none"> Es consciente de que tiene muchas faltas en el campo de la comunicación.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que (él o ella) comunica a sus alumnos(as) directa o indirectamente ese lenguaje discriminatorio a través de múltiples formas. 	<ul style="list-style-type: none"> Promueve espacios para generar otras formas de comunicación no verbal y ayuda a establecer su solución con formas convencionales como la escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> Es crítico cuando se pregunta qué y cómo enseña.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que la cultura del entorno tiene formas de expresión de sus valores a través de cuentos, mitos, canciones y leyendas, y que es necesario tenerlos en cuenta para mantenerlos, cambiarlos o resignificarlos. 	<ul style="list-style-type: none"> Construye colectivamente con sus alumnos(as) espacios que posibilitan la curiosidad, la observación y la imaginación de los niños(as). 	<ul style="list-style-type: none"> Es sensible para valorar aspectos de orden simbólico que intervienen en la comunicación.

Continúa...

Viene...

SABER	HACER	SER
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce el papel de la lectura, la escritura y la imagen en los procesos de conocimiento, lúdicos, prácticos de formación de sus alumnos(as). 	<ul style="list-style-type: none"> Aprovecha los saberes de los niños(as), padres y madres y comunidad en general para establecer un diálogo entre saberes (el saber tradicional y el saber especializado). 	<ul style="list-style-type: none"> Es capaz de "ponerse en el lugar del otro" para entender mejor el proceso comunicativo con sus alumnos(as) y padres de familia.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce la importancia de los medios de comunicación y lleva constantemente ejercicios para interpretar los mensajes estos transmiten. 	<ul style="list-style-type: none"> Crea espacios lúdicos y recreativos para el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Es persistente y sistemático para encontrar las relaciones entre pensamientos, lenguaje y realidad.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce la importancia de otros códigos lingüísticos y contribuye a crear criterios por el conocimiento de estos. 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza los mitos y leyendas así como diferentes formas de expresión cultural y la técnica tradicional para fortalecer el sentido de la pertenencia local, regional y nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Es interesado en aprovechar cualquier situación de su experiencia personal para ilustrar sus argumentos.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce la necesidad de ampliar el horizonte de la comunicación mediante el ejercicio de la formulación, argumentación y prueba de conjeturas de conclusiones lógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Abre las puertas de la escuela y del aula para eventos y encuentros con padres y madres, alumnos y comunidad en general. 	<ul style="list-style-type: none"> Es respetuoso con su interlocutor y distingue los momentos en que se debe argumentar.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce la importancia de interpelar o de producir representaciones simbólicas de los elementos y situaciones que conforman el mundo exterior (natural, social y cultural) del entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> Resignifica los aportes de la comunidad y los integra al currículo destacando la creatividad y la capacidad creativa del entorno social. 	<ul style="list-style-type: none"> Es cuidadoso en el acto de búsqueda, organización y almacenamiento de información.

Continúa...

Viene...

SABER	HACER	SER
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que la guerra genera igualmente un lenguaje que se reproduce en la escuela y establece estrategias para transformarlo en un lenguaje de la convivencia; del respeto, de la no discriminación y de la paz. 	<ul style="list-style-type: none"> Busca diferentes estrategias y posibilidades reales de trabajo que permitan cambiar paulatinamente las planas, los dictados, para la copia con sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> Es seguro para emitir juicios sobre la producción cultural de la comunidad y explicar la función social que cumple la misma.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que el trauma postdesplazamiento afecta el proceso de comunicación con sus víctimas. 	<ul style="list-style-type: none"> Experimenta constantemente sobre métodos para el aprendizaje y perfeccionamiento de la lectoescritura y apuesta a la búsqueda de propuestas creativas e innovadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> Es capaz de mantener el control en un acto comunicativo que implique conflicto.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que la comunicación es un fenómeno o acto ético por excelencia. 	<ul style="list-style-type: none"> Crea espacios de discusión sobre aspectos de interés para sus alumnos, y contribuye a mostrar la implicación que tienen en la comunicación y en la convivencia los supuestos que subyacen en los diferentes argumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> Es sensible para evitar la utilización de un lenguaje discriminatorio.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que las bases para una escuela diferente a la tradicional pasan por una estrategia de comunicación democrática, activa y de respeto al otro. 	<ul style="list-style-type: none"> Acerca al niño(a), padres y madres de familia y demás miembros a los objetivos y filosofía de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> Es amigo de organizar actividades culturales y de gozar participando en ellas.
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce la literatura como manifestación en la que están presentes tanto elementos particulares de las culturas locales como elementos universales. 	<ul style="list-style-type: none"> Genera procesos de producción y lectura de textos que tengan uso y significación social para la comunidad educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Es consciente sobre sus mejores atributos en el campo de la comunicación y se esfuerza por superar sus debilidades.

Continúa...

Viene...

SABER	HACER	SER
<ul style="list-style-type: none">• Reconoce la tradición oral como componente de la literatura.	<ul style="list-style-type: none">• Contribuye a que las niñas y niños piensen como tales y sean capaces de detectar los problemas que se originan en sus diferentes actos comunicativos y que asuman los retos que se desprendan de estos.	<ul style="list-style-type: none">• Es paciente cuando un alumno(a) le dice: “profesor(a) no entiendo”, y hace su mejor esfuerzo para lograr transmitir de nuevo su idea o discurso.
<ul style="list-style-type: none">• Utiliza el lenguaje para establecer acuerdos en situaciones en las que se deben tomar decisiones, y valora y respeta las normas básicas de la comunicación luego de haberlas construido socialmente.	<ul style="list-style-type: none">• Interactúa con imaginación, afecto y comprensión, con los niños, niñas, padres, madres, parientes y comunidad en general, que hayan sido desplazados por la violencia, y se van proponiendo metas a lograr: comunicar el dolor, elaborar el duelo, hacer reconocer la capacidad comunicativa, la esperanza de construir y reconstruir su propuesta de vida.	<ul style="list-style-type: none">• Es hábil para generar espacios de motivación para la formación de niños(as) con una autoimagen positiva, una autoestima profunda y una autonomía a toda prueba.
<ul style="list-style-type: none">• Reconoce el valor de la comunicación en la recuperación de la confianza hacia el otro como un medio de superar el trauma post-desplazamiento.	<ul style="list-style-type: none">• Hace un balance de las estrategias que conoce para poner a actuar este dispositivo de emergencia y complementa con consultas a su pares.	<ul style="list-style-type: none">• Es capaz de privilegiar el juego como herramienta que facilita la comunicación y el aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none">• Reconoce el papel de lo comunicativo en la elaboración del duelo por la situación de violencia.		<ul style="list-style-type: none">• Es sensible para captar las situaciones y problemas vinculados a la cotidianidad de sus alumnos (as) y aprovecha para reflexionar sobre ellos como parte de su formación integral.

Continúa...

Viene...

SABER	HACER	SER
		<ul style="list-style-type: none">• Es innovador en la utilización de recursos pedagógicos y didácticos, y se apoya en sus propios alumnos para encontrarlos.
		<ul style="list-style-type: none">• Es consciente de la búsqueda constante del afecto y la seguridad en el trato con sus alumnos(as).
		<ul style="list-style-type: none">• Es consciente de vivenciar las metodologías mediante las cuales se comunica con sus discípulos.
		<ul style="list-style-type: none">• Es atento para diferenciar el trato con sus alumnos y alumnas (discriminación positiva).
		<ul style="list-style-type: none">• Es capaz de propiciar espacios diferentes para captar el interés de los niños y niñas.
		<ul style="list-style-type: none">• Es atento para resolver los conflictos que se presentan en el aula y en la escuela.

Continúa...

Viene...

