

Escuela y Conflicto Armado:

De bien protegido a espacio protector

Aportes psicosociales para enfrentar
las violaciones de los DH y DIH.



Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector

Aportes psicosociales para enfrentar
las violaciones de los DH y DIH.

Fundación Dos Mundos



Primera edición: Enero de 2009

© 2009, Fundación Dos Mundos,
Fernando Jiovani Arias,
Amalia Eraso,
Nhora Lucía Álvarez

Coordinación Editorial: Claudia Pilar García, Manuel González Pardo, Fernando Jiovani Arias

Foto carátula: *Las otras huellas de la guerra* – Fundación Dos Mundos
Autor: William Fernando Martínez
Lugar: Juradó, Chocó, 2000.

Foto contracarátula: “Construyendo escuelas” Leopoldo Méndez, Grabado en madera, 1932

ISBN: 978-958-98773-0-2

Diseño de cubierta: Diego Esteban Romero Varón
Diagramación: Diego Esteban Romero Varón
Impreso en Bogotá por: Espacio Creativo Impresores

Presentación..... 6

Introducción..... 9

CAPÍTULO I

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: LOS DESAFÍOS DE LA ESCUELA PARA SER UN ESPACIO PROTECTOR EN CONTEXTOS DE VIOLACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS Y DEL DERECHO INTERNACIONAL HUMANITARIO

El potencial protector de la educación..... 21

El Conflicto Colombiano: un escenario propicio para la aplicación de las Normas Mínimas para la educación en Emergencias, Crisis Crónicas y Reconstrucción Temprana..... 28

CAPÍTULO II

LA PROTECCIÓN DE LA ESCUELA EN MEDIO DEL CONFLICTO: UN IMPERATIVO ÉTICO Y NORMATIVO

Doctrina y jurisprudencia nacional e internacional..... 43

Pronunciamientos de la comunidad internacional y la sociedad civil frente al caso colombiano..... 47

Pronunciamientos del Estado colombiano..... 51

CAPÍTULO III

ESCUELA Y BIENESTAR EMOCIONAL: LA AUTOPROTECCIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL Y DE DDHH

¿Qué puede entenderse por espacio escolar protector?..... 57

¿Por qué proteger el medio escolar?.....	60
El bienestar emocional, ¿un asunto de la escuela?.....	63
La escuela, ¿un entorno psicosocial protector?	71

CAPÍTULO IV

ESCUELAS: TERRITORIOS DE PAZ EN MEDIO DEL CONFLICTO

Impacto de las acciones de grupos armados en el entorno escolar	92
Escuelas en medio del conflicto: ¿una vía hacia la naturalización de la violencia?.....	93
Reconocimiento, participación y autodeterminación: acciones protectoras en contextos de violencia...	98
Niñas y niños: una voz que cuenta en su bienestar psicosocial	100
Conversando con las emociones	103
Trascender la soledad y el utilitarismo: claves del hacer psicosocial con jóvenes	117
Proteger la educación en medio del conflicto: una tarea no sólo para maestras y maestros	126
Bibliografía	133

*Agradecimiento especial a las personas que
por sus aportes e ideas hicieron
posible esta publicación:*

**Claudia Ruiz,
Felipe González,
Alejandra Melo,
Paula Silva.**

PRESENTACIÓN

Por más de una década hemos acompañado a escuelas y colegios que a menudo enfrentan los peligros y embates que impone a los espacios escolares un conflicto armado, cuya naturaleza violenta y degradada ha hecho del escenario escolar un lugar propicio para el ejercicio de todo tipo de violencias y presiones. Allí hemos visto a maestras y maestros que junto con sus alumnos, padres de familia y comunidad más cercana, al tiempo que resisten la exposición a diversas violaciones, muestran una capacidad extraordinariamente recursiva para enfrentar y superar experiencias que, de no ser por un empeño a veces difícil de entender, harían que las consecuencias del fenómeno violento fueran más restrictivas para el ejercicio del derecho a la educación, el cual se acepta universalmente, aun en contextos no convencionales, debe garantizarse a toda niña o niño, como forma de prevenir desastres mayores.

La violencia asociada a conflictos armados ejercida contra las escuelas es responsable de más del 40% de los casos de niños que no acuden a ella; cerca de unos 43 millones a nivel global.¹ Para el caso colombiano, se estima que cerca de un millón de niños ve limitado y/o impedido su acceso a la educación por razones relativas al conflicto, y que a más de 2.5 millones no se les garantiza su derecho a la educación por diversas causas.²

1 International Save the Children Alliance, Reescribamos el Futuro. Educación para niños en países afectados por conflictos, 2006- según estimaciones realizadas por Save the Children para el año 2006, unos 115 millones de niños en edad de enseñanza primaria no asistían a la escuela, de ellos, al menos 43 millones, es decir, uno de cada tres, vivía en estados afectados por conflictos armados.

2 Conforme con los últimos datos disponibles en el Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE, correspondientes al Censo de 2005, Colombia tiene una población menor de 18 años cercana a los 16.5 millones de habitantes; lo que equivale al 36.3 % de la población total del país. De éstos, 11 millones pertenecen a los niveles 1 y 2 del Sisbén, y 4 de esos 11 millones son menores de 4 años; lo que evidencia que por lo menos el 67% de los niños y niñas en primera infancia se desarrolla en medio de la pobreza. El Censo registró que por lo menos 1.058.810 de niños y niñas, entre 5 y 17 años, trabajaba y 948.448 estaban vinculados en oficios del hogar por más de 15 horas a la semana; muchos de estos niños, niñas y jóvenes trabajadores no asisten a la escuela. Si se tiene en cuenta que la tasa de cobertura bruta nacional en educación básica y media para 2005 fue de 88%, se hace claro que cerca de 2.5 millones de niños y niñas aún se encuentran por fuera del sistema educativo. Las cifras, sin embargo, no dan cuenta de los niños y niñas reclutados forzosamente, o de aquellos que como consecuencia del desplazamiento forzado han sufrido diversos impactos sobre su posibilidad de educarse. Lo anterior evidencia la situación de precariedad en medio de la cual crecen miles de niños y niñas colombianos.

Aun cuando es verdad que durante los conflictos armados las escuelas se ven afectadas por diversos hechos que hacen difícil garantizar a niños y niñas el derecho a la educación o que exacerban otras limitaciones existentes con anterioridad, son posibles y necesarias ciertas medidas que protejan o mitiguen los daños potenciales y reales que el conflicto acarrea. En Colombia todo parece indicar que pese a lo crónico del fenómeno, no se han hecho los esfuerzos necesarios para proteger debidamente los ámbitos escolares, ignorando con ello que uno de los efectos colaterales más dañinos del conflicto es la limitación que impone al acceso a la educación de niños y niñas, y la afectación general que ocasiona sobre la calidad de la educación. Esto no sólo por la destrucción o daño de la infraestructura, o bien porque los currículos no respondan a las necesidades particulares de la crisis, sino sobre todo porque la escuela se convierte en un escenario adicional en el que se desarrolla el conflicto. Esas distintas variables tienen un efecto directo en el bienestar emocional y la salud mental de la comunidad.

En estas comunidades escolares expuestas al conflicto suelen ser frecuentes los relatos acerca del impacto negativo de esa realidad sobre el derecho a la educación; los datos dan cuenta de escuelas que han sido cerradas, de la carencia de maestros, afectación a la infraestructura por los enfrentamientos armados, del minado de las zonas adyacentes, ocupación de los espacios físicos generalmente por miembros de la fuerza pública y de la utilización de las instalaciones para adelantar diversas acciones propagandísticas según el interés particular del actor armado que ejerza la presión. La gama de hechos violentos hacia los docentes incluye ataques contra la integridad personal, secuestro, asesinato, desplazamiento y todo tipo de amenazas. Generalmente, las alusiones a estos hechos develan que se asumen más bien como eventos incidentales y se deja de lado la consideración de lo que suponen, en tanto violaciones de los Derechos Humanos y graves infracciones a las normas del Derecho Internacional Humanitario. Tampoco es frecuente que se cuestione por el impacto de tales prácticas en la protección de niños y niñas.

En su reciente informe *El derecho a la educación en situaciones de emergencia*, el Relator Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la

educación, señaló que los riesgos más comunes para la educación en un conflicto armado se relacionan con el asesinato de estudiantes, maestros y maestras, así como con ataques a las escuelas por parte de los grupos hostiles que las usan como sitios para el reclutamiento.³

Si a lo anterior se suma el incremento a nivel mundial del registro de ataques a escuelas durante los últimos tres años y que, según cifras de la Base de Datos Global de Terrorismo,⁴ Colombia es el tercer país en donde esta práctica ha ido en aumento, es pertinente la pregunta acerca de cómo en medio de un conflicto armado y degradado en sus prácticas, ha hecho carrera la utilización del espacio escolar, sin que desde la sociedad exista una movilización en torno a la exigibilidad de respeto por este espacio, con la contundencia que la situación demandaría, y al tiempo que el Estado no parece mostrar el interés y la decisión que exige la protección y la garantía del derecho a la educación, principalmente en aquellas regiones donde con ocasión del conflicto el acceso a este derecho tiende a ser más restringido.

3 El derecho a la educación en situaciones de emergencia, *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación*, Vernor Muñoz, A/HRC/8/10, 20 de mayo de 2008

4 GTD, National Consortium for the Study of Terrorism and Responses to terrorism, en *US Department of Homeland Security de la Universidad de Maryland*, para más información consultar www.start.umd.edu

INTRODUCCIÓN

Cuando se afirma que la escuela no es sólo un lugar al cual se asiste para adquirir, de manera formal, ciertos conocimientos según la edad —que es posiblemente uno de los principales escenarios de socialización para niñas y niños— no existe mayor debate. Hay también acuerdo acerca de su importancia en el desarrollo de apego al proceso de aprendizaje, así como en la edificación del andamiaje emocional que permite construir confianza y por tanto que es un terreno fértil para favorecer la posibilidad de escucha y acogida. No está claro, sin embargo, si en circunstancias en las cuales la vida escolar transcurre en medio de diferentes situaciones de violencia, a menudo expresión de violación de los Derechos Humanos o infracciones de las normas del DIH, la escuela logra garantizar tal entorno protector o, peor aún, si son viables los mínimos requisitos para que pueda cumplir con su papel social básico.

En la experiencia colombiana parece evidente que la escuela no ha sido un escenario respetado por los actores en conflicto, al contrario, es más bien un blanco sobre el cual se ejerce todo tipo de violencias. Colombia es uno de los países que registra mayor número de atentados contra el espacio escolar, verificable en ataques armados a las infraestructuras, minado de zonas adyacentes a los perímetros escolares, presencia de actores armados tanto regulares como no oficiales, uso del espacio escolar para el ejercicio propagandístico y de difusión de todo tipo de mensajes y de presión y/o aleccionamiento para las comunidades. Ha sido igualmente un lugar privilegiado para el uso de formas variadas de violencia contra maestros y maestras, desde las amenazas y el asesinato selectivo en las aulas de clase, hasta el desplazamiento forzado y la intimidación pasando por el secuestro y la desaparición forzada, así como uno de los lugares con mayor riesgo potencial para el reclutamiento de niños y jóvenes a los grupos armados que participan de las hostilidades.

Más allá de toda esta evidencia fácil de constatar, salta a la vista en casi la totalidad de escuelas más directamente afectadas por ese tipo de

violencias, el extremo abandono, que se suma a inverosímiles condiciones de infraestructura, aislamiento físico y de telecomunicaciones, así como la ausencia de un mínimo sistema de monitoreo y vigilancia acerca de lo que ocurre en el entorno escolar; es decir, la ausencia de una respuesta por parte del Estado, acorde con la situación. Expresión, a la vez, de una clara ausencia de política dirigida a la protección del derecho a la educación en medio de situaciones de conflicto, cuya responsabilidad de garantía es obligación estatal.

No menos importante que el respeto del DIH para la escuela como lugar específicamente protegido, es que frente a las trasgresiones de sus mandatos, no se pierda de vista la necesidad de hacer prevalente el derecho a la educación, quizá como una de las opciones con mayor potencial de beneficio en múltiples escenarios para comunidades expuestas al conflicto. Allí es claro que el responsable de animar la construcción de una política de respeto, garantía y prevalencia del derecho a la educación es el Estado y, al tiempo, es necesaria una actitud decidida de exigencia de respeto y defensa del espacio escolar, por parte de toda la comunidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, la situación del espacio escolar en medio de conflicto, puede ser vista como un asunto de violación del DIH y desde allí se hacen necesarias todas las acciones previstas en miras de su observancia por los diferentes actores en conflicto. Pero eso al tiempo no limita la consideración respecto de las responsabilidades de garantía del derecho a la educación en cabeza del Estado; en este aspecto, una rápida mirada permite constatar que la ausencia de protección de este derecho da lugar a que a un porcentaje significativo de niños y niñas que habita en estos entornos se le viole, junto con otros derechos, su posibilidad de acceder a la educación. Esto pese a la evidencia de que frente a condiciones como las que atraviesan tales entornos, garantizar el derecho a la educación es probablemente el camino más certero de garantía de otros derechos para niños y niñas, empezando por el de la vida, como está bien documentado respecto de la manera en que un entorno escolar seguro, resulta protector en situaciones de emergencia como las que plantean los distintos hechos relativos al conflicto armado y las violaciones de Derechos Humanos.

Frente a la movilización de recursos que hace el Estado en miras de enfrentar el conflicto armado, parece que las escuelas en aquellas regiones en que su expresión es más cruda, reciben un tratamiento inversamente proporcional o nulo, de forma que la escuela pasa a ser un escenario que no sólo no es garantía del derecho a la educación, sino que dista de ser un espacio protector y seguro para la comunidad escolar. Por otra parte, pese a las disposiciones que así lo señalan y a la conciencia de que es un escenario protegido por las normas internacionales, no hay garantía de integridad para el espacio escolar.

Reconocer la especificidad de cómo el conflicto afecta el entorno escolar y la manera en que se viola el derecho a la educación, puede ser una forma de aproximarse desde las comunidades a la escuela, y a partir de allí, identificar pasos a seguir en favor de su adecuada protección. Las comunidades son quienes mejor conocen los distintos riesgos que rodean el espacio escolar, pero también saben de primera mano sobre la importancia relativa que en estos lugares otorga la institucionalidad nacional, regional y local al tema de la educación. De allí que sea necesario que las comunidades se vinculen, aún más, pues en parte deben ser ellas, quienes propendan por la exigibilidad del derecho a la educación, así como por la defensa del espacio escolar, de modo que éste pueda ubicarse por fuera de los alcances de las hostilidades del conflicto armado y la vez que desde el Estado se proteja y garantice su acceso y disfrute para las poblaciones que habitan tales regiones.

Si aceptamos que los hechos de violencia que afectan el espacio escolar y su entorno, repercuten en la emocionalidad subjetiva y relacional de los miembros de tales comunidades y al tiempo afirmamos que existe una relación circular, recíprocamente implicante, entre el sustrato emocional y la disposición que desde allí se edifica para las posibilidades de conocimiento-aprendizaje, no parece fácilmente eludible la cuestión acerca del tipo de efectos que tienen para la posibilidad educativa, principalmente de niños y jóvenes, los distintos hechos violentos que afectan la escuela y la manera como interfieren en el desarrollo de su capacidad-habilidad-posibilidad para ser felices.

Este libro, recoge reflexiones de la Fundación Dos Mundos en su trabajo con escuelas en distintas regiones del país⁵ alrededor de la construcción de mecanismos de autoprotección psicosocial para comunidades escolares en condiciones de emergencia como consecuencia del conflicto armado y la violación de los Derechos Humanos. Consta de cuatro capítulos, el primero presenta un panorama de la noción de la educación como derecho fundamental que debe preservarse aun en situaciones de emergencia. En el segundo, se reseña la normatividad internacional y nacional que respalda la necesidad de protección del espacio escolar. El tercero, plantea cómo la autoprotección psicosocial puede resultar de utilidad para proteger el derecho a la educación. Por último, en el capítulo cuatro, se señalan reflexiones sobre la experiencia institucional de acompañamiento a espacios escolares en el desarrollo de un concepto de auto-protección psicosocial frente a los efectos de violaciones de Derechos Humanos e infracciones a las normas del Derecho Internacional Humanitario.

5 Durante algo más de doce años, la Fundación Dos Mundos ha desarrollado procesos de acompañamiento psicosocial y formación en herramientas a maestros y maestras en comunidades afectadas por hechos de violencia en diferentes regiones del país: Sucre, Antioquia, Magdalena Medio, Meta, Bogotá, San José del Guaviare, Huila, Arauca, Chocó, Cauca, Nariño, entre otras.



La maestra rural

Diego Rivera

Fresco, 1923.

Muro sur, Patio del Trabajo, Secretaría de Educación Pública,
Ciudad de México

CAPÍTULO I

**EL DERECHO A LA EDUCACIÓN:
LOS DESAFÍOS DE LA ESCUELA PARA SER UN ESPACIO PROTECTOR
EN CONTEXTOS DE VIOLACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS Y
DEL DERECHO INTERNACIONAL HUMANITARIO**

La provisión de educación es central para la superación de la pobreza y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio que identifican en ella el camino idóneo para lograrlo. Colombia suscribió el Marco de Acción de Dakar,⁶ que comprometió a los estados a garantizar educación para niñas y niños en medio de los conflictos, como una prioridad, sobre el entendimiento de que es una vía deseable para mejorar la posibilidad de desarrollo al poner de presente que cada año de escolarización equivale, en el promedio mundial, a un aumento del diez por ciento de los ingresos futuros para mujeres y hombres.⁷

Ningún país ha alcanzado un crecimiento económico sostenible sin haber logrado previamente la universalidad de la educación primaria,⁸ Colombia como contraste, pese a que la Constitución define como fundamental el derecho a la educación,⁹ es el único país de la región latinoamericana en que el acceso al ciclo de formación primaria no es

6 El Marco de Acción de Dakar, *Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*, aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000

7 Banco Mundial, en: *Preguntas y respuestas*, disponible en: <http://web.worldbank.org/WEBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20205793~menuPK:543217~pagePK:148956~pIPK:216618~theSitePK:282386,00.html#5>

8 E. B. Fiske, *Basic Education: Building blocks for global development*, Academy for Educational Development, Washington. 1993.

9 Constitución Nacional de la República de Colombia, 1991. Arts. 44 y 67. **Artículo 44.** “Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, **la educación** (resaltado fuera de texto), y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás”. **Artículo 67.** “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. **La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.** (resaltado fuera de texto). Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley”.

gratuito.¹⁰ A esto se suma que la tasa de escolarización sólo es del 82%, con un elevado porcentaje de abandono escolar.¹¹ De la misma forma, la educación puede ser una parte esencial en un proceso de recuperación de niñas y niños que han vivido un conflicto armado, no sólo para generar posibilidad de estructura y organización, sino para contribuir al desarrollo social y económico de las comunidades;¹² sin embargo, son débiles las políticas orientadas a garantizar el derecho a la educación en situaciones de conflicto y no existen políticas orientadas a proteger el bienestar emocional y psicosocial de las comunidades escolares expuestas a violaciones de Derechos Humanos e infracciones a las normas del Derecho Internacional Humanitario.