SABER	HACER	SER
		<ul style="list-style-type: none">• Es capaz de reconocer el lenguaje, la lógica, los símbolos e imágenes que producen la guerra y a transformar estas formas en otras que reproduzcan la lógica de la paz y de la convivencia
		<ul style="list-style-type: none">• Es cuidadoso en transmitir la imagen y el no comportamiento guerrero.
		<ul style="list-style-type: none">• Es solidario, afectuoso y responsable de ayudar o superar el trauma post-desplazamiento.
		<ul style="list-style-type: none">• Es cuidadoso en planear, desarrollar y evaluar todas las estrategias y medios que utilice en este sentido.
		<ul style="list-style-type: none">• Es capaz de ayudar a recuperar la risa, el amor por la vida, y hacer renacer el perdón en los niños y niñas que han sido víctimas de la violencia.

**PROCESOS ARTICULADORES DE LAS ACCIONES QUE LOS EDUCADORES(AS)
PUEDEN TENER EN CUENTA PARA DESARROLLAR LA PROPUESTA
ESCUELA y DESPLAZAMIENTO**

DIMENSIÓN ESTÉTICA

SABER	HACER	SER
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer íntimamente ese instante en el que con emoción pintó su primer “mamarracho”. 	<ul style="list-style-type: none"> Ejercita constantemente una reflexión sobre su historia personal educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Es una persona que acompaña siempre a los niños(as) en la aventura maravillosa del aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer la reacción de su maestro(a) ante su “mamarracho” u otras expresiones estéticas y preguntarse si ahora desempeñando este rol tiene la misma actitud. 	<ul style="list-style-type: none"> Evita cometer los mismos errores que otros cometieron y que pudieron frustrar sus formas creativas de expresión. 	<ul style="list-style-type: none"> Es consecuente con el principio de que los niños(as) puedan recuperar la palabra a través de la poesía y la plática.
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer que todo lo que hacen los niños y las niñas, lo que dicen, lo que sueñan, lo que pintan o dibujan, tiene un significado. 	<ul style="list-style-type: none"> Promueve espacios con sentido para que los niños y niñas puedan expresar sus sentimientos, sus fantasías y sus propias manifestaciones estéticas. 	<ul style="list-style-type: none"> Es consciente de que debe ejercitarse en aprender a discutir con sus alumnos sin prejuicios sobre las imágenes simbólicas y estéticas que estos representan.
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer que así como creemos que un “mamarracho” es un dibujo sin acabar, así también creemos que son los(as) niños(as), un dibujo sin terminar. 	<ul style="list-style-type: none"> Promueve la exploración de diferentes lenguajes artísticos y la utilización de materiales variados. 	<ul style="list-style-type: none"> Es consciente de que cada vez más que interactúa con sus alumnos conoce mejor sobre su propia infancia.

Continúa...

Viene...

SABER	HACER	SER
<ul style="list-style-type: none">• Reconocer que es difícil dejar las previas, las notas, las calificaciones, y tratar de construir otros caminos de conocimiento, mediante el acercamiento a la estética.	<ul style="list-style-type: none">• Actúa siempre con interés y participa gozosamente en estas actividades estéticas grupales.	<ul style="list-style-type: none">• Es consecuente con el principio de que cada niño(a) es diferente de los demás y cada niño(a) es un universo.
<ul style="list-style-type: none">• Reconocer que cuando ponemos a dibujar a los niños(as) queremos que la flor sea roja, la nube blanca y el sol amarillo.	<ul style="list-style-type: none">• Promueve, sobre la base de los resultados obtenidos por los niños(as), la reflexión sobre los elementos propios del lenguaje artístico, y los acompaña en procesos de asociación con su mundo cotidiano y natural.	<ul style="list-style-type: none">• Es consecuente con su forma de descubrir cotidianamente que es un niño(a).
<ul style="list-style-type: none">• Reconocer que eso no es dibujar, es calcar, y el calco acaba con la imaginación.	<ul style="list-style-type: none">• Comparte respetuosamente las intuiciones, sentimientos y fantasías que los niños(as) expresan a través de sus actividades artísticas.	<ul style="list-style-type: none">• Es observador, aprecia y rescata las expresiones culturales y estéticas del entorno.
<ul style="list-style-type: none">• Reconocer que tenemos que cambiar la concepción sobre lo estético, para darle la posibilidad al niño (a) de ser distinto, creativo, comunicativo, fantasioso y descubridor de mundos nuevos.	<ul style="list-style-type: none">• Promueve la observación de la naturaleza y genera conciencia sobre la necesidad de su conservación.	<ul style="list-style-type: none">• Es auténtico en su manera de ser.

Continúa...

Viene...

SABER	HACER	SER
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer que en la escuela es posible el encuentro creativo y estético con los procesos de la naturaleza, de la vida social y cultural, que ayudan a darle otro sentido a la existencia. 	<ul style="list-style-type: none"> Promueve actividades artísticas de representación teatral que permitan conjugar diferentes lenguajes estéticos y artísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> Respetuoso y sensible con la naturaleza, con "el otro(a)" y con el patrimonio cultural; confía en sí mismo y se muestra comprometido con su visión particular del mundo, de su estética y de los procesos culturales que han moldeado su personalidad.
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer que esas actividades son espacios de experimentación, de exploración, de conocimiento, y por lo tanto factores fundamentales en el desarrollo y construcción de autonomía. 	<ul style="list-style-type: none"> Promueve la observación de la producción natural, técnica y cultural del entorno y enseña a valorarla destacando la relación entre su estética y uso. 	<ul style="list-style-type: none"> Se siente capaz de dar razón oral o escrita sobre cualidades estéticas y artísticas contemporáneas, y del pasado en la fantasía de sus alumnos (as).
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer, igualmente que el espacio de la estética no es sólo espacio para el dibujo. Se trata del espacio para lograr una relación con el mundo más plácida, más lúdica y más imaginativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Promueve el proyecto de construcción de un "museo" de artes y tradiciones del entorno y de la región. 	<ul style="list-style-type: none"> Expresa sin temor sus emociones ante las cosas que lo conmueven.
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer que los niños y niñas tienen la materia prima para ello: son valientes buscadores de aventuras, curiosos, incansables, constructores de fantasías, amantes del juego que pone el cuerpo en movimiento y exploradores del mundo de la sensibilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Muestra intereses por los cambios en la corporalidad de sus alumnos(as) y los acompaña en la búsqueda de nuevos alcances de su imaginación. 	<ul style="list-style-type: none"> Es consciente de que a medida de que se va acercando a las vivencias estéticas igualmente se va acercando a las vivencias éticas.

Continúa...

Viene...

SABER	HACER	SER
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer que muchas veces terminamos haciendo que el niño(a) repita el mismo camino de nuestra educación, una educación que nos negó el encuentro de la estética del arte y de la lúdica. 	<ul style="list-style-type: none"> Promueve la comunicación mediante lenguajes artísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> Es especialmente cuidadoso con la presentación de las escuelas, y promueve diversas actividades para embellecerlas.
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer que no solo los maestros sino también los padres y madres de familia nos referimos a esas actividades como "materias inútiles", es decir, el juego, las artes plásticas, las artes escénicas, la literatura, la música y el baile. 	<ul style="list-style-type: none"> Promueve composiciones organizadas en forma oral o escrita sobre concepciones de estética y de arte. 	<ul style="list-style-type: none"> Es cuidadoso(a) con su apariencia y presentación personal como parte de una estética de la vida.
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer que la pedagogía contemporánea ha potenciado la importancia de la dimensión estética y lúdica como pilar fundamental en la construcción de conocimiento que atiende a la importancia del trabajo autónomo y creativo de los niños(as). 	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce en sus alumnos(as) un estilo personal de acercamiento a lo estético de acuerdo al género, raza, etnia o procedencia cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> Es crítico(a) y emite juicios sobre la calidad de su contexto natural y cultural, sobre la producción estética, sobre la historia local y universal de la producción estética y artística.
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer que el juego, el arte y el deporte son actividades que de por sí encierran normas, reglas y valores que ayudan a formar a los niños(as) sin que sean impuestos exteriormente como actividad obligatoria. 	<ul style="list-style-type: none"> Promueve visitas de interés cultural y actividades culturales extracurriculares en las que participa la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Es abanderado en la preservación del patrimonio cultural y las tradiciones del entorno.
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer que muchas veces programamos esas actividades como castigo. 	<ul style="list-style-type: none"> Se preocupa por investigar solo las realidades estéticas y artísticas para mejorar su sensibilidad y darle mayor creatividad a sus propuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> Es innovador para aplicar y conducir su sensibilidad estética a la comprensión humanizante de situaciones de orden personal, familiar, social, política y cultural.