El núcleo esencial del derecho a la educación, según el Relator Especial, se compone de asuntos como la seguridad física, cognitiva y psicosocial en las escuelas, la no interrupción de la educación, la generación de condiciones que conduzcan a la construcción del conocimiento y de la personalidad. Las situaciones asociadas al conflicto armado generan la interrupción, degradación y/o destrucción de los sistemas educativos,¹³ amenazando o impidiendo la garantía del derecho a la educación.

En el caso colombiano la limitación que impone el conflicto para la educación se expresa de diversas formas. Más de un millón de niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado¹⁴ ha visto vulnerado su derecho a la educación. Si bien hay estadísticas educativas sobre los niños y las niñas en situación de desplazamiento que han sido atendidos, éstas no reflejan aquellos que falta por atender, las estimaciones varían

10 Informe de la Relatora Especial de Naciones Unidas para el derecho a la educación. Misión a Colombia. B/CN.4 /2004/45/Add2, febrero de 2004 e Informe anual de la Alta Comisionada sobre la situación de derechos humanos en Colombia, B/Cn.4/2004/13, febrero de 2004.

11 International Save the Children Alliance, *Reescribamos el Futuro*. Educación para niños en países afectados por conflicto, 2006, p. 8. Por su parte, la Procuraduría General de la Nación, tomando en cuenta la tasa efectiva de escolarización (población escolar matriculada menos deserción y repitencia), indica que la deuda educativa es mayor que la tasa declarada por el Gobierno, Procuraduría General de la Nación. *El derecho a la educación. La educación en la perspectiva de derechos humanos*, Bogotá, 2006.

12 L.Chauvet y P. Collier. *Development Effectiveness in Fragile States: Spillovers and Turnarounds*, Centre for the Study of African Economics, Department of Economics, Oxford University, p. 11, 2004.

13 Relator Especial sobre el derecho a la educación, Op. Cit. 2008.

14 Lerma Carreño, Carlos Alberto. *El derecho a la educación en Colombia*, Foro latinoamericano de Políticas Públicas Educativas - FLAPE, Buenos Aires, p. 79. 2007.

entre 1,5 y 3,3 millones, para el año 2004.¹⁵ El informe *Educación bajo ataque* de la UNESCO, alertó además sobre el subregistro de amenazas contra maestros y estudiantes, presencia de campos minados y otra serie de ataques que alejan a los niños del acceso a la educación en Colombia¹⁶.

Según la Federación Colombiana de Educadores (FECODE)¹⁷, los derechos de los maestros en Colombia son violados de diferentes formas, entre ellas asalto o irrupción en hogares y escuelas por personal armado, asesinato de profesores frente a sus familias y estudiantes, desapariciones forzadas y secuestros, declaraciones públicas o mensajes que los identifican como objetivos militares, y porque con frecuencia los grupos armados que utilizan las escuelas como lugares de encuentro para la difusión de sus opiniones políticas, les somete a diversas amenazas que muchas veces conllevan el desplazamiento.

De acuerdo con Amnistía Internacional,¹⁸ cuando las escuelas, el profesorado y el alumnado son objetivos de la violencia armada, la tarea de impartir enseñanza se ve alterada de muchas maneras: puede que los estudiantes y el personal de la escuela no acudan a ésta por temor a nuevos ataques, que los edificios y el material escolar queden destruidos o que resulte imposible sustituir al personal docente. Además, los efectos psicosociales que causan estos ataques también limitan el aprendizaje y la enseñanza, afectando la motivación de unos y otros para asistir.

Adicionalmente en Colombia, el impacto del conflicto armado sobre las escuelas se expresa en la militarización del espacio escolar, lo cual muchas veces genera cierta normalización y familiaridad desde los niños y jóvenes con lógicas y prácticas propias de los actores armados que además les expone al riesgo potencial de reclutamiento y/o abuso.

15 Tomasevski, Katarina. Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación en Colombia, Edición Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo, Bogotá- 2004.

16 O'Malley Brendan, UNESCO. *Educación bajo ataque. Un estudio global sobre la violencia política y militar ejercida contra el personal de los sistemas educativos, los alumnos, los docentes, los sindicalistas, los funcionarios gubernamentales y las instituciones educativas.* 2007.

17 Federación Colombiana de Educadores, 7 de enero de 2007, *La Lucha Integral por los Derechos Humanos y Fecode.*, entre 2000 y 2007, al menos 310 educadores fueron asesinados.

18 Amnistía Internacional. *Escuelas Seguras. El derecho de cada niña.* 2008.

Respecto del impacto de esas acciones sobre el acceso a la educación en el país, un estudio realizado por Sánchez y Díaz¹⁹ tomando como base la comparación de variables en municipios que presentaban actividad armada de grupos que participan activamente de las hostilidades y municipios similares sin dicha condición, pudo establecer de forma indirecta el efecto sobre la educación. Si se analiza el periodo entre 1995 y 2002, los autores encontraron que además de la pobreza y temprana inserción al mercado laboral, el incremento de la violencia incidió notoriamente en el crecimiento de la deserción y la inasistencia escolar.²⁰ Los resultados son consistentes con los cálculos del *Programa Nacional de Desarrollo Humano hechos para El Conflicto, Callejón con Salida*, según los cuales la tasa de deserción escolar es mayor en los municipios con presencia tanto de guerrillas como de paramilitares (9,84%), un poco menor en aquellos con presencia guerrillera (8,72%) o paramilitar (7,84%) y aun menor en los que no se registra actividad de grupos armados ilegales (7,72%).²¹

Además del impacto, producto de la deserción escolar, la escuela, en tanto espacio físico protegido e institución social fundamental, es uno de los escenarios más importantes para el encuentro comunitario; por ello las amenazas y ataques que se perpetran en su contra no deberían ser vistos como eventos aislados o accidentales; es posible que se trate más bien de acciones claramente orientadas a generar zozobra y facilitar el control social de la población civil por parte de los actores armados.²²

19 Fabio Sánchez, Ana María Díaz. *Los Efectos del Conflicto Armado en el Desarrollo Social Colombiano*. CEDE – Universidad de los Andes. Bogotá, 2004. Las “actividades” de los grupos armados ilegales (FARC, ELN, Autodefensas) consideradas son: acciones terroristas, emboscadas, hostigamientos, entre otros.

20 Los municipios que registraron actividad de las FARC tuvieron un crecimiento anual de la matrícula primaria de 1,11% y de la matrícula secundaria de 2,22%. En cambio, los municipios que no padecieron acciones de esta guerrilla en ese periodo, presentaron aumentos de matrícula primaria y secundaria de 2,58% y 4,22% respectivamente. En el caso del ELN, los efectos indirectos de su actividad sobre la matrícula primaria y secundaria no resultaron estadísticamente significativos y en el caso de las Autodefensas los municipios que registraron actividades de estos grupos tuvieron un crecimiento anual de la matrícula primaria y secundaria de 0,75% y 2,70% respectivamente, mientras que los municipios que no registraron actividades de estas organizaciones tuvieron crecimientos promedio anual de 1,18% en matrícula primaria y de 3,34% en secundaria.

21 PNUD. *Informe Nacional de Desarrollo Humano Colombia. El Conflicto, Callejón con Salida*, Bogotá, 2003. p. 107.

22 Wessels, Mike. *Child Soldiers, From Violence to protection*. Harvard University Press, Cambridge, Traducción de Fundación Dos Mundos, 2006.

El Relator Especial ha señalado que los conflictos armados pueden ser responsables del recrudecimiento de los niveles de violencia de los maestros hacia los estudiantes. Algunas de las explicaciones probables son el propio impacto psicosocial del conflicto en maestros y maestras, que al no tener oportunidad de elaboración, se convierte en fuente de tensión y frustración que éstos podrían buscar aliviar en los niños y niñas con quienes trabajan.²³ En efecto, este tipo de violencias favorece la construcción de significados desde los cuales se legitiman relaciones sociales mediadas por el control, la lógica del amigo/enemigo, la dominación, la exclusión y eliminación de la diferencia, la imposibilidad de escucha y el uso de la fuerza y del castigo como elementos de coacción e imposición.²⁴ La escuela como escenario en el cual niños y niñas socializan, transforman y estructuran las formas de comprensión e interacción con el mundo, está inmersa en un sistema social y comunitario que no es ajeno a los modos de relación predominantes. Por el contrario, corre el riesgo de reproducir muchos de esos patrones de relación.²⁵

Así mismo, los conflictos armados pueden afectar potencialmente el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes, posiblemente porque los recursos para la educación se orienten o prioricen a sufragar los gastos que demanda la confrontación.²⁶ Los aspectos económicos también reducen las posibilidades de acceso de niños y niñas a la educación, pues frecuentemente la situación es de tal vulnerabilidad que las familias no pueden enviar a sus hijos a la escuela por la imposibilidad de sufragar los costos directos o indirectos de la misma, o por la necesidad de que los niños asuman responsabilidades domésticas o de apoyo a la economía familiar.

23 Nicolai y Triplehorn. *The role of education in protecting children in conflict*. Humanitarian Practice Network, London, 2003, Traducción de Fundación Dos Mundos.

24 Fundación Dos Mundos. *Versión Amigable de las Normas para Educación en Emergencias para Colombia*, FDM- INEE, abril de 2008.

25 Arias, Fernando Jiovani. *La Niñez en Colombia: Entre un presente en duda y una esperanza incierta*. Revista Razones y Emociones, Fundación Dos Mundos. No. 9. 2005.

26 Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños. Informe de la experta del Secretario General, Graça Machel, Documento A/51/306 del 26 de agosto de 1996, según el cual la educación depende de una financiación y un apoyo administrativo constantes que resulta difícil mantener durante los disturbios.

Casi siempre tras desplazamientos masivos, las escuelas son utilizadas como albergues, ello en parte porque la escuela suele ser la más amplia infraestructura civil. Esta situación genera tensiones entre las comunidades receptora y desplazada²⁷ y, en todo caso, implica tensión entre el derecho al albergue y el derecho a la educación, que no puede pasar inadvertida por las autoridades. Es precisa la adopción de medidas para que, no obstante, la escuela pueda servir de albergue temporal, se garantice la continuidad del proceso educativo tanto para los niños de la población receptora como de las familias en situación de desplazamiento.

Sumado a lo anterior, la escolaridad de niños y niñas, incluyendo los procesos de aprendizaje y de socialización, se dificulta por diversos factores, entre ellos las deficiencias nutricionales o el hambre, la carencia de materiales, el cierre temporal de las escuelas o las modificaciones en las jornadas por situaciones de seguridad. El impacto psicosocial que en muchos niños y niñas se ha generado por ser testigos de hechos de violencia, o por la discriminación de la cual son víctimas, limita de manera importante, pero poco visible el acceso a la educación.

La falta de garantía del derecho a la educación causa impactos de mediano y largo plazo en niños, niñas y jóvenes. Les restringe oportunidades de construirse en el encuentro con pares y limita sus posibilidades de edificar futuro desde una perspectiva económica, así como el desarrollo de competencias para el ejercicio de una ciudadanía plena.

El potencial protector de la educación

La educación tiene un potencial extraordinario como herramienta para la construcción de la paz y al tiempo para instigar violencia. El Relator Especial lo ha expuesto de la siguiente manera: “la educación puede jugar un papel fundamental en la promoción de la cooperación y el

27 Es usual que estas tensiones surjan alrededor de asuntos relacionados con la alimentación o el saneamiento básico, pero no con respecto al derecho a la educación. Esto pone de presente la necesidad de movilizar a las comunidades alrededor de la importancia de garantizar la educación de niños, niñas y adolescentes de su comunidad. Ver por ejemplo, FUNDACIÓN DOS MUNDOS. *Informe del observador externo para el estudio de caso IASC Guía sobre salud mental y apoyo psicosocial en emergencias humanitarias y catástrofes*, pilotaje en Nariño – Colombia. 2008.

entendimiento humano. Pero al mismo tiempo, un tipo de educación que no construye la paz, sino que acrecienta las desigualdades sociales y de género, lejos de ser benigna, puede más bien confabular con el conflicto". En efecto, aun con los riesgos que enfrenta, el ámbito escolar es un lugar privilegiado para la transformación de la cultura y junto con la familia, constituye los escenarios para la construcción de reglas propicias al ejercicio democrático del poder y del encuentro social, el fortalecimiento de las habilidades ciudadanas y la promoción de un entorno protector y promotor de bienestar emocional.

La educación es, pues, un fin en sí mismo, como una herramienta para el logro de otros fines. Puede desempeñar un papel que resguarde la vida y la integridad física de niños y niñas, hacer posible su protección psicosocial y garantizarles un proceso cognitivo que facilite su futuro. Por su potencial de favorecer mecanismos de protección, la educación resguarda y sustenta las vidas de los educandos.²⁸ La escuela, cuando garantiza un espacio protector de la violencia y forma a los y las estudiantes para asumir decisiones informadas y seguras frente a eventuales riesgos, es un espacio propicio para protegerles de la explotación y del abuso, particularmente de la violencia por razones de género, la explotación sexual y su vinculación a grupos armados de origen legal u organizados al margen de la ley; así mismo previene su participación en actividades ilícitas o conformación de pandillas. En contextos de conflicto armado, además, les prepara para enfrentar situaciones derivadas del mismo, como ataques a la infraestructura escolar, accidentes por minas antipersonas, violencia sexual, VIH-SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual.

A través de la garantía del derecho a la educación puede igualmente proveerse bienestar psicosocial a niños y niñas que viven en medio de situaciones de conflicto armado. En términos generales, la escolaridad les brinda un sentimiento de pertenencia, de normalidad, estructura y estabilidad,²⁹ aun en el marco de situaciones extremas como la violen-

28 Ver, por ejemplo, *Normas Mínimas de INEE Op. Cit.*, o *Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la educación Op.Cit.*

29 Al respecto, ver Machel párrafo 184 y siguientes, en *Asamblea General de las Naciones Unidas A/51/306*, 26 de agosto de 1996, quincuagésimo primer período de sesiones. Tema 108 del programa provisional. Artículo 184. En el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño se pone de relieve el derecho a la educación, y en el artículo 29 se declara que la educación del niño

cia armada. Igualmente es relevante para su protección psicosocial, la posibilidad que la educación brinda de socializar, establecer o fortalecer redes sociales con pares, donde puedan dialogar, reflexionar y brindarse apoyo mutuo, así como desarrollar sentimientos de valía propia, confianza y esperanza en el futuro. Algunos estudios señalan que la existencia de una rutina diaria —al propiciar ritmos y responsabilidades— permite promover bienestar psicosocial y favorece el restablecimiento de un sentido de estructura y propósito en la vida, que puede verse afectado por los hechos de violencia asociados al conflicto.³⁰

En situaciones de conflicto armado, la manipulación de la información y la propaganda militar, son prácticas comunes por parte de los grupos armados que participan en las hostilidades. La escuela promueve el desarrollo de capacidades y habilidades relevantes para la estructuración de un pensamiento crítico que habilita la reflexión informada, asunción de posturas razonadas y la expresión libre de ideas y opiniones. Al mismo tiempo, propicia el uso de mecanismos no violentos de resolución de conflictos y aporta elementos necesarios para una mejor comprensión de formas civiles para defender los derechos, propios o ajenos, que están siendo vulnerados. A través de la formación ciudadana, la escuela es motor para una cultura democrática, incluyente, pacífica y respetuosa de los derechos humanos.³¹

Apoyar la posibilidad de que los entornos escolares sean espacios para la protección, puede tener beneficios acumulativos capaces de mitigar

debe estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades. La educación también cumple funciones mucho más amplias. Conforma y estructura las vidas de los niños y puede inculcar los valores de la comunidad, promover la justicia y el respeto por los derechos humanos y mejorar la paz, la estabilidad y la interdependencia. Artículo 185. La educación cobra especial importancia durante los conflictos armados. En medio de una situación caótica, la asistencia a la escuela puede representar un grado de normalidad. Los escolares tienen la oportunidad de estar con sus amigos y recibir su apoyo y aliento. Se benefician de los contactos regulares con los maestros, quienes pueden vigilar su salud física y psicológica. Los maestros también pueden ayudar a los niños a desarrollar habilidades y conocimientos nuevos que necesitan para sobrevivir y valerse, entre ellos la evitación de las minas, la negociación y la solución de problemas relacionados con el VIH/SIDA y otras cuestiones de salud, así como información al respecto. La enseñanza escolar también beneficia a la comunidad en su conjunto. La capacidad para mantener las escuelas funcionando aun en las circunstancias más difíciles demuestra confianza en el futuro: las comunidades que conservan una escuela sienten que todavía tienen algo duradero que merece protección.

30 The role of education in protecting children in conflict. Op. Cit.

31 Chau, Enrique, et al. *Competencias Ciudadanas: de los estándares al Aula*. Ministerio de Educación Nacional, Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes, Bogotá, 2004.

el impacto del conflicto armado sobre los niños y ayudar a prevenir otros conflictos. Está documentado en algunos contextos, cómo la ausencia de escuela lleva a que organizaciones desestabilizadoras y destructivas, puedan cooptarlos y vincularles en sus actividades, con lo cual los conflictos armados tienden a reiterar los ciclos de violencia y vulnerabilidad.³²

El potencial protector de la educación parece redoblar en la prevención del reclutamiento y uso ilícito de niños y niñas por fuerzas o grupos armados.³³ En el caso colombiano, de acuerdo con una caracterización de niños y niñas desvinculados del conflicto armado, realizada por la Defensoría del Pueblo y UNICEF, el 10% de estos adolescentes no contaba con ninguna escolaridad previa a su vinculación a los grupos armados, la gran mayoría (65,6%) solamente llegó a cursar algún grado de primaria y el 24,9% cursó algún grado de bachillerato; según esta investigación, la escolaridad media de estos niños y niñas es de 4.05 grados.³⁴ En nuestro trabajo de campo hemos visto cómo, pese a que el reclutamiento forzado es visto por los adultos como un grave riesgo que enfrentan niños, niñas y jóvenes, éste no es un tema visible y a menudo escapa a toda acción de monitoreo, *“Ay, pero calladito, se oye que se lo llevaron, se fue”*.³⁵

Maestros y maestras en todo el país se enfrentan al desafío diario de adelantar su trabajo con niños y jóvenes cuya cotidianidad está atravesada por el conflicto, *“en ocasiones inventan historias sobre los actores del conflicto, se generan rumores de manera muy fácil, porque es posible que cada una de las personas que habita estos lugares conviva con la incertidumbre de lo que algún día sucedió y que puede volver a suceder”*,³⁶ lo cual promueve cambios, que son consecuencia de aprendizajes mediados por la amenaza y el terror.

32 Lowicki, Jane y Chevannes, Barry. *Missing Out: Adolescents affected by armed conflict face few educational opportunities and increased protection risks*, disponible en: www.tc.columbia.edu/cice/archives/2.1/21lowicki.pdf, 1999.

33 *The Paris Principles and Guidelines on Children Associated with Armed Forces or Armed Groups*, February 2007, traducción de Fundación Dos Mundos.

34 Defensoría del Pueblo de Colombia y UNICEF. *Caracterización de las niñas, niños y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales: Inserción social y productiva desde un enfoque de derechos humanos*, diciembre de 2006.

35 Relato de un maestro en un proceso de acompañamiento psicosocial, desarrollado por la Fundación Dos Mundos en San José del Guaviare, 2005.

36 Relato de un maestro en un proceso de acompañamiento y formación en herramientas psicosociales, desarrollado por la Fundación Dos Mundos en Magdalena Medio, 2006.

Las transformaciones en la actitud de niños y jóvenes frente a la vida, los otros y sí mismos, no son cambios deseados, se trata de la “*única forma de relacionarse en medio de tanta violencia y de tanto dolor*”³⁷ Los maestros ven con preocupación cómo en los jóvenes el impacto del conflicto armado se hace particular y se representa en una especie de fascinación por las dinámicas de la guerra y por los símbolos que ésta instaura. Los jóvenes exaltan el poder de las armas, como sinónimo de dominio aplicado a la vida en comunidad, a la posibilidad de acceder a privilegios y oportunidades que desde la experiencia de un joven común y corriente no se tendrían. A esto se suma la ausencia de oportunidades de empleo o estudio y la imposibilidad para la realización de los sueños y metas imaginados, desde donde lo relativo al conflicto se convierte en una especie de ventana que recrea la posibilidad de respuesta a este tipo de preguntas o materializar venganzas, y desde allí, una vía que mantiene la homeostasis de un sistema de conflicto armado al que niños y jóvenes que se vinculan contribuyen a hacer cíclico.

Algunas investigaciones han mostrado como los adultos más cercanos y respetados, así como los amigos y amigas, han jugado un rol crucial para niños y niñas que se han mantenido al margen de las acciones de los grupos armados que participan en las hostilidades.³⁸ En desarrollo de un adecuado proceso de acompañamiento psicosocial a escuelas afectadas por violaciones de derechos humanos y el conflicto armado, los maestros podrían contar con la posibilidad de alentar el cambio de actitudes e imaginarios sobre la guerra y los combatientes, pudiendo jugar un papel fundamental en disuadir a niños y niñas de asociarse con los grupos armados, particularmente cuando, entre las causas aducidas para su vinculación informan que “*le gustaba lo que hacían*” y que les atraían por “*las armas y el uniforme*”.³⁹ Esta situación pone de presente la urgencia de hacer visible el fenómeno y la necesidad de fortalecer los sistemas de prevención, protección y alerta temprana como un asunto colectivo, en el que la escuela puede jugar un rol central, para lo cual requiere a cambio que, desde el Estado y los sectores sociales que la rodean, se garantice el acompañamiento y disposición de los recursos

37 Relato de un maestro en un proceso de formación en herramientas psicosociales en Chocó, 2004.

38 Save The Children Uk. *Fighting Back, Child and community-led strategies to avoid children's recruitment into armed forces and groups in West Africa*, 2005. Traducción de Fundación Dos Mundos.

39 Defensoría del Pueblo de Colombia y UNICEF. Op. Cit.

necesarios para que pueda cumplir con esa labor. Como veremos, el acompañamiento psicosocial es central en este propósito.

Una acción psicosocial en el espacio escolar favorece el desarrollo de diversas estrategias que sumadas permitirían, por ejemplo, la prevención del reclutamiento y uso de niños, niñas y jóvenes en los conflictos armados. La escuela puede ser el epicentro de una acción comunitaria alrededor de la protección de niños y niñas, el lugar en el cual se eduque sobre los riesgos que enfrentan y los daños que puede generarles a corto y a largo plazo el reclutamiento; es también el escenario propicio para establecer planes de acción comunitarios para la protección de los niños y jóvenes de la comunidad, todo lo cual tiene como trasfondo la pregunta por el bienestar emocional de los diversos estamentos escolares y comunitarios. La escuela también puede prevenir el reclutamiento al adoptar medidas para evitar su uso en actividades de propaganda, inteligencia e incitación.⁴⁰ Contar con apoyo psicosocial para niños y niñas afectados por hechos de violencia fortalece su formación ciudadana y fomenta su perspectiva civilista y no violenta para enfrentar las dificultades.

Se acepta que niños y jóvenes matriculados en una institución educativa a la que asisten con regularidad, cuentan con un factor efectivo de protección frente a los riesgos que entraña un conflicto armado. Sin embargo, existe un consenso internacional en torno a que, si bien la educación tiene importantes potencialidades, se requieren esfuerzos adicionales y expresos, para lograr que las escuelas se conviertan en un factor de protección física, psicosocial y cognitiva de niños, niñas y jóvenes.

Para que la escuela pueda ser un escenario atento al bienestar emocional y a la protección de niñas y niños de ciertos riesgos sociales, configurando una especie de “sistema no formal de apoyo psicosocial”,⁴¹ es necesario un proceso previo de acompañamiento y formación que habilite el espacio escolar para el establecimiento de un entorno realmente protector, a través de acciones como la preparación y supervisión a

40 Principios de París. Op. Cit.

41 Wessels. Op. Cit.

los docentes para que apoyen el bienestar psicosocial propio y de los estudiantes; el establecimiento de planes de atención psicosocial en las escuelas; la organización de actividades de enseñanza extraescolar y la provisión de acompañamiento psicosocial a los educadores, niños y niñas.

La deserción escolar en zonas afectadas por el conflicto armado, puede estar relacionada con los riesgos que niños y niñas enfrentan tanto en la propia escuela como en el trayecto hacia o desde ella. También por sus dificultades de adaptación cuando atraviesan situaciones como el desplazamiento forzado, por ejemplo, que les expone a un ambiente muchas veces hostil. Así, las escuelas requieren desarrollar procesos expresamente orientados a abordar temas como la estigmatización de ciertos grupos de niños y niñas especialmente vulnerables, el impacto que acarrea la violencia asociada al conflicto armado y sus repercusiones en los y las estudiantes, así como el establecimiento de estrategias de seguimiento por parte de los maestros y mecanismos comunitarios para la protección de niños y niñas frente a estos riesgos.

Igualmente, deben establecerse estrategias para favorecer la asistencia de niños y niñas que encuentran barreras de tipo económico para acceder a la educación, entre ellas, la exigencia de uniformes o materiales escolares; las dificultades de acceso y los riesgos que surgen de la distancia entre la vivienda y la escuela; así como las dificultades que enfrentan niños y niñas en situaciones vulnerables para obtener alimentación adecuada.

Para que la educación también pueda actuar como eje articulador de las familias y comunidades alrededor de la protección de niños, niñas y jóvenes, es necesario adelantar mayores esfuerzos para involucrarlos en el ambiente escolar. Superar las barreras existentes entre maestros y padres, promover acciones de formación sobre disciplina positiva; apoyar a las familias en la superación de los impactos psicosociales de los hechos asociados a las violaciones de derechos humanos o infracciones a las normas de derecho internacional humanitario, serían algunas estrategias para permitir mayor movilización social alrededor de la escuela y sus estudiantes.

El Conflicto Colombiano: un escenario propicio para la aplicación de las Normas Mínimas para la educación en Emergencias, Crisis Crónicas y Reconstrucción Temprana

En el 2003, la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencias, Crisis Crónica y Reconstrucción Temprana (INEE, por sus siglas en inglés) constituyó un grupo de trabajo⁴² para facilitar el desarrollo de normas mínimas universales para la educación en emergencias. La iniciativa partió del reconocimiento de la educación como derecho básico que no puede ser suspendido durante las emergencias y debe ser visto como una respuesta humanitaria prioritaria, proveerse con calidad, accesibilidad y responsabilidad.⁴³

A través de consultas nacionales, subregionales y regionales, con más de 2.250 personas en más de 50 países, el grupo de trabajo facilitó el desarrollo de normas, indicadores y notas orientadoras que articulan el nivel mínimo a alcanzar en torno a la educación en emergencias. Las Normas Mínimas para Educación en Emergencias, Crisis Crónica y Reconstrucción Temprana (más conocidas como Normas Mínimas de INEE) son una herramienta para ser usada en los esfuerzos de alcanzar, para niños, niñas, adolescentes y adultos, un nivel mínimo de acceso a la educación, aun en situaciones de emergencias. Estas normas, son tanto un manual, como una expresión de compromiso en torno al derecho a la educación.

42 El Grupo de Trabajo está conformado por el Ministerio de Educación Francés, UNESCO, UNICEF, Catholic Relief Services, CARE, International Rescue Committee, Norwegian Refugee Council, ACNUR, Refugee Education Trust (RET), GTZ, la Alianza Save the Children y Fundación Dos Mundos. El objetivo general del Grupo de Trabajo es utilizar las normas mínimas para mejorar la calidad de la educación y el acceso en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana. Por medio de la promoción e institucionalización de las normas mínimas a través de un proceso de difusión generalizada y sostenida de promoción a los principales interesados; el desarrollo de materiales de capacitación sobre las normas mínimas y producir, traducir y distribuir ampliamente para su uso en todo el mundo; implementando un eficaz proceso de normalización de la capacitación sobre las normas mínimas, sobre la base de las redes regionales creadas durante el desarrollo de las normas mínimas y, supervisando un plan de investigación para evaluar el conocimiento, la aplicación y el impacto de las normas mínimas.

43 Tomado de INEE, *Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana*, traducción no oficial, 2005.

En el caso colombiano frecuentemente se considera que por la complejidad de su contexto, las experticias, herramientas y experiencias internacionales pueden ser difícilmente replicables. Sin embargo, las Normas Mínimas para la Educación en Emergencias, entendidas como una herramienta que recoge las lecciones aprendidas por una variedad de actores en diversos contextos de desastres naturales y conflictos armados, pueden ser un instrumento que aglutine, organice y coordine los esfuerzos de actores nacionales e internacionales, públicos y privados, para garantizar una educación que proteja a niños y niñas del conflicto armado; naturalmente es necesaria una contextualización previa a las condiciones colombianas.

Colombia enfrenta uno de los conflictos más prolongados del planeta, que, como atrás se afirma, repercute de modo adverso en las posibilidades de acceso y calidad de la educación de niños y jóvenes residentes en los lugares más afectados. Con la sola excepción del conflicto en Guatemala, el colombiano es el único que supera de lejos la media de duración de los conflictos armados internos.⁴⁴ La duración de un conflicto tiene un efecto importante sobre las posibilidades futuras de una reinserción exitosa y duradera,⁴⁵ independientemente de las condiciones jurídicas, políticas y socio-económicas en que ésta se dé; un conflicto corto tiene un menor impacto sobre el tejido social, así como sobre el régimen político y aún sobre el Estado, que un conflicto largo.⁴⁶ De la misma manera, su capacidad para transformar aspectos clave de la vida social como la educación, es significativa, sin que lo sean menos los impactos en el ámbito psicosocial.

44 Wallensteen, Peter y Margareta, Sollenberg. 2000. "Armed Conflict, 1989-99", *Journal of Peace Research*, Vol. 37, No. 5, September 2000. Pp. 629- 644. Para estos autores entre 1989-2000 había 111 conflictos armados, de los cuales solo 37 estaban activos en el 2000, dos de ellos eran intraestatales, dos interestatales con intervención extranjera, el resto eran interestatales, entendiéndose por tales aquellos que han producido más de 25 muertos en la confrontación directa entre los contendientes. La violencia armada no terminaba ahí: había otros choques, como el de Angola (Cabinda) y de Etiopía y Somalia, pero no llegaban al nivel de muertes estipulado para ser considerados. La mayoría de ellos se producían dentro de Estados y no entre Estados. Casi la mitad de ellos podrían ser clasificados como guerras, es decir, que han producido más de 1.000 muertes en la confrontación por año y, de todos los conflictos, sólo 16 han sido entre Estados diferentes.

45 Fearon, James y Laitin David. *Ethnicity, Insurgency and Civil War*, Department of Political Science, Stanford University, 2001.

46 Bejarano, Ana María. *Conflicto Armado, Paz y Democracia*. Banco de la República. 2002.

Es difícil desatender la importancia relativa de una realidad de conflicto como la colombiana en el ámbito de la educación, particularmente cuando ha tenido, durante cerca de cinco décadas de la historia reciente, la oportunidad para recrear situaciones complejas y de naturaleza crónica a este espacio. Conforme con los estudios de Fearon⁴⁷ de las 122 guerras civiles que comenzaron desde 1945, un cuarto de ellas demoró máximo dos años, un cuarto más se desarrolló entre dos y quince años. Treinta guerras duraron más de veinte años, Colombia con sus más de cuarenta años de conflicto armado está por fuera de los promedios de duración para la región y para el mundo. Licklider⁴⁸ llega a un análisis similar al comprobar que la mayoría de las guerras civiles no son prolongadas y que alrededor del 27% terminan durante el año en que comenzaron.

Entre las diversas razones que atribuyen algunos autores al por qué de un conflicto de naturaleza crónica, se incluyen variables económicas y geográficas; por ejemplo, los estudios de Collier, Hoeffler & S. Söderbom⁴⁹ corelacionan la presencia de montañas y terrenos boscosos, o el desarrollo alrededor de las fronteras como elementos que explicarían la duración de los conflictos por encima de la media de su región. Aun cuando para el caso de los enfoques economicistas, el conflicto colombiano exhibe varias de las características típicamente atribuibles a confrontaciones armadas internas cuya motivación es principalmente económica, como sería la existencia de bienes de extracción o el acceso a grandes recursos provenientes del narcotráfico, así como que la geografía colombiana exhibe muchas de las condiciones que reseñan los estudios que se enfocan en estos aspectos, no se cuenta con apoyo fáctico que demuestre la univocidad de tales planteamientos como explicaciones plausibles y excluyentes de otras. Tampoco señalan estos diversos enfoques las transformaciones de orden cultural, el bienestar emocional y la salud mental, que en términos reales entre diversas generaciones, van recreando las violaciones de derechos humanos y otros hechos de violencia con que a menudo se expresa esta realidad.⁵⁰

47 Fearon, James. *Why Do Some Civil Wars Last So Much Longer Than Others?* Department of Political Science. Stanford University. 2002.

48 Licklider, Roy. *The consequences of negotiated settlements in civil wars, 1945-1993*. *American Political Science Review*, 1994, p. 684.

49 Collier, Paul; Anke, Hoeffler y Måns, Söderbom. *On the Duration of Civil War*, *Journal of Peace Research* 46(1): 13-28, 2004.

50 Arias, Fernando Jiovani. *Relación del impacto emocional de los hechos de violencia asociados al con-*

Por otra parte, el conflicto armado colombiano parece seguir la tendencia de otros conflictos armados internos en lo que hace al involucramiento de población civil, uno de cuyos escenarios centrales, como lo venimos afirmando, es el escolar. Diversos estudios han reiterado que en las guerras civiles o en conflictos internos por lo menos un 80% de las víctimas son civiles, lo que significa que éstas por lo general se convierten en un objetivo.⁵¹ Si se observan las características de los conflictos similares al colombiano,⁵² donde el esfuerzo de los actores armados principalmente se centra en el dominio territorial,⁵³ dichos conflictos tienden a degradarse en sus prácticas. Ejercer dominio del territorio implica casi siempre la ocurrencia de múltiples tipos de hechos violentos: masacres, ejecuciones extrajudiciales, desapariciones forzadas, torturas para obtener información, castigar a individuos o colectivos por sus convicciones políticas o para coartar sus actividades sociales. También se asocia a hechos de violencia sexual en contra de líderes sociales, persecución de defensores de derechos humanos, y otros sectores sociales como los movimientos estudiantiles y sindicales, organizaciones de mujeres y maestros, entre otros. En la práctica ninguna de estas expresiones violentas ha sido ajena a la totalidad de estamentos que componen el espacio escolar.

En el ámbito escolar, además de las violaciones de derechos humanos que suponen la no garantía para el acceso y disfrute del derecho a la educación, se han ejercido todas aquellas prácticas que suponen la escuela como blanco de las expresiones de un conflicto degradado. Aquí se entiende como degradación del conflicto, la violación sostenida y sistemática de los derechos humanos y las graves infracciones del derecho internacional humanitario⁵⁴ que comprometen a todos los actores

Conflicto armado en Colombia con su prolongación y degradación. Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Políticas, 2008.

- 51 Stathis, Kalyvas, *Violencia y guerra civil*. Esbozo teórico, en: Análisis Político No. 42, IEPRI UN, Bogotá, enero - abril 2001.
- 52 Kaldor, M. *Las nuevas guerras. Violencia organizada en la Era Global*. Barcelona: Tusquets Editores, 2001.
- 53 González, Fernán; Bolívar, Ingrid y Vásquez, Teófilo. *Violencia política en Colombia. De la nación fragmentada a la construcción del Estado*. CINEP. Bogotá. 2003.
- 54 Por grave violación de los derechos humanos debe entenderse toda acción u omisión con la cual servidores públicos (o personas de condición particular que obran bajo la determinación, con el apoyo o con la aquiescencia de agentes del Estado) vulneran o amenazan severamente alguno de los derechos fundamentales enunciados en instrumentos como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y la Convención Americana sobre Derechos Humanos. Por crimen de guerra

de la confrontación armada y tienen su mayor expresión en la producción de víctimas civiles.⁵⁵

Un recurso para considerar si se trata de un conflicto armado degradado, es la evidencia de graves infracciones a las normas de Derecho Internacional Humanitario⁵⁶ como son las contempladas en los artículos: 51 del Convenio I, 52 del Convenio II, 130 del Convenio III y 147 del Convenio IV; que amplían el artículo 3 común a los Convenios de Ginebra y se refieren al trato digno a seres humanos.⁵⁷ Se destacan como infracciones graves a las normas de Derecho Internacional Humanitario, los desplazamientos forzados de población civil, el homicidio intencional de personas o bienes protegidos como la escuela o el ataque a población civil, la tortura o los tratos inhumanos, la destrucción y la apropiación de bienes, el pillaje, la toma de rehenes, los actos de terrorismo, o las amenazas de realizar los actos mencionados. También se incluyen los civiles muertos, heridos o victimizados en el desarrollo de una acción bélica, que aunque lícita, quebranta el principio de distinción.⁵⁸

En Colombia estas violaciones han sido practicadas indiscriminadamente por los diferentes actores armados, en parte eso explica fenó-

debe entenderse toda acción u omisión con la cual personas que participan directamente en las hostilidades de un conflicto armado cometen una infracción grave de los deberes a ellos impuestos por los Convenios de Ginebra, aprobados mediante la Ley 5ª de 1960, y por el Protocolo II Adicional, aprobado mediante la Ley 171 de 1994. Para más información ver OACNUDH *Consideraciones sobre la investigación y el juzgamiento de conductas punibles constitutivas de graves violaciones de los derechos humanos o de crímenes de guerra*. 2005.