Continúa...

Viene...

SABER	HACER	SER
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer que nunca se aprende tanto y tan rápidamente como en la primera infancia, cuando la educación no ha establecido las diferencias entre el juego, el arte y el trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza todos estos puntos de vista como una estrategia pedagógica con sus alumnos(as) en situaciones normales del acontecer escolar, pero la hace más frecuente y con mayor intensidad en casos de emergencia ocasionados por situaciones de violencia o desplazamiento forzado. 	<ul style="list-style-type: none"> Es sensible al apreciar un bello atardecer, el despertar de una flor, la risa de un niño, una anécdota del abuelo, la habilidad y manejo de la red de un pescador o al colocarse ante una pintura y contemplarla con emoción estética.
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer que ante la carencia de recursos nos paralizamos y no acudimos al reciclaje de los elementos que nos brinda el entorno para impulsar talleres creativos. 	<ul style="list-style-type: none"> Se propone hacer de lo estético un pilar para el cambio de la escuela tradicional a una escuela nueva. 	<ul style="list-style-type: none"> Es capaz de reconocer en las manifestaciones estéticas de sus alumnos la huella del dolor, del maltrato, y la necesidad apremiante de que a partir de ese acto de conciencia se le permita el proceso de comunicación que el niño(a) necesita.
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer que el dibujo, el juego, la música, las artes en general, pueden ser el campo donde el niño(a) encuentra otras formas de decir, de sacar a la luz y hacer conscientes los pensamientos que tiene. 		<ul style="list-style-type: none"> Es un maestro(a) convencido del papel formativo de lo estético, lo artístico y lo lúdico.
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer que esa forma silenciosa y creativa, libre, de las incursiones en la estética, ayuda a elaborar mental y emocionalmente los procesos de violencia y de desplazamiento o al menos establecer una comunicación que les ayude a exorcizar en parte el daño que se ha fijado en sus experiencias. 		

Capítulo V

ESTRUCTURA DE LOS TALLERES DE MULTIPLICACIÓN DE LAS RESPUESTAS A LAS EMERGENCIAS EDUCATIVAS: ESCUELA Y DESPLAZAMIENTO

Una propuesta para su difusión

Algunas pautas básicas

Las pautas aquí contenidas están dirigidas a los multiplicadores de la propuesta.

El multiplicador debe hacer una recapitulación de las bases desde las cuales se formuló este trabajo, y además formularse varias preguntas que deben ser resueltas en el transcurso del taller donde se reproduce la propuesta, con el objeto de lograr resultados prácticos:

- ¿Qué cambios se tienen que hacer en la escuela y en el aula para desarrollar la propuesta?
- ¿Qué cambios en la opción vital del maestro(a) se deben operar para aplicar holísticamente su contenido?
- ¿Qué modificaciones de acuerdo a la experiencia se deben introducir a la propuesta?
- ¿Qué pasos se deben emprender para lograr un trabajo interdisciplinario para desarrollarla?
- ¿Cómo se podría reproducir la propuesta con otros(as) docentes?
- ¿Cuál es el grado de conocimiento de la problemática del desplazamiento?
- ¿Cómo se puede sistematizar ese conocimiento?
- ¿Cómo se puede establecer una dinámica que permita “prefigurar el aula” o facilitar una “transposición pedagógica” a esta por parte de los maestros que participen en el taller?

Teniendo en cuenta que la propuesta está diseñada como un dispositivo de emergencia, es posible presentar una estructura de los talleres de difusión de la siguiente manera:

Presentación de la propuesta

Objetivos

- Presentar el objetivo del taller.
- Proporcionar a los(as) participantes el conocimiento de los antecedentes del proyecto.
- Contextualizar el evento en una realidad regional específica con énfasis en situaciones de desplazamiento.
- Proponer la construcción colectiva de unas “reglas” para la buena marcha del evento.
- Proporcionar un espacio de construcción colectiva de conocimiento con la participación de los(as) participantes que se encargaron de aplicarla.
- Explicar el contenido del taller diferenciando las siguientes etapas:

Primera parte: Construcción colectiva de una lectura de la realidad teniendo en cuenta la forma directa o indirecta como son afectados por el fenómeno del desplazamiento los maestros(as), niños(as) y jóvenes, y el núcleo familiar.

Segunda parte: El método de la deconstrucción y el método de la resignificación.

Tercera parte: Conclusión de la propuesta.

Cuarta parte: Evaluación.

Dinámicas empleadas en la etapa de presentación

Se trata de proporcionar un ambiente significativo que permita “romper el hielo”. Se sugiere una canción de la región, como una buena manera de empezar. Un baile tradicional o cualquier manifestación cultural tendrán el mismo efecto.

Se deben proponer dinámicas especiales para la presentación de los(as) participantes y dinamizadores(as) del taller; los(as) docentes conocen innumerables estrategias de presentación que pueden ser utilizadas o sugeridas a los dinamizadores.

Primera parte

La lectura de la realidad

Objetivo: conocer la percepción de los maestros(as) participantes en el taller sobre la situación de emergencia social que implica el fenómeno de desplazamiento y en particular cómo se ven afectados personal y profesionalmente.

Esta fase de *lectura de la realidad* debe diferenciar en lo posible tres momentos:

- a. La reflexión individual y autobiográfica en la que un aspecto sea la situación de desplazamiento.
- b. La reflexión sobre las manifestaciones del fenómeno del desplazamiento, (traumas, comportamientos, actitudes, situaciones de dolor etc.), en niños(as) y jóvenes.
- c. La mirada sobre la situación del entorno, con énfasis en los grupos de adultos desplazados y comunidad en general.

El papel del dinamizador o dinamizadora

El *primer* esfuerzo del dinamizador debe estar encaminado a dotar de sentido los ejercicios; antes de iniciarlos puede exponer aspectos de su propia biografía utilizando el recurso literario.

El *segundo* esfuerzo debe estar encaminado a la socialización del resultado del ejercicio.

El *tercero*, a la sistematización, y el *cuarto*, a la devolución crítica del resultado.

A. La reflexión individual: devolver la palabra al maestro o maestra

Principio pedagógico guía: “El maestro(a) se realiza autobiográficamente en el aula de clase”.

El taller debe ante todo ser un espacio para que maestros y maestras expresen su experiencia vital, íntima y personal, sobre el fenómeno del desplazamiento y sobre su biografía (privilegiando esta última).

Una buena sugerencia para ellos es invitarlos a escribir la página de un diario, una carta a un destinatario con el cual tengan una relación de afecto y amistad.

Se debe sugerir la utilización de manifestaciones literarias como una manera simbólica de crear un espacio en donde las subjetividades puedan expresarse con mayor libertad y lúdica.