55 Steven R, David. *Internal War: Causes and Cures*, World Politics 49:4, 552-76. Harry Eckstein. 1964. "Introduction: Toward the Theoretical Study of Internal War," in *Internal War*, Harry Eckstein, ed. (New York: Free Press), pp. 1-32. 1997.

56 Basado en el principio del respeto de la persona humana, el DIH — denominado también derecho de los conflictos armados o derecho de la guerra— es un conjunto de normas que, en tiempo de conflicto armado, presta protección y asistencia a las personas que no participan o han dejado de participar en las hostilidades y limita los métodos y medios para hacer la guerra. Su finalidad es exclusivamente humanitaria.

57 Gros Espiell, Héctor. *Derechos humanos, derecho humanitario* en SWINARSKI, Ch. (ed.), *Studies and essays on international humanitarian law and Red Cross principles in honour of Jean Pictet*, Ginebra, p. 707. 1984., Para mayor información puede consultarse Naciones Unidas, oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, *Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Normativa, jurisprudencia y doctrina de los sistemas universal e interamericano*, Bogotá, 2004, pp. 982- 985.

58 Naciones Unidas, oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, intervención del señor Amerigo Incalcaterra, Director Adjunto en el III Encuentro Nacional sobre la jurisdicción constitucional, La protección de los derechos humanos en el conflicto armado interno, Bogotá, 2005.

menos como el desplazamiento forzado de millones de ciudadanos,⁵⁹ que durante los últimos años ha llevado al país a ocupar el segundo lugar⁶⁰ en el mundo entre aquellos con mayor prevalencia de este crimen. Es tal la afectación de la población civil que, por ejemplo, sin tomar en consideración las muertes en combate ni otras violaciones de los derechos humanos y del derecho humanitario, el conflicto armado genera cada año el mismo número aproximado de víctimas producidas durante los 17 años de dictadura en Chile.⁶¹ Entre Diciembre de 2002 y Abril de 2007, no obstante en marcha el proceso de negociación y desmovilización aparente de los grupos paramilitares, 3.040 personas fueron muertas o desaparecidas por fuera de combate.⁶² De la misma manera, los diferentes hechos de violencia han afectado de forma directa a las escuelas, pese a que sus efectos más visibles, como ataques a la infraestructura, ocupación, amenazas o hechos de violencia efectivos contra algunos de sus miembros no tienen el registro sistemático que deberían y aun así es posible afirmar que por lo menos fueron perpetrados 53 ataques a escuelas entre Julio de 2002 y Diciembre de 2007⁶³ y que en promedio, de acuerdo con FECODE, al menos 42 maestros son asesinados cada año.⁶⁴

Varios elementos recogidos en las Normas Mínimas de INEE son pertinentes y deberían tenerse en cuenta en miras de garantizar el derecho a la educación en un contexto de violaciones de los derechos humanos y conflicto armado como el que para el caso colombiano se describe arriba, y cuyas implicaciones para el sector educativo son, en muchos casos, las que acarrea una crisis crónica compleja,⁶⁵ en tanto su pro-

59 Human Right Watch. *Informe Anual sobre Colombia*. 2005.

60 Para más detalles ver Global Overview of Trends and Developments in 2006- Internal Displacement Monitoring Centre, que para el año de 2006 informó a Colombia con 3.8 Millones de personas en situación de desplazamiento, sólo superada por Sudan con 5 millones de personas.

61 Fundación CEPS, Centro de Estudios Políticos y Sociales. *COLOMBIA: Un país formal y otro real*. Valencia (España), 2006.

62 Comisión Colombiana de Juristas, *Actualización Violaciones a los derechos humanos*, diciembre 2002 - abril 2007, ver: <http://www.coljuristas.org>, CINEP, Banco de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política, Noche y Niebla.

63 Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR), Informe Anual 2007, p. 60; CICR, Informe Anual 2006, p. 38; CICR, Informe Anual 2005, p. 30; y CICR, Informe Anual 2004, p.12.

64 Federación Colombiana de Educadores, 7 de enero de 2007, *La lucha Integral por los Derechos Humanos y Fecode*, Entre 2000 y 2007, al menos 310 educadores fueron asesinados.

65 El término crisis crónica o emergencia compleja, ha sido acuñando para diferenciar las situaciones donde conflictos armados o inestabilidad política son las causas principales de las necesidades humanitarias de aquellas situaciones donde dichas necesidades surgen como consecuencia de de-

longación en el tiempo y los efectos que para el espacio escolar más directamente expuesto a esta realidad ha venido acarreado.

En primer lugar, el concepto “*educación en emergencia*”, se refiere a las acciones para garantizar el derecho a la educación no sólo en el lapso inmediatamente posterior a un incidente relacionado con un conflicto armado o desastre natural, sino en el marco de los efectos continuos de una crisis compleja y en los esfuerzos de reconstrucción temprana. Las normas mínimas plantean la importancia de intervenciones continuas a favor del derecho a la educación, que pueden iniciar con acciones puntuales durante la fase aguda, pero que deben fortalecerse y modificarse para facilitar la continuidad del derecho en las fases crónicas, de recuperación y de retorno, reintegración y reconstrucción.

En segundo lugar, las Normas Mínimas de INEE propenden por un entendimiento de la asistencia humanitaria que es amplio y garante de los derechos de las personas. Los promotores de las Normas Mínimas han acogido la meta de dar un papel preponderante a la educación en la agenda humanitaria global y en modificar el entendimiento de la ayuda humanitaria, de forma que trascienda las necesidades físicas básicas para mantener la vida y se oriente a promover el bienestar integral de la comunidad escolar.⁶⁶

El documento de Normas Mínimas para la Educación en Emergencia, está compuesto por cinco categorías⁶⁷ entre las cuales se agrupan las 19 normas previstas como estándar mínimo a ser aplicado en materia educativa en las situaciones de emergencia, crisis crónica y reconstrucción temprana. Las normas se acompañan de indicadores⁶⁸ que hacen

sastres naturales. Para ampliar este concepto se puede revisar *Guidance for Evaluating Humanitarian Assistance Programmes in Complex Emergencies*, OECD, 1999.

66 El Relator Especial sobre el derecho a la educación señaló que “cuestiona vivamente la concentración de la ayuda humanitaria en las tres acciones clásicas (alimento, salud y abrigo), pues resulta claro que en la actualidad la asistencia humanitaria debe orientarse hacia el bienestar integral de las personas”. “La ayuda que simplemente provee calorías para el estómago y agua para la garganta, significa reducir las personas a cosas (...)” (Citando a Vaux, T., *The Selfish Altruist: Relief Work in Famine and War*, Earthscan Publications Ltd., 2001).

67 Las cinco categorías son: normas mínimas comunes (valoración y participación); acceso y ambiente de aprendizaje; enseñanza y aprendizaje; maestros y otro personal educativo; política educativa y coordinación.

68 Las normas mínimas se basan en el principio de que las poblaciones afectadas tienen derecho a una

referencia a acciones que se sugieren como vía para lograr la realización de la norma y notas orientadoras para facilitar su comprensión e implementación. Propenden por favorecer la participación de padres, madres, niños y niñas alrededor del derecho a la educación a través de un fortalecimiento de los recursos propios de cada comunidad; lograr el acceso de todos y todas a una educación pertinente, inclusiva, participativa y de calidad; garantizar que los ambientes de aprendizaje sean seguros y promuevan el bienestar emocional de niños y niñas; lograr la pertinencia social y cultural de las actividades educativas; promover la estabilidad, la capacitación y la responsabilidad de maestros y maestras, así como la coordinación y colaboración de los actores involucrados en los procesos educativos y propender por políticas públicas integrales que permitan la garantía del derecho a la educación aún en situaciones de emergencia.

De acuerdo con la experiencia de la Fundación Dos Mundos, unida a la de comunidades educativas con las cuales adelantamos nuestro trabajo, algunas de las Normas Mínimas de INEE tienen la mayor relevancia para el contexto colombiano. En efecto, ante la importancia de potenciar la participación de las comunidades en torno al derecho a la educación, las Normas Mínimas señalan la necesidad de capacitar y acompañar a la comunidad para que sus miembros puedan gestionar y emprender actividades educativas y organizar comités de educación con participación de maestros, padres, niños, niñas y jóvenes, que se encarguen de identificar y abordar las necesidades educativas de la comunidad.⁶⁹ Herramientas psicosociales como la promoción de

vida digna. Ellas articulan el nivel mínimo a ser alcanzado del acceso a la educación y su provisión en una situación de asistencia humanitaria. Ellas son cualitativas por naturaleza y están destinadas a ser universales y aplicables en cualquier medio. Los indicadores clave para cada norma son señales que muestran si la norma ha sido alcanzada; funcionan como herramientas para medir y comunicar el impacto (o resultado) de los programas, así como de los procesos (o métodos) usados, ya sean cualitativos o cuantitativos. Sin los indicadores clave, las normas mínimas serían poco más que declaraciones de buena intención, difíciles de poner en práctica. Las notas orientadoras en cada capítulo tienen que ver con puntos específicos que deben ser considerados cuando se aplican las normas en diferentes situaciones. Ellas ofrecen consejos sobre aspectos prioritarios y cómo abordar dificultades prácticas, y pueden también describir dilemas, controversias o vacíos en el conocimiento actual. Texto adaptado por Fundación Dos Mundos del Manual Normas Mínimas para la educación en situaciones de Emergencia, Crisis Crónicas y Reconstrucción Temprana, INEE, 2004.

69 Se alude a la *Norma de Participación Comunitaria*, específicamente la 1.1. Promover la participación de la comunidad en la priorización de las actividades de educación. 1.2. Promover la participación de niños, niñas y adolescentes en el desarrollo y la ejecución de las actividades de educación. 1.3.

campañas escolares, conversatorios con padres, madres, niños y maestros pueden ser útiles para promover la colaboración de la comunidad escolar y aquellos sectores de la comunidad que la rodean, en una red que incluya las percepciones, preocupaciones y recursos de todos los involucrados.

Con respecto a la promoción de estrategias que permitan a las escuelas proteger el bienestar emocional de niños, niñas y maestros, las Normas de Educación en Emergencias ofrecen claves para la acción coordinada de los actores educativos y otros agentes relevantes en la gestión de las situaciones de emergencia que enfrenta la Escuela, en donde el acompañamiento psicosocial es una herramienta de alcance potencialmente extraordinario.

El maestro puede jugar un papel destacado en brindar apoyo psicosocial a niños, niñas y a sus familias. Para esto requiere contar con los recursos que le permitan enfrentar las situaciones de violencia que le afectan desde lo humano y en su ejercicio profesional, y a la vez que pueda disponer de las herramientas para favorecer la protección y el bienestar de las comunidades educativas integralmente consideradas. En este aspecto, las Normas Mínimas de INEE establecen la necesidad de acompañar a niñas, niños, jóvenes y maestros, de manera que no solamente superen su propio impacto emocional, sino que puedan contar con herramientas para el cuidado de sus pares y/o los miembros de su comunidad.

Finalmente, en un contexto de violencia sistemática contra niños, niñas y escuelas, las Normas Mínimas para la Educación en Emergencia llaman a fortalecer las medidas de prevención y respuesta a la violencia y otras formas de abuso y explotación en la escuela. Para ello, proponen estrategias para prevenir los ataques a las escuelas y la asociación de niños y niñas a los grupos armados; para generar conciencia local acerca de la manera de identificar y denunciar infracciones a la protección y para organizar espacios protegidos para los niños, estableciendo sistemas de cuidado durante el trayecto hacia los centros educativos, entre otros.

En estas, como en otras situaciones de riesgo que enfrenta la educación en el contexto de conflicto armado que vive Colombia, las Normas Mínimas para la Educación en Situaciones de Emergencias, Crisis Crónica y Reconstrucción Temprana constituyen un compendio tanto de experticias como de compromisos políticos de diversas organizaciones y naciones. Su contextualización e implementación en Colombia permitirá mejorar la garantía del derecho a la educación de miles de niños y niñas afectados no sólo por el conflicto armado sino por situaciones de emergencia causadas por fenómenos naturales, y con ello, fortalecer los mecanismos de protección para ellos y ellas.



Viaje onírico

Fernando Maldonado

Óleo sobre lienzo, 2008

Colección particular

CAPÍTULO II

**LA PROTECCIÓN DE LA ESCUELA EN MEDIO DEL CONFLICTO:
UN IMPERATIVO ÉTICO Y NORMATIVO**

Como se señala en el capítulo anterior, el conflicto colombiano puede adjetivarse como uno de naturaleza prolongada y degradado en sus prácticas. En cuanto a la prolongación del conflicto, basta comparar su duración en el tiempo para constatar que las décadas transcurridas permiten ubicarlo comparativamente entre aquéllos, de lejos, por encima del promedio. Respecto de la degradación, sumado a las dimensiones, cuantificaciones y análisis posibles de medida, la exhuberancia de infracciones a las normas de derecho internacional humanitario que involucran preferentemente como víctima de sus alcances a la población civil, sería una medida apropiada de tal característica. A eso debe sumarse la subversión e irrespeto a los mínimos referentes éticos y humanitarios que cabe esperar aun para las confrontaciones armadas entre países. Esta ausencia de contención ética configura el terreno abonado a partir de lo cual, está abierto el camino al imperio de la barbarie y el desconocimiento de la dignidad humana. Esto es lo que en efecto ocurre con cada una de las acciones violentas que afectan de modo directo el espacio escolar.

Desde un punto de vista ético, las consecuencias posibles de los actos humanos hacen parte del inventario previo al proceder, por tanto es posible anticipar las consecuencias de los actos que más se alejan de la condición humana. En este sentido, es el proceder ético lo que permite hallar en las consecuencias del actuar, resultados moralmente responsables. Por oposición, las amenazas o ataques al espacio escolar, o en contra de los estamentos que lo componen, expresan la trasgresión de los más mínimos presupuestos éticos.

Cuando se afirma que no existen fines nobles sin que los medios para alcanzarlos no sean justos, se pone de presente la cuestión moral, que obliga la observancia de principios sin los cuales no es posible el encuentro entre humanos, aun de aquellos cuya identidad representa al adversario. La ética impone ciertas reglas para que fines y medios compartan una coherencia intrínseca, en la que los unos validan a los otros y, que de no ser resguardados recíprocamente, el resultado es, en ambos casos, igualmente censurable. Esto nos recuerda que aun en propósitos que pudieran aceptarse como nobles o justos no está permitido contrariar los mínimos principios que, en el último ya largo siglo de

convivencia humana, han sido llevados a la categoría de normas, bien por efecto de la costumbre o como consecuencia de un orden positivo, conforme con lo cual, incluso en aquellos casos en que es lícito atentar contra derechos fundamentales, las acciones orientadas a tal efecto deben comportar un proceder ético, a eso apuntan ni más ni menos las normas del Derecho Internacional Humanitario.

Doctrina y jurisprudencia nacional e internacional

Dentro de las normas de Derecho Internacional existe un repertorio amplio de instrumentos legales con los cuales se busca garantizar el derecho a la educación. Algo parecido ocurre desde el Derecho Internacional Humanitario, cuando señala al espacio escolar como uno de los bienes protegidos por sus disposiciones; la escuela sobresale por ser quizá uno de los escenarios respecto de los cuales, más esfuerzos estarían llamados a hacer los actores armados en conflicto, en miras de su observancia y acatamiento. El apego estricto a las disposiciones que otorgan a la escuela el estatus de un bien reconocido por la humanidad, como escenario propicio para la construcción del ser humano-niño, debería a su turno demandar por parte del Estado el desarrollo de los esfuerzos necesarios en miras de garantizar su protección y desde la sociedad una firme movilización de voluntad pública, como mensaje inequívoco de que, por el valor social que la escuela entraña, en cualquier situación ésta debe quedar por fuera del alcance de las hostilidades.

Es vasto el conjunto de normas e instrumentos con que la comunidad internacional y aun la propia legislación interna, han tratado de hacer de la escuela un entorno seguro y por fuera del conflicto. No obstante, la realidad en la mayoría de países que enfrentan las circunstancias, bien de conflictos armados internacionales y principalmente en aquellos que atraviesan confrontaciones armadas de naturaleza interna, el espacio escolar ha sido el teatro para la acción de todas las formas de violencia que se reproducen al interior de tales confrontaciones. Al tiempo, es posible afirmar que muchas veces el Estado, con la excusa del conflicto, ha relegado a un plano secundario de su agenda la

garantía del derecho a la educación en aquellas comunidades más directamente expuestas a su rigor, con lo cual se desoye el conocimiento acumulado de la comunidad internacional que ve en la escuela, sobre todo cuando ésta enfrenta las emergencias que suponen situaciones como las que se recrean en desarrollo de un conflicto armado interno, la vía para proteger el conjunto de derechos más fundamentales, empezando por el de la vida.

El Derecho Internacional Humanitario (DIH) “contiene normas que limitan el derecho de las partes en conflicto a elegir libremente los medios y métodos utilizados en combate, así como disposiciones encaminadas a proteger a las víctimas y a los bienes susceptibles de verse afectados por un conflicto armado”.⁷⁰ Sus orígenes se remontan a costumbres milenarias, muchas de ellas de índole filosófico y religioso sobre los mínimos éticos de conducción en las guerras; el DIH se consolida jurídicamente hacia 1949 cuando se aprueban los cuatro Convenios de Ginebra.⁷¹

Uno de los principios rectores del Derecho Internacional Humanitario es el de *Distinción*, el cual es aplicable tanto a personas como a bienes y busca proteger a quienes no toman parte directamente en las hostilidades o han dejado de tomar parte en ellas, tales como población civil, heridos, enfermos y náufragos. En relación con los bienes establece una división entre bienes civiles y objetivos militares. De la misma forma, el principio de *Limitación*, establece que los ataques deben limitarse estrictamente a los objetivos militares, como se establece plenamente

70 Corte Constitucional, Sentencia C-574/92. Magistrado Ponente Ciro Angarita Barón, “Los valores y principios incluidos en el texto constitucional cumplen la función de asegurar la permanencia y obligatoriedad del contenido material de la Constitución. Aquí se refleja la voluntad constituyente de hacer obligatorio el respeto de principios considerados como universales e inherentes a la persona, cuya obligatoriedad va más allá de las contingencias propias del ordenamiento jurídico nacional”. La referencia a valores y principios constitucionales y supraconstitucionales, se explica como una pretensión enérgica de los constituyentes acerca de la validez material de la Constitución que en opinión de Bachof: «implica un orden de valores que ha sido considerado por la Constitución como anterior a ella misma (...)».