Lo(a) invitamos a reflexionar sobre el siguiente texto autobiográfico que puede ser leído antes de empezar el ejercicio propuesto:

“Al preguntársele a un escritor y filósofo contemporáneo (Albert Camus) por el mejor recuerdo biográfico a lo largo de su existencia, no vaciló en narrar esta anécdota relacionada con el encuentro con su primer maestro.

Aquel había puesto como requisito para el primer día de clase, que sus pequeños alumnos(as) llevaran el tradicional pizarrón par que en él dibujaran los primeros garabatos que prefiguraban las primeras letras. Hasta ahí todo parecía normal, lo extraño fue que a esta petición le agregó otra: que igualmente trajeran un pequeño tarro de miel.

Afanosos, los padres interrogaron al maestro sobre el sentido de tal exigencia y enfáticamente lo ratificó agregando: “Los ansiosos pequeños recibirán de su maestro la petición de dibujar su primera tarea con la miel que traerán, y cuando todos hayan cumplido con dicha sugerencia, les pediré que se coman sus pequeños garabatos, de tal suerte que su primera experiencia escolar sea tan dulce como la miel misma”⁵⁶.

Igualmente, se sugiere utilizar el texto que corresponde al título: Relato 2. El maestro, contenido en el prólogo.

Estrategia de devolución del ejercicio anterior

Se debe buscar que todos conozcan las cartas o reflexiones autobiográficas; luego hacer una lista de las temáticas abordadas (pueden ser categorías, palabras, claves, etc.), y por último, hacer una devolución destacando las fortalezas de cada reflexión autobiográfica, siendo especialmente cuidadoso en rescatar los aspectos que tienen que ver con el desplazamiento.

Una clasificación para la devolución podría ser la siguiente:

SITUACIONES PERSONALES SIGNIFICATIVAS	EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS	PROPUESTAS SIGNIFICATIVAS
---	--------------------------------	------------------------------

El resultado se puede presentar en forma de cartelera.

Nota: se recomienda que el hilo conductor de la devolución crítica del ejercicio sobre la biografía personal esté iluminado por tres reflexiones que dotan de sentido el ejercicio:

1. “El maestro se realiza biográficamente en el aula de clase”.
2. “Todo lo que el maestro(a) hace en el aula de clase debe estar dotado de sentido”.
3. “Las situaciones de emergencia permiten analizar las posibilidades de contextualización curricular que tiene la escuela”.

⁵⁶ Restrepo Yusti, Manuel, *Narraciones pedagógicas*, Inéditos, Bogotá, 1998.

4. “Las situaciones de afección y solidaridad con las personas en situación de desplazamiento permiten al maestro(a) resignificar su trabajo docente y sus relaciones con la comunidad educativa y por lo tanto cuestionar a la escuela tradicional”.

B. La lectura sobre el impacto en los niños, niñas y jóvenes, causado por las situaciones de desplazamiento

Principio pedagógico guía: “No importa cuál sea la condición del alumno(a), su opción vital es la de ser sujeto de una educación integral, que empiece por tener en cuenta las barreras que le impiden el goce de ser un niño(a).

Los traumas o impactos posdesplazamiento manifestados por los niños, niñas y jóvenes son múltiples. Con el aporte de los(as) participantes en el taller se puede lograr una buena aproximación a una lectura de la realidad que ponga en evidencia las secuelas que en la población escolar surgen como consecuencia de la situación de desplazamiento.

Una sugerencia para lograr este objetivo es la siguiente:

Invitar a cada docente a que escriba en una ficha u hoja de papel dos o tres palabras (categorías, variables, conceptos, etc.) que expresen las manifestaciones del impacto causado por las situaciones de desplazamiento que, de acuerdo a su experiencia, han captado en los niños, niñas y jóvenes desplazados.

Estrategia de devolución del ejercicio anterior

Con el resultado del trabajo, el dinamizador conformará el listado de palabras, cuidando de que estas no se repitan (cada persona propone una palabra y los demás la tachan en caso de que también la hayan propuesto).

Al final se tendrá una cartelera con un número considerable de palabras-problemas. Sobre esta base el dinamizador iniciará la devolución con una reflexión filosófico-pedagógica que permita concluir sobre las dimensiones que deben contribuir a la formación de un ser humano integral: cognitiva, socioafectiva y psicomotriz (para resumir las fundamentales establecidas en las fuentes de la reflexión pedagógica). Para ello se emplearán los argumentos histórico-pedagógicos que sustentan dicha postura teórica, percatándose de hacer referencia a las dimensiones desarrolladas en los lineamientos curriculares del MEN.

Siendo así las cosas, se tendrá un marco teórico que permita clasificar el listado que se consolidó como resultado del ejercicio.

Se sugiere establecer un código que de manera visible permita reunir en cada dimensión los problemas que le correspondan (un color es lo más preciso). Así tendremos al final que existen tres clasificaciones que corresponden a cada una de las dimensiones mencionadas.

Posiblemente el ejercicio concluya con resultados que sorprenderán al auditorio. Algunas experiencias previas proporcionaron al equipo que construyó la propuesta, situaciones en las que:

- Los aspectos socioafectivos tienden a ser más visibilizados por los docentes.
- Las dimensiones cognitiva y sicomotriz tienden a ser invisibilizadas.

El dinamizador sabrá sacar provecho de estas situaciones para ir avanzando en la deconstrucción-construcción, o en la resignificación (ver la conceptualización que al respecto maneja la propuesta más adelante, en la segunda parte, literal A de este capítulo) de la experiencia pedagógica de los maestros y el cuestionamiento de la escuela tradicional frente a una escuela innovadora que no tiene problema para enfrentar las situaciones de emergencia.

Para disminuir esta parte del taller proponga la lectura del siguiente material:

JAMIDT SÁNCHEZ

10 AÑOS⁵⁷

Yo vine de Puerto Rico (Caquetá). Allá muy bonito, mucho bosque con árboles grandes, y un río grande que no me acuerdo cómo se llama.

Puerto Rico... era muy bonito el pueblo, había mucho sol, era caliente.

Se cazaban muchos animales “borugas”, que es como un perro pequeño. También les dicen chuchas mantequeras, garozas, que se comen las guayabas. Había muchos murciélagos que les daban bocadillos y al otro día no estaban. A mí me daba miedo de los murciélagos, pero después no, porque a los animalitos si uno no les hace nada, sino que les pone la comida, comen y se van. Eso era muy bonito.

La finca donde vivíamos tenía mucho ganado, como 200 reses. En una finca uno pasa muy chévere, juega, trabaja y ayuda al papá. Yo cogía café e iba al pueblo a comprar la “merca”. Vendíamos café y queso y teníamos plata, me gustaba tener plata para comprar lo que vendían en el pueblo distinto de la merca. Mi papá lo hacía, lo del café y lo del ganado.

Mi mamá cuidaba las gallinas para que las zorras no las cogieran. Esas zorras robagallinas eran muy rápidas, agarraban las gallinas y nadie las podía coger. Mi mamá aprendió a cuidar los animalitos. Eso era bacano.

⁵⁷ Ministerio de Cultura, Proyecto Imágenes Convulsas, entrevista realizada por Manuel Restrepo Y., Cazucá, Bogotá D.C., 1999.

Con tantos animales que había, lo más feo que pasaba era que los animales se metían a la cocina a comerse la sal. Allá hay que cuidar la sal de las culebras y de las hormigas. Uno gastaba un día para quitársela. Las hormigas van en fila como un batallón. Sí, como un batallón.

Un día nos fuimos para San José del Guaviare, yo no sé por qué. De Caquetá pasamos al Guaviare.

Lo que más me acuerdo de allá era un árbol grande que le dicen el “tenedor del diablo”. Es como eso, como el tenedor del diablo pero blanco. Lo más feo fue que a mi abuelita la picó una culebra, porque allá hay muchas.