71 Convenio I para aliviar la suerte que corren los heridos y los enfermos de las Fuerzas Armadas en Campaña; Convenio II para Aliviar la suerte que corren los heridos, los enfermos y los náufragos de las Fuerzas Armadas en el Mar; Convenio III relativo al trato debido a los prisioneros de guerra y Convenio IV relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempo de guerra. En 1977 se aprueban los dos protocolos adicionales relativos a la protección de las víctimas de los conflictos armados, con la particularidad de que el protocolo II es concebido para ser aplicado en los conflictos armados no internacionales.

en el Protocolo I relativo a la Protección de las Víctimas de los Conflictos Armados Internacionales, en su artículo 52. Este artículo diferencia los objetivos militares de los bienes civiles al establecer que sólo pueden ser considerados como objetivos militares aquellos que por su naturaleza, ubicación, finalidad o utilización contribuyan eficazmente a la acción militar u ofrezcan una ventaja militar definida. Así mismo, señala que los bienes de carácter civil no serán objeto de ataque ni de represalias, y que, en caso de duda, se presumirá que un bien es de naturaleza civil. La norma declara a la Escuela como paradigma de bien dedicado a fines civiles.

El Protocolo II, relativo a la Protección de las Víctimas de los Conflictos Armados sin Carácter Internacional, consagra una protección especial a ciertos bienes civiles: aquellos indispensables para la supervivencia de la población civil, artículo 14, las obras e instalaciones que contienen fuerzas peligrosas, artículo 15 y los bienes culturales y lugares de culto, artículo 16. El Protocolo II, aplicable al conflicto armado interno colombiano, no hace una mención específica a las escuelas como bienes civiles, como lo hace el Protocolo I; sin embargo, es claro que la prohibición de atacar las escuelas se predica para contextos de conflictos armados sin carácter internacional, como se señalará a continuación.

En primer lugar, el Protocolo I incluye una serie de costumbres internacionales que por su carácter consuetudinario, son aplicables a todos los conflictos armados, bien nacionales o internacionales.⁷² Sobre este particular, en referencia explícita al contexto colombiano, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos señaló que:

En la medida en que ciertas disposiciones del Protocolo I codifican por primera vez reglas de derecho consuetudinario, diseñadas para proteger personas civiles y bienes civiles de ataques indiscriminados o desproporcionados, ellas constituyen fuentes autorizadas para interpretar el alcance de protecciones similares para tales personas y bienes en todo conflicto armado interno.⁷³

72 Bugnion, François. *Génesis de la protección jurídica de los bienes culturales en caso de conflicto armado*. Revista Internacional de la Cruz Roja, N° 854, junio de 2004.

73 Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Tercer Informe sobre la Situación de los Derechos Humanos en Colombia (1999), Capítulo IV. OEA/Ser.L/V/II.102 26 febrero 1999.

El Tribunal Constitucional Colombiano ha expresado que el Protocolo II debe ser interpretado en armonía con el conjunto de principios humanitarios y ha considerado que “la ausencia de una determinada regla específica en el Protocolo II relativa a la protección de la población civil o a la conducción de las hostilidades no significa, en manera alguna, que el Protocolo esté autorizando tales conductas a las partes enfrentadas”.⁷⁴

Los ataques contra el espacio escolar son, así mismo, materia de protección por parte del régimen penal colombiano. Ésta conducta constituye un delito previsto en el artículo 156 del Código Penal, que sanciona con penas de entre tres y diez años el ataque, destrucción o utilización en apoyo del esfuerzo militar, de instalaciones educativas, entre otros bienes civiles. Adicionalmente, el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional señala como un crimen de guerra, en conflictos armados que no sean de índole internacional, el ataque a edificios dedicados a la educación.⁷⁵

Ahora bien, el término *ataque a escuelas*, mencionado recurrentemente en las normas internacionales señaladas, debe ser entendido en el sentido que expresa la interpretación del Comité Internacional de la Cruz Roja⁷⁶ sobre la protección de los bienes civiles, desde donde se puede afirmar que la protección de la escuela se garantiza a través de dos prohibiciones complementarias: por un lado, la de cometer actos de hostilidad, entendidos como cualquier conducta relacionada con el conflicto que cause o *pueda causar* daños a la escuela, y por el otro, la prohibición de utilizar las escuelas en apoyo del esfuerzo militar. Siguiendo con el CICR, debemos señalar que, aun en la eventualidad de

74 Corte Constitucional de Colombia, Sentencia No. C-225/95, revisión constitucional del “Protocolo adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949, relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional (Protocolo II)” Magistrado Ponente. Alejandro Martínez Caballero.

75 Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional. Aprobado el 17 de julio de 1998 por la conferencia diplomática de plenipotenciarios de las naciones unidas sobre el Establecimiento de una corte penal internacional. A/conf.183/9. 17 de julio de 1998 En su artículo 8, numeral IV, señala “Dirigir intencionalmente ataques contra edificios dedicados al culto religioso, **la educación**, (subrayado fuera del texto), las artes, las ciencias o la beneficencia, los monumentos, los hospitales y otros lugares en que se agrupa a enfermos y heridos, a condición de que no sean objetivos militares.

76 CICR, Comentario del Protocolo adicional II a los Convenios de Ginebra de 1949, comentarios 4845 y 4846.

que un grupo combatiente utilice las escuelas en apoyo del esfuerzo militar, éste hecho no da el derecho al bando contrario, de atacar ese bien que, en todo caso, sigue siendo un bien civil protegido.

Trascendiendo estas reflexiones sobre el marco normativo del derecho internacional humanitario, es necesario no perder de vista cuál es el fin de la protección que se concede a las escuelas en contextos de conflictos armados, el cual, como ya se ha dicho, busca preservar el derecho a la educación: el mismo DIH señala que incluso en tiempos de guerra, niños y niñas tienen el derecho de continuar recibiendo educación.⁷⁷ Adicionalmente, proteger las escuelas de los actores del conflicto, protege la vida e integridad física y psicológica de niños y niñas, y garantiza el entorno sano que requieren para su supervivencia y desarrollo.⁷⁸

Pronunciamientos de la comunidad internacional y la sociedad civil frente al caso colombiano

La ocupación de escuelas por parte de actores en conflictos fue denunciada en 1996 por la Señora Graça Machel, quien afirmó que “en tiempos de guerra las escuelas sirven de objetivos, lo cual se debe en parte a su gran visibilidad. En las zonas rurales, tal vez el edificio de la escuela sea la única estructura permanente sustancial y por ello es muy probable que reciba disparos o sea objeto de cierre o de saqueos”.⁷⁹ Desde entonces, la comunidad internacional ha venido pronunciándose en contra de esta infracción al DIH. Los Representantes Especiales del Secretario General sobre la cuestión de los niños en los conflictos armados, han reiterado invariablemente su preocupación sobre esta práctica. En el año 2000, se señaló que la restricción a la educación y el deterioro o destrucción de las escuelas genera privaciones y desarraigo en niños y niñas.⁸⁰ Posteriormente, la entonces relatora resaltó cómo “precisamente los lugares que deberían suponer un refugio seguro

77 Convenio IV de Ginebra, artículo 50.

78 Convención sobre los Derechos del Niño, artículos 6, 27, 28, 29 y 38.

79 Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños. Informe de la experta del Secretario General, Graça Machel, Documento A/51/306 del 26 de agosto de 1996.

80 Protección de los niños afectados por los conflictos armados. Informe del Representante Especial del Secretario General encargado de la cuestión de los niños en los conflictos armados. Documento A/55/442 del 3 de octubre de 2000 (párrafo 9).

para los niños —escuelas y hospitales— son, cada vez con mayor frecuencia, uno de los principales objetivos de los ataques de los grupos armados”.⁸¹

El Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas ha condenado los ataques a las escuelas y exhortado a los grupos combatientes a poner fin a tal infracción.⁸² En la misma dirección, como expresión de la preocupación de esta instancia de las Naciones Unidas respecto del estado de las niñas y los niños de países que atraviesan conflictos armados internos, dotó al Secretario General de una herramienta para hacer seguimiento de esta cuestión, mediante la adopción de un mecanismo que permite el examen periódico y con la obligación para el Secretario General de dar cuenta detallada y sustentada de la situación al pleno del Consejo. Para este efecto, en el año 2005 expidió la Resolución 1612, mediante la cual se aprueba la puesta en marcha de un mecanismo de monitoreo y presentación de informes.⁸³ Esta disposición señala como sus objetivos la protección de niños y niñas afectados por conflictos armados y la promoción de respuestas coordinadas.

El mecanismo debe realizar monitoreo sobre seis categorías, consideradas como de especial atención en tanto constituyen infracciones especialmente atroces contra los niños y niñas, entre ellas está el uso o ataque a las escuelas. Así mismo, la Resolución 1612, cuyo fundamento es el interés superior de niños y niñas, busca que los actores clave cuenten con información precisa, confiable, objetiva y oportuna, a efectos de hacer visible la situación y desde allí promover respuestas oportunas y pertinentes y propender por políticas que aseguren la protección de las niñas y los niños en medio de situaciones de conflicto armado.

Un avance reciente adicional de la comunidad internacional en esta materia, se expresa en los llamados lineamientos de París, (“Guidelines

81 Informe de la Representante Especial del Secretario General para la cuestión de los niños y los conflictos Armados. Documento A/61/275 del 17 de agosto de 2006.

82 Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, Resolución 1261 de 1999, aprobada por el Consejo de Seguridad en su 4037ª sesión, celebrada el 25 de agosto de 1999 y Resolución 1539 de 2004, aprobada por el Consejo de Seguridad en su 4948ª sesión, celebrada el 22 de abril de 2004.

83 Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, Asamblea General, quincuagésimo periodo de sesiones, tema 101 del programa, documento de Naciones Unidas A/59/695-S/2005/72, del 9 de febrero de 2005.

on children associated with armed forces or armed groups"-the Paris Guidelines, por su nombre original).⁸⁴ Allí se establece que una prevención efectiva del reclutamiento o uso de niños y niñas en los conflictos armados, debe incluir su asistencia segura a la escuela y, por tanto, deberán tomarse medidas para prevenir acciones de propaganda en las escuelas y proteger a niños y niñas en el ambiente educativo.⁸⁵

En Colombia, de acuerdo con el informe de UNESCO, se presenta una de las cifras más altas de ataques a escuelas en el mundo,⁸⁶ y pese a que el ELN y los paramilitares se han comprometido públicamente a no utilizar las escuelas,⁸⁷ esta infracción está aún lejos de ser atendida con la seriedad que merece. Debido a tal realidad se vienen presentado graves consecuencias como deserción escolar, asociada al riesgo que la escuela sea declarada objetivo militar por el bando contrario; la estigmatización de sectores de la población como simpatizantes del grupo enemigo; conveniencias estratégicas e incluso, servirse de niños y niñas, a la manera de un escudo humano, en casos de confrontación.

En el 2003, con motivo de la visita de la Relatora Especial sobre el Derecho a la educación, la Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia⁸⁸ presentó su primer informe sobre la problemática.⁸⁹ En él planteaba su preocupación por el impacto del conflicto armado en el derecho a la educación de niños y niñas, y sobre la ocupación y uso militar de las escuelas.

Por su parte, diversos organismos de Naciones Unidas han reportado la ocurrencia de esta infracción en Colombia y han solicitado el cese inmediato de tal práctica. Entre ellas, la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación, quien señaló que las escuelas colombianas son

84 Firmados por 57 Estados en París en febrero de 2007, Colombia, entre ellos.

85 Guidelines on children associated with armed forces or armed groups. The Paris Guidelines principios 6.3 y 6.26., 2007.

86 O' Malley, Brendan. UNESCO. Op. Cit.

87 Acuerdo de Puerta del Cielo, ELN, Mainz 1998 y Acuerdo del Nudo de Paramillo, julio de 1998. En PNUD, *El Conflicto: callejón con salida*, 2003, Bogotá, Colombia, Capítulo 8 "Humanizar la guerra mientras dure".

88 Fundación Dos Mundos hizo parte de la Coalición hasta Diciembre de 2007.

89 Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia. *Niñez, escuela y conflicto armado en Colombia*, Bogotá, Octubre de 2003.

blanco de ataques de grupos armados, “pero también factores de formación para la guerra: el Ejército y la Policía han intervenido en varias escuelas de sectores marginales para realizar actividades de estrategia militar y de ‘acción psicológica’ con la población civil; en ellas realizan labores de educación, instrucción militar y establecen bases para sus actividades de seguridad”. La Relatora Especial recomendó la desvinculación de la escuela del conflicto armado y su definición y protección como espacio de paz.⁹⁰

En sus más recientes observaciones al Estado Colombiano, el Comité sobre los Derechos del Niño incluyó, como motivos de profunda inquietud relacionados con el derecho a la educación, que “el uso recurrente de escuelas por las fuerzas armadas del Estado y el establecimiento de bases militares en las cercanías de escuelas hacen de éstas, objetivos militares para los grupos armados ilegales, lo que hace imposible que los niños reciban educación”.⁹¹ Al respecto, el Comité recomendó cesar inmediatamente la ocupación y utilización de escuelas y el establecimiento de bases militares en sus alrededores.

El Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia durante 2003,⁹² se refirió a la ocupación militar de las escuelas. En esa ocasión mencionó casos de ocupación de escuelas por parte del Ejército y afirmó que esta acción pone en riesgo a la población civil. Desde entonces, la OACNUDH ha continuado reportando esta infracción al DIH, así: en su informe sobre el año 2004,⁹³ volvió a referirse a la ocupación de escuelas por parte de la fuerza pública, incluyendo un caso en Pichindé, departamento del Valle, así como a un caso en el cual las FARC minaron las cercanías de una escuela en Cocorná, departamento de Antioquia. El referido informe del año 2005⁹⁴ dio cuenta de casos de utilización de escuelas como base de operaciones de las FARC en

90 E/CN.4/2004/45/Add.2 de febrero de 2004, informe de su Misión a Colombia, realizada en octubre de 2003.

91 CRC/C/COL/CO/3 del 8 de junio de 2006, párrafos 76 y 77.

92 E/CN.4/2004/13 del 17 de febrero de 2004, párrafo 63.

93 E/CN.4/2005/10 del 28 de febrero de 2005, párrafo 123; Anexo II, Casos representativos de violaciones de Derechos Humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario, párrafos 51 y 54.

94 E/CN.4/2006/9 del 20 de enero de 2006, párrafos 55, 67 y 105. Anexo III, Casos Representativos de Violaciones a los DDHH e infracciones al DIH, párrafos 93 y 95.

Arauca y Toribío y la implantación de un cilindro bomba en una escuela de Puerto Asís (Putumayo). Igualmente, señaló la continuidad de la práctica de minar escuelas por parte de las FARC, el ELN y las AUC y la instalación de trincheras de la Policía Nacional en cercanías a la escuela rural del corregimiento de Ospina Pérez, municipio de Ricaurte (Nariño).

El Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, sobre la situación de los derechos humanos en Colombia durante 2006,⁹⁵ dio cuenta de los daños materiales causados contra la escuela del corregimiento Ospina Pérez, de Ricaurte (Nariño), atribuidos a las FARC; la detención ilegal por parte del Ejército, de dos niños en las instalaciones de su colegio en Trinidad (Casanare);⁹⁶ la ocupación del Colegio Ecológico de Cuembí, en Puerto Asís (Putumayo), por tropas del ejército; el minado de una escuela en Orito (Putumayo) por parte de las FARC y el daño de una escuela del municipio de Los Andes (Nariño) por combates entre guerrilleros de las FARC y paramilitares. El informe también puso de presente casos de ocupación de escuelas por parte de la fuerza pública que afectaron a comunidades indígenas y afrocolombianas.

En el informe sobre la situación de derechos humanos en Colombia del 2007, esa oficina identificó la continuidad de tales violaciones durante este periodo. En el título sobre “Situaciones de especial preocupación y grupos particularmente vulnerables” (numeral 7 párrafo 73) la oficina de la Alta Comisionada resaltó especialmente la situación precaria de niños y niñas en condición de desplazamiento por razón del conflicto armado. Constató que se continúan presentando casos de niños y niñas afectados por minas antipersonas, actos de violencia sexual, ataques indiscriminados y actos de terrorismo. Se identificaron casos de reclutamiento forzado por los grupos armados al margen de la ley, la utilización de un niño de once años como guía por parte de las fuerzas militares del Estado, el uso de niños y niñas como informantes de la Policía Nacional. Igualmente, se identificaron escuelas minadas por

95 A/HRC/4/48, del 5 de marzo de 2007, párrafos 55, 72, 77, 84, 88. Anexo II, Situación de grupos en particular condición de vulnerabilidad o discriminación, párrafos 11 y 22.

96 De acuerdo con el Informe de la OACNUDH, los niños aparecieron posteriormente muertos y fueron presentados como guerrilleros dados de baja en combate.

los grupos armados ilegales y por último se registró un ataque contra estudiantes por parte del Ejército Nacional a quienes les dispararon por confundirlos con guerrilleros, en el que resultó muerta una niña.

El ACNUR igualmente ha registrado que la escuela continúa siendo objeto de ocupación de los grupos armados ilegales y la Fuerza Pública y ha advertido sobre los graves impactos de esta problemática, entre ellos la deserción escolar, el temor generalizado, la interrupción de la actividad escolar, el riesgo de accidentes con minas antipersonas y el riesgo de que ocurran enfrentamientos dentro de la escuela.⁹⁷

En medio de este panorama son de resaltar los esfuerzos hechos desde la sociedad civil en el marco de propuestas humanitarias, dirigidos a la protección de las escuelas y, a través de ellas, los derechos de niños, niñas y adolescentes de los efectos del conflicto armado colombiano. La “propuesta para la protección de la infancia en el marco de un acuerdo humanitario dentro del conflicto armado colombiano” exige el compromiso de las partes en conflicto de guardar y respetar aquellos bienes frecuentados por la población infantil, entre ellos, centros recreacionales, guarderías, escuelas, colegios, parques y bibliotecas.⁹⁸ El deber de guardar y respetar se expresa, en esta propuesta, en la abstención de realizar operaciones, instalar bases militares, campamentos, guarniciones, sedes de policía y de organismos de seguridad, así como de instruir militarmente a niños y niñas que habiten en zonas de conflicto.

La “propuesta de acuerdo humanitario para la protección de los niños, niñas y jóvenes”⁹⁹ requiere a las partes en conflicto respetar incondicionalmente toda infraestructura, programa y actividad que preste servicios a niños, niñas y adolescentes, como son las escuelas, guarderías, los puestos de salud, hospitales y centros de recreación, así como a los maestros y maestras.

97 Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados ACNUR, Balance de la política pública de atención integral a la población desplazada por la violencia 2004-2006.

98 Elaborada por Humanidad Vigente en 1999. En FOCUDE, CCEEUU, et. al. Exigencias humanitarias de la Población Civil. Hacia el logro de compromisos y acuerdos humanitarios. Bogotá, 2005.

99 Elaborada por la Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia en el 2002. En Boletín Putchipú No. 8, septiembre de 2003.

La Asamblea Constituyente de Antioquia,¹⁰⁰ por su parte, ha generado una “Propuesta para un Acuerdo Humanitario en Antioquia”¹⁰¹ que realza, entre los aspectos materia de los acuerdos, acciones específicas a favor de niños y niñas, entre ellas el respeto incondicional a bienes y programas que presten servicios a la infancia.

Pronunciamientos del Estado colombiano

El informe de la Procuraduría General de la Nación, “El derecho a la educación: la educación en la perspectiva de los derechos humanos”,¹⁰² señala que “sólo 34.1% de la población de 5 a 17 años de edad disfruta del derecho pleno a una educación de calidad. El 65.9% restante no ingresa al sistema educativo o, si lo hace, no aprueba el grado que cursa o, si lo aprueba, la mitad de quienes se hallan en esta situación no adquiere las competencias necesarias para lograr una educación de calidad que le permita desempeñarse en forma adecuada en la vida personal, civil, social, cultural, económica y política de la nación”. Así mismo el Ministerio Público ha recalcado cómo el ataque a escuelas y hospitales, por parte de la guerrilla, constituye un crimen de guerra y reclamó un severo juzgamiento de la justicia nacional e internacional por estos hechos.¹⁰³

Quizás uno de los avances más significativos por parte del Estado Colombiano al respecto, se encuentra consignado en la Sentencia de Unificación 256 de 1999.¹⁰⁴ En ella, la Corte Constitucional reconoció la

100 La Asamblea Constituyente de Antioquia fue un proceso de participación ciudadana, culminación del amplio proceso asambleario que produjo el Plan Congruente de Paz para el Departamento, bajo el liderazgo de Guillermo Gaviria Correa y Gilberto Echeverri Mejía, más información puede consultarse en www.redepaz.org

101 Comisión de Conflicto Armado y Desplazamiento, sesión plenaria de octubre 9 y 10 de 2003.

102 El informe sobre *El derecho a la educación: la educación en la perspectiva de los derechos humanos*, Marzo de 2006, no es el único informe existente. Se han publicado otros informes: *Informe sobre el derecho a la educación* de Katarina Tomasevski, *Informe sobre el disfrute del derecho a la educación en Colombia de la plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo*, *Informe sobre el derecho a la educación en Colombia del Foro Latinoamericano de políticas Educativas*, entre otros.

103 Comunicado del Procurador General de la Nación a la opinión pública nacional e internacional, sobre los graves sucesos ocurridos en el municipio de Toribío, Departamento del Cauca. Bogotá, martes 19 de abril de 2005.

104 Corte Constitucional. Sentencia SU-256 de 1999, Magistrado Ponente José Gregorio Hernández Galindo. Acción de tutela interpuesta por Yenys Osuna Montes, personera estudiantil, contra el

existencia de un peligro grave para los 264 niños y niñas que estudiaban en la Escuela María Inmaculada y declaró que estos niños no sólo debían exponer sus vidas sino sufrir “los efectos psicológicos de la guerra”, ver perjudicado su proceso educativo y “padecer un estado de permanente zozobra”.

El alto tribunal reiteró su jurisprudencia en el sentido de la pertenencia del DIH al bloque de constitucionalidad, recordó las diversas normas del DIH que protegen la vida de niños y niñas en caso de conflicto armado interno, y señaló que “de conformidad con el Derecho Internacional Humanitario, debe propenderse porque los niños no padezcan los horrores de la guerra”, manifestando que no es aceptable, para niños y niñas “que el espacio donde desarrollan su actividad educativa se convierta en campo de batalla” y ordenó el traslado de la escuela o, en su defecto, la reubicación del Comando de Policía. Así mismo, estableció que “el alcalde impida que el centro educativo aloje a los miembros de la Fuerza Pública, o facilite sus instalaciones para prácticas, entrenamientos o emplazamiento de armas, municiones y personal armado”.

La Corte señaló que las circunstancias especiales de debilidad e indefensión de los niños y niñas, hacen desproporcionado el obligarles a permanecer en un lugar que les pone en riesgo y que este hecho, así como que “en algunas ocasiones el personal del Ejército y de la Policía ha pernoctado en las instalaciones del centro docente” atentaba contra los derechos a la vida, la salud, la integridad y a la educación de los estudiantes.

Alcalde Municipal de Zambrano (Bolívar). La directora de la Escuela María Inmaculada hizo un recuento acerca de cómo la escuela ha servido frecuentemente de hospedaje del ejército; la niña, por su parte, solicitó la reubicación de la estación de policía, colindante con la escuela, señalando: “...vivimos inseguros y con una ola de tensión sabiendo que servimos de escudo al comando de policía que está ubicado justo a nuestras espaldas, mis amiguitos y yo a veces nos preguntamos qué pasaría si llegase a suceder un enfrentamiento en plenas horas de clases: ¿qué haríamos?”.



Juanito Laguna aprende a leer

Antonio Berni

Técnica mixta y collage, 1961
Museo Nacional de Artes Plásticas,
Buenos Aires, Argentina

CAPÍTULO III

ESCUELA Y BIENESTAR EMOCIONAL:
LA AUTOPROTECCIÓN DESDE UNA
PERSPECTIVA PSICOSOCIAL Y DE DH.

En primer lugar es pertinente la pregunta acerca de si es posible hablar de autoprotección psicosocial frente a las formas de violencia que afectan la escuela. En contextos de violación de derechos humanos contra el espacio escolar, cualquier esfuerzo psicosocial orientado a promover el bienestar emocional está condicionado al hecho de que cese la violación. No es aceptable atribuir a las comunidades escolares la responsabilidad de desarrollar mecanismos de protección en términos absolutos, frente a formas de violencia que les afectan, sobre las cuales no es posible desde sí solas su control.

En la medida en que el control de las situaciones que entrañan violencia, bien por la vía de desconocimiento de los derechos humanos o bien por la infracción de las normas humanitarias, no estaría bajo su control, tampoco una autoprotección psicosocial. En principio, esa tampoco sería su responsabilidad; en tal escenario, ¿es viable entonces hablar de auto-protección psicosocial? Como se advierte antes, la protección emocional para todos los estamentos escolares afectados por este tipo de realidades, demanda variables que muchas veces escapan a la órbita de la propia escuela. Aun así, es posible hablar de ciertas cosas que pueden favorecer algún nivel de protección psicosocial en entornos afectados por violencia.

Una primera consideración es que a los miembros de la comunidad escolar y particularmente a niños y jóvenes les asiste el derecho a contar con un entorno propicio para el ejercicio de su derecho fundamental de educarse. Por otra parte, sin que signifique que son innecesarios el soporte o acompañamiento externos, la escuela puede desplegar determinadas acciones, así como evitar y prevenir otras, que en conjunto redundan en un beneficio para la salud emocional de los distintos estamentos escolares afectados por hechos de violencia. Para que esto sea posible es necesario reconocer el malestar emocional que causan tales experiencias en la promoción de un entorno empático, lo cual guarda relación con la importancia que tiene para niños y jóvenes cuyo proceso educativo se desarrolla en medio de circunstancias de tal adversidad, que puedan contar desde el espacio escolar con una clara disposición por reconocer y validar su circunstancia emocional. Aquí entorno empático describe la posibilidad que se recrea para la expresión

de pensamientos y sentimientos que se validan mutuamente, trayendo como consecuencia que haya lugar a sentimientos de solidaridad, respeto, simpatía, comprensión, entre otros.

Es útil no ser muy entusiastas respecto de formulaciones genéricas a las que se les atribuya alcance de “recetas”, para asegurar el bienestar emocional; por el contrario, idealmente debe propenderse por un ejercicio en el cual es importante reconocer la diversidad de significados que se dan acerca de las experiencias dolorosas, en la que cada perspectiva, comprensión y relato es igualmente susceptible de ser visto desde los lentes del otro.

¿Qué puede entenderse por espacio escolar protector?

La escuela, además de protegida, debe ser un espacio protector. Es un potente escenario de crecimiento donde se construyen relaciones que complementan aquellas que se edifican en el ámbito familiar, barrial y comunitario. También es el entorno que después del familiar probablemente más contribuye en la incorporación de límites y normas; proceso que más que un aprendizaje resultado de la enseñanza, surge como algo que se construye a partir de la interacción con los pares. De allí la importancia de considerar de forma consistente la reflexión en torno a las implicaciones que tienen las experiencias con hechos de violencia, dado que podrían limitar las posibilidades creativas y comunicativas de niños y jóvenes, a partir de lo cual se restringe, respecto de sus compañeros, el proceso de enseñanza/aprendizaje; o lo que es peor, que a partir de tales vivencias, la interacción se convierta en una especie de amplificador de ciertas formas de relación que ponen de presente la incorporación de patrones basados en las prácticas de control, sumisión, exclusión, imposición y rechazo, presentes en las violencias a las cuales han sido expuestos.

Al mismo tiempo, el entorno escolar es central en la construcción emocional de las niñas y los niños, de allí que el efecto de experiencias violentas asociadas a hechos que les afecta, limiten o impidan ofrecer y recibir seguridad y expresiones de soporte social desde el ámbito relacional afectivamente significativo. Hemos visto en el trabajo con maes-

tros y maestras de escuelas fuertemente atravesadas por graves formas de violencia, la queja frecuente por el patrón de relación agresiva que suelen exhibir niños y jóvenes. Tales patrones podrían relacionarse con formas veladas o no intencionadas de rechazo o prevención, que a menudo se exhiben respecto de aquellos cuando provienen de áreas en que el conflicto se ha expresado de forma más cruda. En este caso la “agresividad” responde más al tipo de relación que en su interacción el niño va incorporando/construyendo. Algo similar podría estar ocurriendo en aquellos que tienden a mostrarse más tímidos o retraídos.

Un entorno escolar protector promueve el desarrollo de independencia y responsabilidad para consigo mismo y con los otros; cuando ello se garantiza, es posible esperar que niños y jóvenes concurren a la construcción de un tipo de interacción en el que, por ejemplo, no son necesarias ciertas formas de relación mediadas por la impulsividad y la fuerza, en tanto conllevan implícitamente el mensaje de no respeto y negación del otro.

¿Por qué proteger el medio escolar?

Si bien es posible aun en contextos de mucha adversidad para el proceso educativo, identificar elementos de resiliencia¹⁰⁵ entre los diversos

105 Para efectos de este documento se considera que la resiliencia es un conjunto de atributos y habilidades innatas para afrontar adecuadamente situaciones adversas, como factores estresantes y situaciones riesgosas. Sin embargo, para algunos autores la resiliencia es una capacidad de respuesta inherente al ser humano, a través de la cual se generan respuestas adaptativas frente a situaciones de crisis o de riesgo. Esta capacidad deriva de la existencia de una reserva de recursos internos de ajuste y afrontamiento, ya sean innatos o adquiridos. De este modo la resiliencia refuerza los factores protectores y reduce la vulnerabilidad frente a las situaciones riesgosas. Respecto de las características de los Niños Resilientes, Loesel (1992) manifiesta que suelen responder adecuadamente frente a los problemas cotidianos, son más flexibles y sociables, predominancia de lo racional, buena capacidad de auto-control y autonomía. En cuanto a lo familiar, no han sufrido separaciones o pérdidas tempranas y han vivido en condiciones económicas y familiares relativamente estables, presentando con frecuencia características de personalidad o habilidades como adecuada autoestima y autoeficacia, mayor capacidad de enfrentar constructivamente la competencia y aprender de los propios errores, mejores y más eficaces estilos de afrontamiento. Se señala así mismo, la capacidad de recurrir al apoyo de los adultos cuando es necesario y la actitud orientada al futuro, optimismo y mayor tendencia a manifestar sentimientos de esperanza. Estos rasgos y habilidades pueden verse reforzados por la influencia positiva del medio familiar y el apoyo de otros adultos significativos en la vida del niño. De otra parte, los niños resilientes suelen vivir en un clima educacional abierto y con límites claros; cuentan con modelos sociales que motivan el enfrentamiento constructivo, comparten responsabilidades sociales y se ven estimulados por la existencia de expectativas de logros realistas por parte de los adultos. Respecto de características posibles de jóvenes resilientes estos muestran también características que se asocian con su

sectores involucrados, también es cierto que entornos atravesados de forma recurrente por distintas manifestaciones de violencia, limitan tales capacidades resilientes, por ejemplo, cuando niños y jóvenes interactúan menos por el tipo de experiencias dolorosas que han enfrentado. Con ello, a la vez limitan su posibilidad de obtener en la interacción respuestas útiles en la vía de reafirmarles y fortalecer su autopercepción de independencia y autonomía. También se afecta su capacidad de resiliencia por la mayor dificultad que exhiben para adaptarse y ser flexibles, en muchos porque demuestran una menor habilidad comunicativa y dificultad para desarrollar relaciones empáticas y afectuosas.

Así mismo, hemos visto como niños y jóvenes cuyos entornos escolares resultan más afectados por hechos violentos, tienden a limitar su disposición para el juego y la risa, con lo cual pueden limitar su capacidad para hacer lecturas más esperanzadoras, o lo que es igual, menos “atrapadoras” acerca de su realidad. Por el contrario, la tendencia es a privilegiar un tipo de relato sobre sus vidas que pone de presente las experiencias negativas que han tenido que encarar.

Una manera adicional como pueden expresarse estas limitaciones para el desarrollo de capacidades resilientes entre niños y jóvenes afectados por violencia en el entorno escolar, es la mayor dificultad para la resolución de situaciones que plantean cierto tipo de dificultades tanto lógicas como sociales, con lo que se refuerzan actitudes de aislamiento y no confianza en sus propias capacidades, lo cual, a la vez, actúa como una especie de dispositivo circular que impone aun mayores limitaciones.

Entre niños y jóvenes cuyos factores de resiliencia están menos presentes, se observa igualmente mayor dificultad para el desarrollo de posturas auto-reflexivas y autónomas. Esto debe mirarse atentamente frente a la posibilidad mayor de verse involucrados en actividades po-

capacidad de afrontar adecuadamente los problemas cotidianos. Los jóvenes resilientes suelen exhibir adecuado control emocional en situaciones difíciles o de riesgo, demostrando optimismo y persistencia ante el fracaso, habilidad para manejar de manera constructiva el dolor, el enojo, la frustración y otros aspectos perturbadores. Igual se destaca su capacidad de enfrentar activamente los problemas cotidianos y obtener la atención positiva y el apoyo de los demás, estableciendo amistades duraderas basadas en el cuidado y apoyo mutuo. A nivel social muestran competencia escolar y cognitiva, lo cual les permite resolver creativamente los problemas, aspa como mayor autonomía y capacidad de auto observación y confianza en una vida futura significativa y positiva, con capacidad de resistir y liberarse de estigmas negativos.

tencial o realmente riesgosas, entre ellas, su vinculación a las acciones de los grupos armados en conflicto, lo cual podría atribuirse a que no logran tomar distancia de un entorno que ofrece tales riesgos. En otras palabras, niños y jóvenes cuyos entornos con frecuencia son expuestos a las presiones de los grupos armados y que por el tipo de experiencias violentas ven limitada su capacidad resiliente, podrían tener mayor posibilidad de verse involucrados en las acciones de los agentes que ejercen tales tipos de presión, lo que a su vez es un indicador de los impactos de esas experiencias en la construcción de autovaloración y capacidad para determinarse autónomamente.

Un significado presente en las diversas acciones violentas contra el espacio escolar, es que la capacidad de agencia y control está en manos de quien efectúa la acción violenta. Partiendo de lo importante que es para los niños y jóvenes crecer con un sentido de control respecto de sus actos y, en cierto sentido, sobre su entorno, son previsible los riesgos que tienen en su proceso de maduración emocional este tipo de mensajes, en tanto restringen el desarrollo de habilidades y la disposición a asumir responsabilidad frente a su hacer, con el correlato de sentirse habilitados para esperar y exigir de los demás una respuesta similar.

Sumado a lo anterior, frecuentemente conspira contra las capacidades de resiliencia, la dificultad para trascender el contenido de las experiencias dolorosas. A menudo los niños y jóvenes expuestos a situaciones desbordantes, dirigen mucho de su energía a recabar sobre tales vivencias, en donde la adversidad o el evento traumático pasa a convertirse en una especie de eje articulador del tipo de relatos y descripciones que privilegian de sí y del entorno, con lo cual se alejan las posibilidades de concentrar su atención en la identificación de pasos o rutas a seguir orientados a un propósito de futuro. Con esto tiende a hacerseles más difícil construir planes e identificar metas. Es posible que bajas expectativas respecto de la propia capacidad de agencia y control, se relacionen con un riesgo mayor a involucrarse en actividades de riesgo, entre otras, la de ser más fácilmente involucrados en actividades de los grupos armados, en lo cual parece decisiva la ausencia de perspectivas esperanzadoras; donde les resulta menos probable orientarse a la consecución de objetivos de mediano y largo plazo.

Otra consecuencia del involucramiento de los espacios escolares en la dinámica del conflicto es el límite que éste impone al entorno escolar como mecanismo de movilidad social, el cual se restringe de manera particular para niños y jóvenes cuyas condiciones familiares y sociales no hacen posible acceder a otro tipo de oferta educativa. En últimas, las poblaciones que exhiben un mayor grado de vulnerabilidad, entre las cuales la escuela dinamiza posibilidades de cambio social, ven alejada esa ventana cuando, cómo suele suceder en regiones donde el conflicto se expresa con mayor crudeza, no existe otro tipo de opción educativa, con lo cual las barreras de orden social y económico podrían acentuarse.

Así mismo, cuando los entornos escolares son afectados por el conflicto, las familias tienden a sustraerse de actividades que les ponga en cercanía con la escuela, con lo cual se pierde de paso su potencial papel en el enriquecimiento de la vida escolar y como co-partícipes de procesos de toma de decisión en asuntos clave para sus hijos. En este sentido, la escuela pierde su papel de facilitador y promotor de la participación de los padres en el proceso educativo de los niños y jóvenes. Por contraste, en aquellos casos en que las familias tienen una mayor presencia en el proceso educativo, niños y jóvenes tienden a mostrar mayores resultados académicos y mejor disposición al entorno escolar.¹⁰⁶

El bienestar emocional, ¿un asunto de la escuela?