Jugábamos en los cultivos de maíz con las ramas altísimas y nos perdíamos cuando jugábamos al escondido y nadie nos encontraba. Yo vivía muy feliz allá.

Pero un día llegó mi tío Marino y nos comentó que iban a bombardear y a sacar toda la gente. Imagínese cómo será bombardear. Y nos vinimos del Guaviare porque había ritos satánicos y porque iban a bombardear el pueblo.

Ahora que me acuerdo, había mucha guerrilla y ellos son capaces de hacer eso. También nos vinimos porque a mis hermanos los tenían en vista, para matarlos y hacer ritos satánicos. Los seguían en un carro. Un día ellos se montaron en una bicicleta y los siguieron en un carro, allá llegó mi mamá que salía de la iglesia, y el carro como que no se iba. Por la noche llegó mi papá y ahí sí se fue el carro de los satánicos.

Ahora le voy a contar otra vez del Caquetá. Allí de Puerto Rico, donde nací y de donde nos fuimos para San José, en Caquetá había más ejército que un diablo. La gente no los quería, les decían “aguacates”, “escóndanse que ahí vienen los aguacates”. Pero también había guerrilla. A mi tío se lo llevó la guerrilla porque él no quería pagar servicio militar para que no le dijeran aguacate y no lo pusieran a atacar la gente que era amiga.

En el Caquetá había más ejército, pero en el Guaviare más guerrilla y era en “particular”, con un trapo en la boca y sombrero. Se veían raros, pero cuando llegaban a la casa se quitaban el trapo y se escondían si venía el ejército.

El ejército era muy abusivo con la gente, por eso a mí me parece mejor la guerrilla que el ejército. La guerrilla lo ayuda a uno, el ejército lo mata a uno.

El Caquetá era distinto a San José. Allá en la finca a mí me gustaba arriar las vacas y sacarles la leche y hacer “borugo”, que es de tomar. Borugo es diferente a boruga, que es un animal, como ya le conté. Es muy rico, se le echa panela raspada y limón, y la leche recién sacada me gustaba mucho. Aquí no hay de eso y la leche es muy cara, yo mismo la sacaba de la vaca y yo hacía mucho de eso.

En San José podía ir a cualquier hora al pueblo y nos llevaban al polideportivo y a bañarnos al río. Allá montaba mucho en bicicleta. Allá se usa mucho la bicicleta.

Por eso no me gusta Bogotá, hay mucho carro, como dicen, mucho tráfico, y uno no puede pasar las carreteras porque lo pisan los carros.

Aquí en Cazucá no hay parques cerca para uno ir, todo es muy lejos. Creo que el más cerquita es El Tunal y nunca he ido. Así para qué. En cambio allá salía mucho, hasta que llegaron los de los ritos satánicos.

Ahora mi papá es mecánico y trabaja en el centro, a veces me saca a jugar pelota y mi mamá es amable. Sólo me pega por cosas que he hecho malas, pero no me pega por necesidad, o sea por quererme pegar.

A la que le pegan mucho es a mi hermana, es mayor que yo pero es muy abusiva con mi mamá y cada rato dice que me voy de la casa, ella le pone la queja a mi papá y le hace pegar a mi mamá. Yo la defiando metiéndome por delante.

Mi hermana es hija de mi papá y la cuida desde recién nacida porque mi papá dejó la esposa, la mamá de mi hermana, y mi mamá la cogió desde chiquita. Yo creo que por eso son las peleas y ella es malagradecida y rebelde.

Como ya conté todo eso, ahora quiero hablarle de lo que quiero ser cuando sea grande, son muchas cosas: ser futbolista, mecánico, pastor de la iglesia y... escritor de libros.

Usted, Manolo (el entrevistador), ¿cree que yo pueda ser un escritor de libros?

Una sonrisa cómplice de afirmaciones mutuas pone fin a la entrevista con este fabuloso narrador que ha sabido convertir en cuento y en dibujos su tragedia.

JORGE CASTELLANOS

12 AÑOS

WILLIAM CASTELLANOS

12 AÑOS

Yo nací en Bogotá. Mi hermano William también. Éramos pobres y mi papá quería irse de aquí. Cuando salimos de Bogotá yo tenía 6 años (Jorge) y William 4.

Nos dijeron que íbamos para un lugar chévere, donde había muchos animales y un río grande. Se llama San José de Guaviare. Allá vivimos como un año, o no recuerdo cuántos.

La pasamos chévere, un día casi me pica una culebra y mi hermano William se enfermó de granos. Había que caminar con cuidado porque uno se encontraba con muchas culebras.

Lo que más me gustaba de San José del Guaviare era la gente. A uno le regalaban la yuca, unas yucas grandes, y también la leche. Le daban a uno de todo, así no lo conozcan. No es como aquí, que todo el mundo es desconfiado. William y yo podíamos andar donde uno quiere. La gente aunque no lo conozca a uno le da agua y lo que sea.

Guerrilla hay harta. Cuando llegaban nos daban cosas de por acá que no hay allá: Coca-, cola, arepas, empanadas. O sea, todo lo que venden en la ciudad. Acordáte William que había un guerrillero que ayudaba a mi hermanita enferma.

¡Claro, claro, se llamaba Crisóstomo!

¡Más chévere!... mató un “güío”, se lo ayudamos a pelar y nos regaló el cuero. La pusimos a pelar, era tan bonito.

Mi papá tenía un yegua, la cuidaba mucho y la peluquiaba. La montaba mi mamá y la montábamos nosotros con un sardino que se llamaba “Piquita” porque tenía piojos. Cuando nos vinimos nos dio mucho pesar dejar la yegua. Un padrino de nosotros se quedó con ella. Después la vendió.

Nos vinimos porque la guerrilla nos dijo “que se vinieran porque va a haber un combate con el ejército”. Mi papá no se quería venir y ellos volvieron y nos dijeron: “vuélense o los matan”.

Le dieron a mi papá \$10.000 para que se viniera. Gastamos casi un día viniendo de allá. Llegamos a la 1 de la mañana y con ese frío volvimos a donde unos familiares. Dejamos todo con el padrino, eso ya se perdió.

Por acá vive mucha gente de por allá. Después nos contaron que la casa la quemaron. Martín, un amigo de mi papá, se quedó, y la vieja María, que le tenía miedo a las culebras.

En San José del Guaviare hay muchas brujas. Ellas “ojieron” a mi hermanita. Una de ellas dijo que nos iba a quitar a mi hermanita. Eso tronaban encima del tejado y uno les gritaba “vengan mañana por sal” y dejaban de molestar.

Mi mamá se murió de una cosa que se llama... Jorge: ¿cómo era que se llamaba esa enfermedad?

— Acordáte, William, que se llamaba posparto, por eso no tenemos mamá y vivimos con la madrastra que es muy buena.

Mi papá sembraba yuca, arracacha, papa “pepita” y milonga. Ahora nos toca comprar de todo.

Allá comíamos chévere, Alberto Cano, uno de los duros de allá abajo, nos regalaba la carne, era un señor amigo muy bueno. Yo creo que San José del Guaviare se acabó ¿No es así, William?

— Yo sí creo eso, Jorge, fíjate que no más por aquí vive toda la gente que se vino de allá. Toda no, pero casi toda.

En San José del Güaviare el que hiciera una maldad, lo mataban de una vez, ¿cierto, Jorge? Eso lo hacía la guerrilla y la gente. A uno que era ladrón le enterraron un cuchillo de lado a lado y 10 puñaladas, pero a muchos les daban una hora para que se volaran. ¿No te acuerdas William? Sí, le daban una hora, tenía que perderse de por allá. Pero menos mal que no vi eso... eso se lo oímos hablar a mi papá. Por acá la policía los deja ir por plata y esa gente sigue robando y atacando.