Cada vez hay mayor evidencia acerca de la importancia del bienestar emocional como algo estrechamente vinculado al logro de metas y como camino más confiable para asegurar mejores resultados en el plano académico y social.¹⁰⁷ Hoy se está más consciente de lo determinantes que resultan los aspectos emocionales en la consecución de una

106 Epstein, Joice L. *School/family/community partnerships: caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, Vol. 76, 1995

107 Para una ampliación de estas ideas, puede consultarse entre otros a Goleman, D. *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantan Books (Edición española: Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. Bisquerra, R. Ainscow. M. (1999). *The development of schools for all*. *Infancia y Aprendizaje*, 85, 33-57. *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 1, 21, 7-43. Boggino, N. *Cómo prevenir la violencia en la escuela*. Ediciones Trillas. 2008 López Sánchez, F. *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Ediciones Pirámide. 2008.

armonía capaz de proveer mayores posibilidades adaptativas frente a los retos que la vida impone. A la vez, es menor el entusiasmo en defender ciertas visiones clásicas que implicaron un predominio marcado del entendimiento de la inteligencia sólo como expresión de la capacidad mental, comúnmente evaluada a través de escalas, entre las cuales el coeficiente intelectual CI, ha sido la más empleada.

En este escenario es pertinente la pregunta acerca de la manera como interfieren en el bienestar emocional los hechos de violencia que afectan la escuela y el impacto potencial negativo en el desempeño creativo e intelectual de niños y jóvenes cuyo proceso escolar se desarrolla atravesado por situaciones de alta conflictividad violenta. Posiblemente en el concepto de inteligencia emocional propuesto por Salovey,¹⁰⁸ se recoge de buena forma el puente que mejor articula lo emocional con la inteligencia y las maneras como aquélla potencia la segunda, al definirla como “un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno”.

No se trata aquí de establecer una relación entre la mayor o menor capacidad de desarrollar inteligencia emocional en contextos atravesados por graves hechos de violencia, sino más bien dejar sentada la pregunta por la manera en que tales contextos afectan el mundo emocional de niñas y niños, y desde allí las potenciales interferencias que se suscitan en la configuración de todas las capacidades de aprendizaje, desarrollo y posibilidades de construir ciudadanía. Por lo mismo, la importancia que comporta para el medio escolar promover el bienestar emocional.

Por otra parte, es posible afirmar que salud mental y bienestar emocional, son el resultado de un complejo equilibrio que imbrica lo biológico, lo psicológico y lo social, y que posiblemente ninguno de esos ámbitos logra permanecer indemne ante hechos de mucha violencia, como aquellos que son a menudo empleados cuando se violan gravemente

108 Salovey, P., Hsee, C., y Mayer, J. D. (1993). *Emotional intelligence and the self-regulation of affect*. En D.M. Wegner & J.W. Pennebaker. Edit. Prentice-Hall, 1993.

los DH o se infringen de igual manera las normas humanitarias. Desde este punto de vista es muy posible también que estemos frente a un escenario que demanda el esfuerzo riguroso de entender, documentar y hallar respuestas tanto para superar los efectos más desalentadores a nivel individual y relacional de esas violencias, como de intentar prevenir que a tales impactos se deban sumar estragos en las posibilidades de formación y aprendizaje de niños y jóvenes, para no mencionar las limitaciones que desde el contexto se presentan para las garantías de acceso y disfrute efectivo del derecho a educarse en medio de situaciones de violación de DH y/o conflicto armado.

En este aparte nos ocuparemos de señalar, de forma no exhaustiva, la conexión que se establece entre los fenómenos de violencia que afectan el espacio escolar y su repercusión en el bienestar emocional de la comunidad escolar, para señalar que los impactos en la salud emocional afectan a su vez de forma negativa las posibilidades cognitivas de niños y jóvenes.

En respuesta a experiencias que tienen la capacidad de transformar el sentir, nuestro “emocionar” toma nota del efecto que tales experiencias acarrearán en el mundo emocional; es decir, es posible reconocer un primer impacto de esos hechos en los sentimientos que desencadenan y en el tipo de interacciones que a partir de allí se construyan. La forma en que se dan estas interacciones posiblemente ocurre sin mayor posibilidad de control consciente acerca de cómo se están dando. Una consecuencia subsiguiente sin embargo, es que el tipo de emociones que se construyen en relación con la experiencia violenta tienen una capacidad decisiva para orientar o modular el tipo de razonamientos o elaboraciones conscientes que se realizan sobre la experiencia. En otras palabras, emociones como rabia, miedo, ansiedad, o vulnerabilidad que se experimentan tras una experiencia violenta, pasan a ser como una especie de condicionador de las ideas y juicios que elaboramos sobre la vivencia, lo cual está al mismo tiempo estrechamente vinculado con las relaciones o interacciones de las que coparticipamos.

En el ámbito relacional, los efectos adversos de aquel tipo de vivencias también tienen expresión. Si por un momento acogemos la idea que

las emociones más que rasgos constitutivos de los seres humanos lo son del tipo de relaciones que el sujeto construye, en el sentido de Gergen,¹⁰⁹ y al mismo tiempo somos conscientes de que la salud mental y el bienestar emocional se construyen en el ámbito emocional que co-creamos con el entorno, es posible entonces, que a partir de ciertos aprendizajes con el medio, el alcance de aquel equilibrio necesario para una adecuada salud emocional esté comprometido y, así también, en entredicho las condiciones necesarias para un adecuado rendimiento escolar.

Adicionalmente, contar con salud emocional adecuada es requisito necesario para una dinámica relacional e individual productiva, así como para habilitar las posibilidades de coparticipación en la construcción de relaciones mutuamente satisfactorias. En nuestro trabajo observamos como niños y jóvenes que deben enfrentar desde su entorno escolar situaciones difíciles como desplazamiento forzado, minados, enfrentamientos armados, amenazas, ataques a la infraestructura, etc., deben hacer un gasto emocional comparativamente mayor del de pares no expuestos a experiencias análogas. Esto, si bien puede interpretarse como un indicador de habilidad adaptativa y capacidad para enfren-

109 Para una ampliación de estos conceptos ver por ejemplo, Gergen J. Kenneth. *En Realidades y Relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Paidós. 1996. Para este autor las narraciones del yo no son impulsos personales hechos sociales, sino procesos sociales realizados en el enclave de lo personal. El discurso emocional consigue su significado no en virtud de su relación con un mundo interior (de la experiencia, disposición o biología), sino por el modo en que éste aparece en las pautas de la relación cultural. Este enfoque no sólo elimina los espinosos problemas que asedian la investigación tradicional de las emociones, sino que además nos permite situar las emociones dentro de redes más amplias de significado cultural. Dado un enfoque de las emociones como construcciones culturales es importante darse cuenta de los modos como las realizaciones emocionales están circunscritas por pautas más amplias de la relación o se incrustan en su interior. Tendemos a considerar las realizaciones emocionales como acontecimientos sui generis, primero porque son frecuentemente más « cromáticas » (más o menos animadas o volubles) que las acciones a su alrededor. Del mismo modo, el aficionado al fútbol americano se fija en el pase del quarterback mientras no ve los grandes esfuerzos que hacen sus compañeros de equipo para protegerle. Con todo, sin las acciones de los otros —ya sean precedentes, simultáneas o subsiguientes— no habría efectivamente representación o realización alguna. Si las realizaciones emocionales se separan de las relaciones vigentes, o bien no se producirían o serían absurdas. Por ejemplo, si la anfitriona de una cena se levantara de repente de su asiento y saliera del comedor corriendo de rabia, o empezara a sollozar, los invitados indudablemente se sentirían intranquilos o avergonzados. Si la anfitriona no pudiera dejar claro que aquella suerte de accesos estaba relacionado con una serie de acontecimientos precedentes y/o anticipados (lo que sería esencialmente un dar cuenta narrativo) —si anunciara que se sintió movida a esos accesos sin motivo particular—, los invitados podrían considerar que tiene lo que hace falta para un diagnóstico grave. Alcanzar la inteligibilidad de la realización emocional tiene que ser un componente reconocible de una cadena de acciones vigentes. Existe una buena razón, por consiguiente, para considerar las realizaciones emocionales como constituyentes de pautas más amplias o más extensas de interacción.

tar experiencias adversas, es al tiempo una sobrecarga, principalmente porque el proceso educativo no está dispuesto a comprender tales realidades en la circunstancia emocional de estos niños y jóvenes, con lo cual frente al desempeño escolar la expectativa es que sea el mismo que sus pares, desde donde se colige una inequidad.

Es importante que el espacio escolar tenga presentes estos aspectos, en miras de no configurar una sobrecarga adicional, principalmente si se tiene en cuenta lo incierto que resulta en entornos como los que rodean las escuelas más afectadas por el conflicto, la posibilidad de acceso a un acompañamiento psicosocial específicamente orientado. Esto haría indicado —para no decir necesario— que la escuela pueda contar con las herramientas que le permitan asumir un mínimo papel preventivo del impacto en el bienestar emocional, que de no atenderse oportunamente puede ser mayor, y que en últimas puede terminar por comprometer las posibilidades reales del proceso de formación.

Como se señaló anteriormente, una pregunta que cabe hacerse frente a los efectos negativos de las violencias que se ejercen contra la escuela, es cómo restringen las posibilidades de felicidad de niños y jóvenes principalmente. En primer término, esa posibilidad está referida a la opción de acceso y disfrute real de derechos, lo cual en muchos casos es un escenario marcadamente restrictivo en los contextos que componen la realidad de niños y jóvenes que acuden a estas escuelas. Adicionalmente, un funcionamiento pleno como expresión de felicidad, supone que se llenen las condiciones necesarias para asegurar la autorealización y el crecimiento individual y del grupo del cual se hace parte. Ambas expectativas se restringen igualmente por el efecto de las violaciones que afectan la escuela, a lo cual se suman los límites que el entorno impone para la construcción de relaciones e interacciones mediadas por la confianza y la reciprocidad.

Igualmente conspira contra la posibilidad de fortalecer procesos de autonomía, la dificultad para relacionarse con algún nivel de certeza y control respecto del entorno. La emocionalidad posible de recrear en un contexto de violencia limita fortalecer un sistema de recursos en la medida en que restringe las potencialidades creativas. Cuando el niño

o joven debe dedicar esfuerzos en sobreponerse y/o evitar situaciones potencial o realmente riesgosas, orienta su atención en actitudes inmediatistas, con lo cual se impide la construcción de perspectivas de mediano y largo plazo, necesarias para favorecer interacciones sociales cercanas y seguras. A su turno, el desempeño intelectual puede limitarse en la medida que la capacidad de adelantar juicios acertados podría estar disminuida por las ideas que la experiencia violenta destaca. El hecho de que a menudo se evoquen principalmente las vivencias dolorosas, favorece que la memoria enfatice cierto tipo de recuerdos adversos, lo cual se corresponde con formas de pensamiento menos flexibles, y desde allí, los procesos, como los que demandan la toma de decisiones, tienden a ser menos efectivos.

En buena medida esta clase de respuesta se relaciona con los significados que la comunidad escolar va atribuyendo a las vivencias violentas, que como se ha señalado, tienden a modelar el repertorio narrativo con un protagonismo marcado de las experiencias negativas, una de cuyas consecuencias menos deseables es la dificultad que entrañan para dar paso a significaciones más positivas, así como para identificar aspectos más esperanzadores de las nuevas experiencias.

Actitudes como indiferencia, aislamiento, apatía o ensimismamiento que suelen estar más presentes entre niños y jóvenes que han atravesado este tipo de experiencias, pueden relacionarse con menor disposición a asumir compromisos y por tanto con menos habilidades y motivación para enfrentar las situaciones estresantes o de amenaza a que el contexto les sigue exponiendo. Así mismo, podría limitar su capacidad y posibilidad adaptativas ante opciones de cambio, en donde más que la parálisis frente a lo que es percibido como amenaza o estrés potencial, podría promover su percepción como oportunidades para la puesta en práctica de la propia recursividad.

Lo anterior se relaciona con el hecho de que al estar frecuente o recurrentemente expuesto a vivencias percibidas como amenazantes en extremo, se va, por así decirlo, “copando” la capacidad para enfrentar de forma más optimista los eventos estresantes; en otras palabras, la capacidad para percibir las nuevas experiencias con una disposición

menos alarmante y abrumadora, por lo mismo, más lejos de cualquier posibilidad de autocontrol, en donde las experiencias previas parecen transformar la percepción que hacen de las nuevas situaciones, a partir de lo cual el aislamiento puede obrar a manera de barrera que limita las posibilidades de ofrecer y recibir soporte social.

En estas circunstancias es posible reconocer algunos de los efectos adversos de las experiencias violentas, pues lo que suelen mostrar niños y jóvenes de estos entornos a través de las narraciones que elaboran, es la presencia de ideas fuertemente atravesadas por el cortejo de sentimientos que acompañan esas experiencias violentas, con lo cual también cabe la pregunta acerca de las restricciones potenciales a las capacidades creativas y aun para las posibilidades de realizar las operaciones lógicas que el proceso de aprendizaje demanda.

Favorecer el bienestar emocional en el espacio escolar es al tiempo una condición necesaria para el desarrollo de las competencias requeridas para un adecuado desempeño escolar, particularmente en aquellos procesos que exigen de los niños y jóvenes su actitud participativa. Parte del hacer psicosocial en estos entornos debería estar orientado a proteger de aquellas situaciones con mayor riesgo de afectar de modo significativo su mundo emocional. Una tarea de partida podría dirigirse a habilitar, particularmente entre los maestros, destrezas para identificar en el comportamiento y formas de relacionarse niños y jóvenes, aspectos de su emocionalidad relativas al tipo de preocupaciones que les suscita el entorno. Al mismo tiempo es importante que los propios estudiantes participen respecto de sí como de sus pares de esa observación participativa.

Es igualmente importante involucrarles en el trabajo de identificar qué cosas les hace sentir mejor y cómo desarrollar formas de significar de modo menos frustrante aquellas más difíciles de aceptar. Teniendo en cuenta que muchas situaciones que promueven tensión en las relaciones interpersonales se expresan en interacciones potencialmente conflictivas con pares y maestros; un buen esfuerzo puede estar orientado a construir mecanismos para gestionar aquellas situaciones más problemáticas, siempre teniendo como foco fortalecer la idea de respon-

sabilidad y posibilidad de agencia frente al propio bienestar emocional, como al de los otros.

Respecto de las situaciones que identifican como más problemáticas, es importante acompañarles a reconocer cuáles serán propósitos a alcanzar en la idea de poner en juego las propias capacidades y fortalecer los procesos de autonomía responsable y confianza. En todos los casos será fundamental alentarles a profundizar sus habilidades comunicativas; recordando siempre que las niñas y niños de más corta edad poseen otro tipo de recursos comunicativos y que es responsabilidad de los adultos desarrollar las claves interpretativas apropiadas para reconocer sus formas de comunicar, que al no ser las que solemos captar mejor, pueden llevar a que erróneamente se piense, o bien que no pueden expresar lo que sienten o que la situación no les afecta.

Como se señala en otro aparte, muchas veces los estragos emocionales de los hechos violentos que afectan de cerca la cotidianidad de niños y jóvenes pueden implicar una especie de bloqueo o anulación de su capacidad expresiva que hace más difícil reconocer el tipo de sentimientos que les embarga, configurándose, en algunos casos, fenómenos auténticos de negación, lo cual es atribuible a que resulta tan devastador el impacto emocional que no hacen alusión alguna a la experiencia. Esto también puede hacer pensar erróneamente que la experiencia no fue tan significativa o que por alguna razón ya no la recuerdan, en una acepción de olvido equivalente a elaboración de la experiencia propia de los adultos; en realidad lo que puede estar ocurriendo es que los niños no identifican un ambiente suficientemente seguro y tranquilizador que les permita expresar abiertamente su emocionalidad.

Por otra parte, no debe dejarse de lado la consideración de que las escuelas más duramente afectadas por este tipo de violaciones y violencias hacen parte de entornos atravesados por otra multiplicidad de factores, que sumados a los elementos que agrega la realidad violenta hacen más complejo el panorama de vulnerabilidad. La difícil realidad social del contexto ya supone un punto de partida desventajoso para que estas comunidades escolares logren cierto entorno protector del bienestar emocional, por lo mismo se debería, tanto desde la propia

comunidad escolar, como desde el sistema educativo, extremar los esfuerzos tendientes a habilitar todas las capacidades recursivas que puedan ayudar a evitar que los estragos emocionales sean peores.

En parte el problema se explica en tanto que los esfuerzos, si es que se hace alguno, se orientan a aspectos más obvios de la situación de amenaza o violencia y casi siempre se desestima la importancia de dar un lugar al ámbito emocional y de la salud mental. En este aspecto, es fácil constatar como frente a la carencia absoluta de política y respuesta en esta materia, apenas se cuenta con cierta experiencia desde los organismos no gubernamentales, que aun cuando destacables en sus metodologías y calidad del apoyo que ofrecen, resultan claramente puntuales en cuanto a su capacidad de respuesta y aporte frente a una situación como la que expresa el contexto colombiano. De paso se debe destacar la debilidad en el entrenamiento del personal que potencialmente debería estar en capacidad de ofrecer ayuda a las escuelas para enfrentar este tipo de realidades.

La escuela, ¿un entorno psicosocial protector?

Un enfoque psicosocial en el trabajo con entornos escolares expuestos al conflicto armado y violaciones de derechos humanos, en miras de hacer de este escenario un ámbito protector, debería garantizar que se cuente con cierto nivel de organización que involucre a niños y jóvenes, y cuyo propósito sea identificar de forma conjunta posibles formas de acción frente a las diversas maneras como el conflicto afecta o puede afectar la escuela. Eso implica construir de manera participativa una especie de “mapa” en el cual se identifican los factores de riesgo y a la vez, las posibles alternativas de protección.

Tanto las situaciones problema, como las respuestas, deben recoger del mejor modo posible la realidad específica del contexto. No se trata de un ejercicio intelectual sobre supuestos ajenos a la realidad particular de cada escuela, sino que, al contrario, el inventario de riesgos, describe de forma realista y lo más cercana a la manera como significan y narran su realidad los diferentes estamentos que hacen parte del entorno

escolar. Al mismo tiempo, las herramientas son las que se identifican como posibles y al alcance de la mano. Nuevamente, no se busca un catálogo o enumeración genérica de pasos a seguir, sino que esas alternativas surgen de lo que tanto niños como jóvenes, maestros y padres de familia, en un proceso de diálogo reflexivo, consideran es lo que está bajo su control y posibilidad hacer.

El rol del agente psicosocial está relacionado con favorecer tal ejercicio reflexivo en el cual es posible la construcción de un plan de acción, alentando que todos los involucrados logren identificar los recursos individuales y de grupo para describir las situaciones problema, como las salidas posibles. Preferiblemente debería facilitar la definición de un plan realista cuya ejecución no demanda su presencia, llegada la situación particular que ha de enfrentarse.