“Sí, y cuando la gente viene de allá habla lo mismo”.

A pesar de lo bacano que era, no me gustaría volver si hay tanta violencia y la casa la quemaron... Qué pesar, me acuerdo del río Guaviare, era grandote, parece el mar.

¡Es como el mar aunque yo no lo conozco sino en la televisión, pero era como el mar, con unas piedras grandotas, lo más gigantes!

Allá no había carros, ni centros comerciales con tanta gente. Aquí hacen talleres y allá no. Mi papá trabaja aquí en un taller de ornamentación y allá sembraba.

¿Que cómo es mi papá? Decilo vos, Jorge.

Mi papá es bajito, moreno, de ojos cafés. Nos quiere harto y solo nos pega cuando hacemos errores.

Es bien, papá, ¿cierto, Jorge? Sí, juega fútbol con nosotros y nos ayuda a elevar cometas. ¿Y mi mamá? Era alta, gorda, se parece a William. Ella nos quería mucho. Me quería mucho pero se murió de posparto. Acordáte, Jorge, que yo no puedo decir nada porque no la conocí.

Es verdad, William estaba muy chiquito cuando ella murió. Ahora vivimos con la madrastra, ella es muy querida.

Jorge me cuenta que mi mamá trabajaba en una oficina de abogados.

Sí, ya te lo dije William, que uno iba allá y veía videos y computación y programas, uno podía ver televisión por computador, programas como archivos secretos.

Por eso quiero que cuando sea grande voy a ser abogado como esos señores de las oficinas donde trabajaba mi mamá.

— Yo también, contesta William.

Y de pronto, llega el silencio y solo se oye el sonido de un sorbo de Coca-cola acompañada de un pastel. De esas Coca-colas que les regalaban los guerrilleros que un día les dijeron: “váyanse antes que los maten las balas de un combate”. Al terminar me miran y Jorge dice: “Después le contamos más...”. William agrega: “Cuando vuelva a jugar y dibujar con nosotros y a darnos Coca-cola con pastel”.

C. La lectura sobre la realidad del comportamiento de las familias de los niños(as), y jóvenes desplazados

Principio pedagógico guía: “Las situaciones de afección y solidaridad con las personas en situación de desplazamiento permiten al maestro(a) resignificar su trabajo docente y sus relaciones con la comunidad educativa y por lo tanto cuestionar a la escuela tradicional”.

Para estos casos se procederá siguiendo los mismos pasos del ejercicio anterior. Para dinamizar este ejercicio propongo la lectura del Relato 3 contenido en el prólogo de este trabajo.

Segunda parte

A. El método de la deconstrucción-construcción (un complemento necesario al ejercicio de la lectura de la realidad)

Antes de continuar el desarrollo de esta segunda parte, el facilitador debe recapitular sobre los logros obtenidos en la primera parte del taller:

Se han obtenido tres diagnósticos sobre la forma como se ven afectados por las situaciones de desplazamiento tres actores importantes de la comunidad educativa, y a cada uno se le ha hecho un análisis desde el marco teórico que tiene relación con las dimensiones del desarrollo integral.

Nota: el análisis sobre el comportamiento de la familia puede variar de categoría si así lo determina el facilitador.

Con el fin de preparar a los talleristas para la etapa siguiente, es necesario introducir los conceptos de reconstrucción y resignificación que ya habían sido mencionados en las bases teóricas de la propuesta.

La razón para introducir este método se podría sintetizar de la siguiente manera:

- La precariedad en la formación de los docentes requiere dotar de contenido los propios dispositivos (o dimensiones) sugeridos en la propuesta.
- El ser social de los docentes igualmente determina y constituye sentidos de exclusión e intolerancia que afectan el propio contenido de los dispositivos.
- La necesidad de partir de lo que se tiene a nivel de conocimiento, de propuestas prácticas y actitud vital para poder saber desde que punto de vista estamos hablando.

Solo reconstruyendo el contenido que le damos a cualquiera de los dispositivos propuestos podemos establecer desde dónde partimos para pasar a un segundo aspecto que sería descrito así: cómo transformar (o resignificar) nuestra práctica docente para poder desarrollar la propuesta Escuela y Desplazamiento.

El método de la deconstrucción

El método de la deconstrucción está apoyado por una metáfora que simula un proceso de remover los ladrillos que ya no sirven a una edificación y reemplazarlos por unos nuevos.

La deconstrucción es un término acuñado por Derrida respecto del lenguaje, de los signos y símbolos, que consiste en validar la experiencia humana en lo que ella tiene de memoria, para cuestionar los aparatos de poder y discriminación humana presentes en la voz, el lenguaje y la gramática.

El trabajo de deconstrucción es también una acción de construcción, porque supone una propuesta de redefinición de la vida en la medida en que indaga por otros sentidos ausentes del disenso.

Para cada taller es necesario proponer ejercicios especiales que permitan que los maestros(as), niños(as), padres y madres de familia, expresen los imaginarios que en forma metafórica se refieren a cualquiera de los temas tratados: ya sea la escuela, el concepto de niño(a) de desplazados, de guerra o de paz, etc., o más adelante, sobre los dispositivos o dimensiones.

En otras palabras, la utilización del concepto de deconstrucción para elaborar una propuesta metodológica obedece al convencimiento de que la realidad está agenciada por la fuerza de un imaginario dominante que opera a través de formas de percepción, metáforas guías, de imágenes fantásticas y de proyecciones para interpretar y accionar el mundo.⁵⁸

Hechas estas advertencias, podrá decirse que la propuesta metodológica en cuestión busca descomponer mediante un listado las expresiones metafóricas referidas a los temas que interesen.

Para poner un ejemplo, al deconstruir el imaginario hombre o mujer encontramos que el apellido es masculino, la divinidad también lo es, la fuerza y la valentía se le atribuye al varón, la mujer se define por la maternidad y se reduce a la reproducción biológica, los roles sexuales se distribuyen de acuerdo a la infravaloración femenina, mientras se constituye una identidad viril basada en la fuerza y en la incapacidad de transmitir los sentimientos. Todo ello revierte en la inequidad económica, social y cultural que significa la división público-privado.⁵⁹

A este proceso, ilustrado con el ejemplo anterior, se le ha denominado deconstrucción, a partir del cual es posible introducir un debate que ponga en diálogo el lenguaje metafórico con situaciones límite que ilustren las biografías de maestros y maestras, niñas y niños, padres y madres, con los procesos gestados por estos actores, para lograr una convivencia armónica en el mundo de la vida, las experiencias del dolor y de goce, pero ante todo con el acercamiento o la distancia frente “al otro” o “la otra” y la construcción de subjetividades autónomas.

La deconstrucción permite deducir el lenguaje mediante el cual se expresan los imaginarios que atraviesan las dimensiones antes mencionadas. A partir de ese proceso es posible preguntar a los docentes si en su objetivo de formar subjetividades autónomas apela o no a estrategias de resignificación que permiten reconstruir nuevos imaginarios en función de otras maneras de relacionarse colectivamente.

Siguiendo la idea general de la metáfora del edificio que sirve de presentación a este método, se procede a invitar a los maestros(as) a deconstruir parte del ejercicio anterior (la lectura del impacto en los niños, niñas y jóvenes).

Esta vez las orientaciones que dará el dinamizador serán sumamente claras.

⁵⁸ López Castaño, Martha, *op. cit.*

⁵⁹ López Castaño, Martha, *op. cit.*

Se trata de que en forma individual cada maestro(a) elabore un listado que corresponda a los componentes de las dimensiones que en el ejercicio anterior (lectura de la realidad de los niños, niñas y jóvenes desplazados) fueron más pobres o invisibilizados (para seguir con el ejemplo de un posible resultado se trataría de la dimensión cognitiva y psicomotriz). En otras palabras, que deconstruya estas dos dimensiones.

El nuevo ejercicio dará la posibilidad de concluir que, en efecto, la situación de desplazamiento afecta las tres dimensiones: la cognitiva, la socioafectiva y la psicomotriz. Es el momento de plantear una gran discusión: ¿por qué a pesar de trabajar con lo cognitivo el ejercicio hace aparecer esta dimensión como invisible? ¿Por qué lo psicomotriz se ha invisibilizado?

Para ejemplificar y ver la asimilación del concepto, se puede proponer decodificar los siguientes aspectos:

¿Qué es un niño?

¿Qué es una niña?

Y, ¿qué hacen respectivamente?

Nota: a propósito de la perspectiva de género, está sustentada teóricamente en el contexto de toda la propuesta por lo tanto se sugiere introducir un espacio para trabajar esta problemática como parte de una lectura de la realidad.

B. El método de la resignificación de la práctica docente desde la lectura de la realidad

Para el propósito de este documento, resignificar es dotar de nuevas interpretaciones, de nuevas posibilidades, a los hechos y prácticas sociales, guiados por los imaginativos de construcción que siguen a un proceso de deconstrucción, de acuerdo a las necesidades y demandas planteadas por una realidad social y cultural, o para el caso extremo que nos ocupa, de acuerdo a la situación de emergencia social ocasionada por el fenómeno que se desprende del conflicto armado interno, una de cuyas consecuencias es la situación de población civil forzosamente desplazada.

Para el caso particular de la propuesta, la resignificación se logra a partir de considerar el autoconocimiento como sujetos de las personas que participan en el proceso, es decir, que se valoren a sí mismos y a sí mismas como sujetos de derechos y deberes, vinculadas a una realidad escolar y social determinadas (sujetos sociales).

Un segundo paso es el de pensarse a sí mismos y a sí mismas como educadores (sujetos pedagógicos) que representan un papel fundamental en la construcción y el desarrollo de la democracia (sujetos políticos). Resignificar es responder a las preguntas: ¿cómo me comporto como ciudadano o ciudadana, como educador o educadora?, ¿cómo me comporto como trabajador de la educación?, ¿qué efectos tienen estos comportamientos en el ejercicio y goce de la

democracia y de una mejor calidad de vida de la comunidad escolar?, ¿cómo me comporto conmigo mismo(a)?

El método para la deconstrucción y la resignificación (todavía en proceso de construcción), permite evidenciar una realidad bastante preocupante: la difusión de innovaciones educativas que le salgan al paso a la escuela tradicional pueden llegar a ser asimiladas por esta, sin que se produzcan los cambios esperados.

Para evitarlo es necesario producir situaciones en los contextos formativos en que las estrategias de deconstrucción y resignificación permitan visualizar las rupturas necesarias para la reconstrucción de los espacios, actores y actoras, contenidos y estrategias, que requiere la innovación.

En el caso de las víctimas de la violencia, los imaginarios sobre la guerra, la realización, la venganza, el perdón, la paz, el dolor, la muerte y el sufrimiento, tienen que ser reconstruidos y resignificados como requisito básico para cortar el efecto depredador de una lógica de guerra.

De igual modo, en ese momento significativo en el cual se compara el resultado de la deconstrucción (nos referimos a la matriz elaborada por el maestro individualmente) con un referente teórico o investigativo (nos referimos a la matriz que se presenta como referente en esta propuesta) podrá abrirse paso a la resignificación que en términos de la matriz deberá estar en una nueva columna del hacer y del ser (este aspecto debe quedar muy claro por parte del facilitador).

Tres elementos son esenciales para lograr el objetivo de permitir una resignificación del trabajo pedagógico que pueden emprender el maestro y la maestra en un contexto de dolor, de desarraigo y de pérdida de horizontes de vida.

El primero, lograr una mayor comprensión de las tres dimensiones: cognitiva socioafectiva y psicomotriz. Para ello se propone realizar ejercicios que permitan al dinamizador captar la comprensión que el grupo de talleristas tenga de ellas:

Introducir ejercicios lúdicos y comprensivos sobre estas dimensiones es una vía acertada. Imaginar un programa de radio, una mesa redonda sobre el tema, es un factor muy dinámico.

El segundo elemento para la resignificación consiste en introducir al taller la pregunta: ¿qué tipo de maestro(a) se sugiere para trabajar las tres dimensiones en situaciones de dolor como las que se descubren en el cuerpo conceptual de la propuesta?

Una forma ágil de lograr diversas respuestas es sugerir a quienes participan en el taller que elaboren un clasificado de prensa en el cual se plantee una especie de perfil del maestro(a) sugerido para desarrollar la propuesta Escuela Desplazamiento.

Una vez obtenido el resultado del ejercicio (realizado mínimamente por tres grupos), el dinamizador procederá a hacer la evaluación, siguiendo este proceso:

- a. Análisis de los clasificados.

- b. El dinamizador tendrá en cuenta los aspectos que tengan relación con el saber específico. Ejemplo: “La Secretaría de Educación del Departamento X, necesita profesores(as) que tengan conocimientos para desarrollar las dimensiones cognitiva, socioafectiva y psicomotriz en niños, niñas y jóvenes con dificultades en su desarrollo integral”.

Es posible que los clasificados se detengan en otras precisiones como “El candidato debe probar su capacidad para identificar los diferentes estados emocionales y afectivos de los niños y niñas y sus necesidades”.

Un buen clasificado debe incluir requerimientos que se puedan comprobar: “Los y las candidatas deben demostrar ser portadores de características como: ser constructor de comunidad y de paz, innovador, afectivo, tolerante emprendedor y creativo”.

El anterior ejemplo podría acercarse a un “tipo ideal” de respuesta que interpreta la intencionalidad del ejercicio practicado por el grupo de talleristas bajo la circunstancia del dinamizador.

Pero cualquiera que sea el resultado debe aprovecharse este para lograr encaminar un proceso de resignificación de las interacciones que se deben dar en el campo de la práctica docente:

- Las relaciones entre el maestro y la maestra con el conocimiento (general y particular).
- Las relaciones y espacios que se crean entre maestros, maestras y alumnos, alumnas, para dotar de sentido a la institución escolar (especialmente en casos de emergencia social).
- Las relaciones que se deben asumir para poner en práctica los *Dispositivos de Emergencia*.
- Las relaciones de la escuela con el entorno (barrial, regional, nacional e internacional).

El tercer elemento clave para una resignificación es una aproximación a la problemática de “la negociación cultural” y del maestro o maestra como agente de cambio.

Es posible que la mayoría de los clasificados hablen de la innovación y del cambio, este aspecto sugiere ser trabajado dentro de cada taller; para ello se requiere hacer la siguiente dinámica:

- Indagar por la procedencia de los maestros(as) participantes o por la de los niños, niñas y jóvenes desplazados. El resultado seguramente mostrará una gran diversidad cultural.

El dinamizador trabajará dos paradigmas frente a la diversidad cultural:

- a. Trabajar el paradigma del prejuicio, el de la discriminación, etc. Y preguntar qué les sucede a la escuela y al maestro y maestra que comportan este paradigma. Este se logra pidiendo a los participantes que coloquen frente a una lista de lugares geográficos (Valle,

Antioquia, Bolívar, etc.) todos los prejuicios que se les ocurra en relación con sus habitantes.

- b. Trabajar el paradigma que señala que “en la diversidad hay riqueza” y preguntar qué les sucede a la escuela, al maestro o maestra que prácticas el paradigma de la multiculturalidad. Este se logra pidiendo a los participantes que hagan el ejercicio contrario, que coloquen todas las bondades y características positivas que caracterizan a las personas originarias de las regiones propuestas.

Luego se hará una devolución práctica introduciendo la variable del desplazamiento, bajo la hipótesis de que la situación de desplazamiento concentra personas de diferentes regiones del país; entonces la pregunta pertinente será: ¿qué estrategia cultural tiene la escuela para evitar que el prejuicio empobrezca lo que podría ser riqueza?

El dinamizador debe tener en cuenta algunos fundamentos básicos de una propuesta de negociación cultural, enmarcada en los propios fundamentos de nuestra Constitución, por ejemplo: “Colombia es un país pluricultural y multiétnico, y ahí reside una de las más grandes fuentes de riqueza cultural”.

Tercera Parte

La propuesta Escuela y Desplazamiento. Las cuatro dimensiones: corporal, comunicativa, estética y ética

A partir de este momento se hará una presentación de la base conceptual y empírica sobre lo que se construye con la propuesta **Escuela y Desplazamiento**:

Recuerde que dicha sustentación está contenida en los capítulos I, II, III y IV del presente trabajo.

El facilitador debe aclarar por qué las dimensiones corporal, comunicativa, estética y ética no riñen con lo cognitivo, con lo socioafectivo y con lo psicomotriz, por el contrario, son un avance sobre los planteamientos tradicionales de la pedagogía.

Igualmente, procurará enmarcar estos aspectos dentro de los planteamientos contenidos en la Ley General de Educación.

Una vez aclarado este punto, se invitará de nuevo a deconstruir cada una de las dimensiones, propiciando un ejercicio que responda a las siguientes preguntas:

¿Qué sé de la dimensión corporal?, ¿cómo la trabajo en clase?, ¿cómo soy frente a mi propia corporalidad?

Los siguientes ejercicios serán idénticos para las dimensiones restantes: comunicativa, estética y ética.

Para ayudar a sistematizar este ejercicio se le entregarán unos esqueletos de matrices de cada Dimensión y otros que se entregan en el presente trabajo, en los que se propone trabajar la deconstrucción de una manera integral es decir, teniendo en cuenta: el saber, el hacer y el ser.

Recuerde que el trabajo se hará con dos tipos de matrices:

- Una construida personalmente por cada maestro(a) – Trabajo individual.
- Y análisis de la que construyeron quienes diseñaron la propuesta – Búsqueda de referentes.

Hasta aquí se está haciendo un trabajo de deconstrucción, lo que se concluye comprenderá al proceso de resignificación propiamente dicho.

Cuarta parte

La conclusión y proyección del trabajo

Para finalizar el taller, se hará un balance crítico que tenga en cuenta lo que se ha hecho en situaciones de emergencia y lo que se puede hacer en las condiciones concretas de cada escuela, pero añadiendo el ingrediente del sueño de la paz que ponga fin a la guerra fratricida.

A MANERA DE EPÍLOGO

Este trabajo supone una invitación al diálogo entre los(as) educadores(as) que trabajan en el ámbito de las emergencias educativas causadas por el efecto de la violencia que cruzan todos los espacios de la convivencia. Reconoce igualmente el valor de las iniciativas que cientos de docentes desarrollan cotidianamente a favor de los niños, niñas y adolescentes en situaciones de desplazamiento.

Más allá de dicha intencionalidad, se destaca el sentido que señala puntos de vista coincidentes sobre la ausencia de perspectivas a largo plazo, en la mayoría de las experiencias educativas en situaciones de emergencia. Las prácticas pedagógicas, ya sean para la paz, la convivencia o la resignificación del ciclo normal del desarrollo social, cognitivo y afectivo de los niños y la juventud víctimas de la violencia, apenas se empiezan a abordar con criterio investigativo. Los estudios de caso que aquí se presentan son un ejemplo de las posibilidades que puede arrojar la investigación pedagógica tanto en situaciones de “normalidad” como de crisis causadas por desastres sociales o en casos extremos, naturales.

El Ministerio de Educación, el autor y el equipo de investigación, esperan que este trabajo propicie otras investigaciones y análisis en la perspectiva de los retos y urgencias de la educación a favor del desarrollo socioafectivo y del ciclo normal educativo a que tienen derecho los niños, niñas y jóvenes, sin distinciones entre situaciones límite y “normales”.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

Aguilar, Pilar; Retamal, Gonzalo, *Rapid Educational Responses in Complex Emergentes*, Unesco – IBE, UIE, Unicef, Unhcr. 1997.

Camps, Victoria, *La imaginación ética*, Ariel, Barcelona, 1992.

Deleuze, Guilles; Guatari, Félix, *Mil mesetas*. Pretextos. Valencia, 1997.

Deleuze, Guilles, *Conversaciones*, Pretextos, Valencia, 1996.

Foucault, Michael, *La tecnología del yo*, Paidós, 1996.

Heidegger, Martín, *El cambio hacia el lenguaje, del ensayo la esencia del lenguaje*, Traducción de A. Caraciolo, Murcia, 1979.

Kant, Emmanuel, *La paz perpetua*, Philoneko, Urin, Apéndice II, 1PVF, París.

Restrepo Yusti, Manuel y otros, *El taller del maestro. Una propuesta para la formación de maestros y maestras en democracia y derechos humanos*, Presidencia de la República, Consejería Presidencial para los Derechos humanos, Santa Fe de Bogotá, 1995.

Savater, Fernando, *Ética para Amador*, Ariel, Barcelona, 1995.

Weil, Simone, *Raíces del existir*, Ariel, Barcelona, 1992.

REVISTAS Y FOLLETOS

Colom González, Francisco, El lenguaje político de identidades, en *Revista de Estudios Políticos*, Univ. de Antioquia, 1998.

Concha Sanz, Tomás, “Las prefiero a ellas construyendo la paz”, en revista *Otras palabras*, N° 4, Bogotá, Junio de 1998.

Tobón, Gloria, “Las mujeres y la paz en Colombia”, en *Humanizar*, Bogotá, 1999.

Tobón, Gloria. “Mujeres y conflicto”, en *Nova et Vetera*, N° 29, ESAP, Bogotá, Dic.-Ene. de 1998.

Velásquez, Enrique, “Pedagogía para la animación”, en revista *Nova et Vetera*, Edición N° 31, abril – junio de 1998, Instituto de Derechos Humanos “Guillermo Cano” – ESAP.

DOCUMENTOS

Ministerio de Cultura, “Proyecto Imágenes convulsas”, entrevista realizada por Manuel Restrepo Y., Cazucá, Bogotá, Dic. de 1999.

Ministerio de Educación Nacional. Serie Lineamientos Curriculares. Indicadores de logros curriculares, La Investigación y el Desarrollo Tecnológico, Grupo de Investigación Pedagógica, Bogotá, julio de 1998.

Ministerio de Educación Nacional, “Indicadores de logros curriculares”, Resolución 2343 de 1996 (5 de Junio), Bogotá, 1996.

Ministerio de Justicia y del Derecho, “Evaluación de los programas de educación en derechos humanos desarrollados por instituciones estatales y privadas”, Dirección de políticas jurídicas y desarrollo legislativo, Bogotá, diciembre de 1998.

Presidencia de la República, Dirección Nacional de Equidad, “Misión técnica de apoyo psicoafectivo y de rehabilitación a mujeres víctimas de desastres en el Eje Cafetero”, Bogotá, 1999.

Restrepo Yusti, Manuel, “Narraciones Pedagógicas”, Inéditos, Bogotá, 1998.

UNHCR, “Revised Guidelines for educational assistance for refugees”, Geneve, PTSS – UNHCR, 1995.