Un escenario potencialmente fértil para el fomento de este tipo de iniciativas es el del gobierno escolar participativo, en el cual la estructura de representación de los estudiantes asume como parte de su agenda los retos que supone para la comunidad escolar los hechos de violencia asociados a la violación de los DH o las infracciones del DIH. Lo propio debería ocurrir en las otras instancias escolares. Esto demanda que la escuela, como institución, involucre dentro de los temas que son relevantes tanto en las reuniones de planeación como en las agendas de capacitación para docentes y directivos, así como en los asuntos que se discuten con padres de familia y otros sujetos sociales cercanos al espacio escolar, el tema del conflicto y la forma como éste se expresa en la escuela.

Contar con información pertinente y en lo posible actualizada, acorde con la dinámica particular, más que causar alarma puede favorecer que se asuman con mayor criterio acciones de protección psicosocial y aun física. Un aspecto importante es evaluar la manera como se afectan los planes educativos por los hechos de violencia. Es posible que en algunos casos se requiera de ciertos ajustes y siempre será aconsejable habilitar oportunidades para conversar, entre todos los actores, acerca de los impactos de esos hechos en el mundo emocional y sobre lo que sería factible hacer para prevenir afectaciones mayores o promover

la transformación de los efectos emocionales más inmovilizadores. En nuestro trabajo de campo hemos podido observar que priorizar encuentros para hablar y conocer del sentir propio y de los otros miembros de la comunidad escolar, se relaciona con una mejor forma de evitar los estragos que en el rendimiento académico suelen presentarse cuando la escuela es objeto de ataques o amenazas.

Hacer una programación formal, en lo posible periódica, de este tipo de actividades, así como definir los responsables de convocarlas y hacer seguimiento a planes y metas que se establezcan para promover el bienestar psicosocial, puede ayudar a aumentar la sensación de bienestar emocional y limitar la incertidumbre. En cada una de estas acciones se debe contar con la consulta y participación de niños y jóvenes. Igualmente resulta útil en la definición del “mapa de situación” la identificación de variables que por su nivel de riesgo hagan aconsejable la adopción de otras medidas acorde con la gravedad, como por ejemplo, la suspensión temporal de clases en la edificación escolar amenazada o vulnerable. Esto podría favorecer que se eviten situaciones de alarma generalizada frente a riesgos que no lo ameritan y a la vez ayudaría a no desestimar riesgos potencialmente graves. En el mismo sentido, contar con una ruta a seguir, por mínimas que parezcan sus previsiones, suele tener un efecto altamente tranquilizador, principalmente para niños y jóvenes, lo cual es de mayor provecho si se prevén tales pasos y posibilidades según las diversas situaciones y grados de riesgo que se han identificado como probables.

Por otra parte, un factor que parece obrar de modo significativo en la forma como se sienten tanto alumnos como maestros y padres de familia, es la posibilidad de interacción desde la escuela con otros sectores y estamentos de la comunidad. A menudo los hechos de violencia tienden a generar una especie de corto circuito en las posibilidades comunicativas y de interacción del espacio escolar con el entorno, lo cual lleva a un aislamiento donde el impacto psicosocial tiende a ser más inmovilizador.

Desplegar diferentes acciones que acerquen el espacio escolar con otros actores de la comunidad, opera como un fuerte elemento de protec-

ción; en primer lugar, porque permite comunicar las situaciones que afectan la escuela, pero también porque a partir de las respuestas es posible el mensaje de respaldo y valoración acerca de la importancia que tiene para la comunidad el respeto por el ámbito escolar. En segundo lugar, porque al vincular a otros actores de la vida comunitaria, es posible contar con las respuestas que compete tomar a otras instancias en favor de la protección escolar y movilizar la solidaridad y el apoyo que, en situaciones de crisis, resulta un mensaje deseable para enfrentar la situación de vulnerabilidad.

Las acciones pueden incluir, desde la elaboración de murales en sitios públicos de la comunidad con la participación de los estamentos escolares y de otros actores de la localidad, pasando por el uso de medios masivos de comunicación comunitaria hasta la realización de diversos tipos de campañas, cuyo fondo contiene el mensaje de respeto por el espacio escolar. Así mismo, no obstante que en muchas ocasiones suele primar un marcado escepticismo sobre los alcances protectores efectivos del entorno escolar, es importante la formalización de la situación de amenaza, riesgo o ataque explícito mediante la denuncia, —en la cual se ponen en conocimiento los hechos o situaciones de riesgo que atraviesa el espacio escolar y sus repercusiones en la comunidad educativa—, por ejemplo, ante organismos estatales de control y otras autoridades competentes, y aun ante escenarios de la comunidad internacional, dejando registro de los diferentes hechos que la afectan.

Adicionalmente, es posible que en ciertos casos sea recomendable buscar apoyos profesionales específicos, bien para miembros de la comunidad escolar cuya vivencia particular haga recomendable un abordaje más personalizado o bien de manera colectiva, no sólo como forma de contención, sino para evitar que la sensación de pérdida de control tienda a generalizarse. Cuando sobrevienen en el ámbito individual impactos que desbordan las capacidades propias de ajuste, posiblemente pocas cosas son tan importantes como una respuesta oportuna que permita reconocer de forma clara esos efectos en el bienestar emocional y orientar los esfuerzos necesarios en miras de su superación; en primer lugar, porque las posibilidades de mejoría serán mayores que si se abordan de forma extemporánea, pero también, porque en la medi-

da en que no se atienden con la prontitud que la situación amerita, su impacto en el proceso educativo será más difícil de hacer reversible; y en segundo lugar, porque las posibilidades de mejoría de esos estragos en la salud mental podrían ser más complejos en la medida en que el proceso tiende a hacerse crónico.

Un hecho demostrado es que las experiencias relativas a vivencias violentas que afectan el entorno escolar, desencadenan variadas formas de sufrimiento emocional, para el cual muchas veces factores intrínsecos de protección permiten cierta adaptabilidad. Sin embargo, esto no debería hacer ver como innecesarias medidas tendientes a reconocer esos impactos, a identificar la mejor vía para superarlos y sobre todo, a evitar que al no asumir una actitud preventiva, puedan causar daños mayores en la comunidad escolar. Más aun, hemos visto como algunas de tales experiencias, pese a ser altamente perturbadoras no tienen en la práctica ningún tipo de respuesta, ni desde el sistema educativo, como desde otros escenarios públicos ni privados que rodean la escuela, como tampoco desde las familias que enfrentan dicha realidad.

Frecuentemente, ante hechos de violencia que afectan de forma más o menos directa al espacio escolar, los maestros suelen notar cambios tanto en su propia emocionalidad como en la de los alumnos. En el nivel individual, a menudo el malestar emocional suele acompañarse de algún tipo de sintomatología física que abarca desde dolor de cabeza, malestar estomacal, cambios en ciertos hábitos como la frecuencia en que deben ir al baño, hasta transformaciones en el patrón del sueño. Los niños y jóvenes tienden a mostrar ciertos cambios corporales que comunican con sudoración, modificación en el patrón de respiración con tendencia a la hiperventilación, cambios en la temperatura corporal y dolor localizado en la región torácica, en abdomen y extremidades. El rango de expresión emocional puede aun ser mayor e incluir desde aislamiento, frustración y miedo, hasta crisis de pánico, llanto frecuente, retraimiento, aislamiento, dificultad para concentrarse e ideación suicida en algunos casos.

Entre los niños y niñas son frecuentes relatos en que suelen percibirse desamparados e incrédulos frente a la posibilidad de que algo les

permita sentirse seguros, lo que manifiestan mostrándose más demandantes de la presencia de padres o maestros, al punto de que, en algunos casos, es posible observar conductas ya superadas o propias de edades más cortas, probablemente en el interés de centrar mayor atención desde los adultos que les rodean. En el caso de los jóvenes, es importante estar atento a que sentimientos como el de vulnerabilidad, que suele estar muy presente, no se convierta en la puerta de entrada para la asunción de conductas de riesgo como uso de alcohol y/o otras sustancias psicotrópicas. Igualmente, la ideación de venganza, puede ser un elemento de riesgo a considerar, en la medida en que podría favorecer su involucramiento en actividades de riesgo, o aproximarles a relaciones con actores armados que identifican como contendores de aquel respecto del cual se perciben amenazados.

Sumado a lo anterior, con frecuencia se observa irritabilidad, que suele tomar cuerpo en interacciones atravesadas por grados variables de agresividad y estados de sobre alerta ante cualquier estímulo, así como diversas expresiones de tristeza. Son comunes manifestaciones de angustia con una permanente recreación de escenarios, casi siempre trágicos, acerca de lo que puede ocurrir en la escuela, lo que en la práctica se muestra en el tipo de relaciones fuertemente tensionantes que establecen.

Con frecuencia los maestros que ejercen su labor docente en contextos afectados por el conflicto armado deben sumar a las tensiones propias de su quehacer en esas circunstancias, una interacción que les lleva a poner en juego su propia emocionalidad, con aquella que suscita entre estudiantes y padres de familia, las diferentes violencias; es decir, en buena medida deben enfrentar los estragos de tal realidad, tanto en su propia subjetividad como en el entorno escolar. Si el escenario escolar no logra favorecer el desarrollo de un espacio tranquilo, seguro y propicio para el aprendizaje, es posible que no sólo sea poco eficaz el proceso formativo, sino que las interferencias emocionales de las experiencias violentas pueden actuar a manera de espiral que incluso recrean un entorno potencialmente capaz de reforzar un sistema de relaciones más gravosas tanto para maestros como para estudiantes.

Dado lo imprevisible de los hechos violentos que a menudo afectan el espacio escolar, suele primar el miedo y la incertidumbre. Si bien es necesario evitar las generalizaciones y estar atento a identificar la manera particular como cada maestro, niño o joven significan su experiencia, la exposición recurrente a hechos similares puede suponer para algunos, experiencias negativas o aprendizajes muy desagradables, que ante la inminencia de un nuevo hecho tienden a reexperimentar de forma dolorosa.

Igualmente diferentes manifestaciones de ansiedad relacionadas con hechos violentos en el entorno escolar se expresan tanto entre maestros como entre estudiantes. Generalmente, son una vía de comunicar la situación de miedo que atraviesan y que no han conseguido transformar o comunicar de otro modo. Más frecuentemente tienden a manifestarse por una preocupación muy presente, aun frente a situaciones que no necesariamente suponen la inminencia de peligro actual, así como a experimentar miedo o aprehensión sin una causa aparente. El miedo constante por lo que puede ocurrir dentro de la escuela o en el camino a ella, pasa a ser un relato que domina las descripciones del entorno, lo cual conlleva desde la preocupación excesiva, hasta situaciones agudas en que prima la sensación de pérdida del control.

En un ámbito relacional, los ataques directos al espacio escolar pueden desencadenar situaciones en que la sensación de pánico y pérdida de control se presenta de manera colectiva, manifestándose en angustia y tensión generalizadas, con tendencia a repetir por unos y otros ciertas formas de reacción poco comunes, incluyendo alteraciones orgánicas, sensación inminente de muerte, miedo intenso, pérdida de control sobre algunas partes del cuerpo, angustia y sobre excitación emocional. Al mismo tiempo, puede ocurrir la situación contraria en que el impacto más significativo es la imposibilidad para mostrar o comunicar sentimientos o emociones relativas a la experiencia, al punto que pueden rehusar hablar de los sucesos y mostrar resistencia a verbalizar lo ocurrido.

Por otra parte, en contextos escolares históricamente afectados por violaciones de los DH, este panorama emocional pasa a convertirse en

una especie de situación estresante crónica, lo cual, como se afirma en otro aparte, limita las posibilidades de construir perspectivas esperanzadoras de presente y futuro, con lo que esto supone entre niños y jóvenes. Una de las consecuencias más llamativas se relaciona con una especie de acostumbamiento o habituación a esa realidad que termina por dar al traste con iniciativas de búsqueda de salidas. Ello explicaría el porqué las narrativas de niños y maestros, pero también de padres y otros miembros de la comunidad, suelen expresar un sistema de creencias profundamente desesperanzador y con poca o ninguna posibilidad de cambio.

Hacer de la realidad de violaciones y violencias que afectan el entorno escolar un asunto de reflexión y debate entre todos los estamentos escolares, resulta igualmente protector para niños y jóvenes. Ello en la medida en que hacen posible la expresión de inquietudes, ideas, ponderaciones, imaginación, dimensionamiento y desarrollo que, sobre la situación, elaboran tanto los unos como los otros. Implica que de forma intencional se les acompañe a trascender los contenidos y más bien animarles a favorecer la expresión del tipo de emociones que están presentes alrededor de los mismos. A la vez, al compartir tanto estudiantes como maestros, momentos en los cuales dejan saber sus emociones más presentes, no sólo se habilita una buena vía para estar en relación y saber que su sentir no es algo exótico, sino que estando, desde este ámbito, en comunicación con otros, es posible identificar alternativas inspiradoras acerca de qué hacer para sentirse mejor.

Esas franjas de tiempo, intencionalmente dirigidas a poner en común el sentir del grupo, no deben mirarse como una ausencia al cumplimiento de metas educativas. En nuestra experiencia hemos constatado que más que retrasos en la programación curricular recrean un ambiente más propicio para el aprendizaje. Adicionalmente, un efecto positivo de tratar abiertamente los temas que afectan la escuela, permite contar con versiones y significados más compartidos, con lo cual se evita que la multiplicidad de conclusiones a las que cada quien llega, pueda llevar a un dimensionamiento erróneo de la situación. Por otra parte, ayuda a una mejor comprensión de ciertas manifestaciones emocionales, que con frecuencia pueden estar más relacionadas con la manera

como se expresan las tensiones que se construyen frente al entorno amenazante, que con expresiones, a menudo erróneamente atribuidas a “rasgos de la personalidad” o formas de ser de niños y maestros.

Lo anterior quiere decir también, que es importante contar con recursos para hacer distinciones sobre formas de reaccionar que resultan más conflictivas, pero que muchas veces se relacionan con cargas emocionales tensionantes paulatinamente acumuladas, y que, ante cualquier estímulo, tienden a manifestarse de modo sobredimensionado. Alentar y programar de forma intencionada espacios para el juego y actividades extracurriculares, como por ejemplo ver conjuntamente una película y luego hacer un ejercicio de reflexión plenaria sobre los contenidos, pueden ser medios simples pero con un alcance significativo en la meta de disminuir tensiones.

Frente a la inminencia de ataques armados a la infraestructura escolar, resulta tranquilizador, especialmente para niños y jóvenes, contar con planes previamente definidos sobre cómo actuar, quién es el responsable de tomar las decisiones de evacuar, cuáles los lugares más seguros en donde buscar refugio, qué áreas son más vulnerables, cómo y quién debe buscar ayuda, entre otros aspectos a prever. El sólo hecho de que existan amenazas sobre el espacio escolar promueve suficiente incertidumbre, de manera que un camino para evitar un desgaste emocional mayor corre por cuenta de prevenir que ese no saber qué hacer o qué evitar hacer, incremente los sentimientos de vulnerabilidad e incertidumbre, y desde allí amplifique el efecto emocional negativo individual y colectivo. El ejercicio puede resultar de mayor provecho si al tiempo que se construye un plan de acción para toda la escuela —en cuya obtención ha participado y su resultado final es conocido por todos— también se alientan ese tipo de reflexiones y análisis en cada salón.

Adicionalmente, un trabajo dirigido hacia los padres puede promover un soporte emocional significativo para niños y jóvenes. Esto obliga principalmente, a considerar a los padres, más allá del entendimiento formal, como auténticos miembros del espacio escolar y en consecuencia vincularles lo más cerca de las conversaciones, discusiones y reflexiones acerca de lo que implica para la escuela su exposición a

las dinámicas del conflicto armado. Si se logra que los padres hagan parte de los espacios que se promuevan dentro de la escuela para hablar del tema, es posible que por esa vía logren acceder y compartir la información que de manera más realista dimensiona los riesgos, pero también las posibles salidas frente a las amenazas o realidades presentes.

El sólo hecho de contar con información veraz y pertinente y lograr ponderarla de manera conjunta con los demás padres de familia, maestros, autoridades escolares y otros miembros de la comunidad, repercute de modo directo en la propia percepción de vulnerabilidad, frustración, miedo y rabia que suelen presentarse. De la misma forma que puede hacer menos complejo el trámite de estos sentimientos, es posible que se comuniquen de un modo más tranquilizador para sus hijos al tener que enfrentar esa realidad. Por el contrario, cuando los padres de familia son excluidos de esa reflexión y debate, bien porque no sea considerada relevante su participación desde la escuela o porque piensen que ese asunto no les convoca de modo directo, probablemente no logren sentirse mejor, no obstante empeñen en ello mayores esfuerzos; esto podría explicarse por el derroche emocional que significa asumir solitariamente ese tipo de preocupaciones, muchas de las cuales tienen un origen recreado en la propia incertidumbre.

Una percepción de mayor control de la situación, favorece a los padres comunicar en la relación con sus hijos mensajes a la vez más tranquilizadores. Igualmente, contrastar las versiones —información que manejan otros miembros de la comunidad— puede ayudarles a dimensionar de mejor manera la realidad, con lo cual el tipo de mensajes que da a sus hijos puede favorecer que éstos sientan mayor apertura para comunicar su propio sentir. Por otra parte, contar con un mejor nivel y calidad de información les ayuda también a proponer mecanismos con más probabilidad de ser asertivos acerca de lo que debería o no hacer la escuela, así como a tomar decisiones que estén al alcance de la familia con el fin de minimizar los riesgos. No se trata en este caso de hacer una disección pormenorizada de todas las potenciales situaciones riesgosas, lo que a la postre podría resultar más inmovilizador, pero sí de evitar que al voltear la mirada de un

asunto que debe ser de su interés, se omitan medias de prevención y protección.

Identificado un mapa de escenarios respecto de lo que potencialmente puede afectar a la escuela, es útil explorar posibles formas, —realistas siempre—, de reacción, buscando que las mismas traten de dar respuesta desde el punto de vista emocional acerca de cómo sentirse mejor. Una vía facilitadora de ese diálogo entre padres e hijos es la indagación no directa, es decir, promoviendo por ejemplo, conversaciones acerca de lo que los hijos creen estar observando de lo que ocurre entre sus compañeros como consecuencia de la situación que enfrenta la escuela. Así mismo, un diálogo franco sobre todos estos temas podría favorecer la identificación de expresiones emocionales entre niños y jóvenes que ameriten acudir en busca de un apoyo profesional específicamente orientado.

Igualmente puede ocurrir que abordar la situación de peligro que ofrece el conflicto al espacio escolar, resulte en exceso abrumador. Ahí puede resultar más provechoso parcelar la situación, tratando de ubicar aquellas sobre las cuales se logra tener control, así como la preocupación específica que le causa a la niña, niño o joven las diversas variables; por ejemplo, para niños de corta edad, suele preocuparles más la situación de seguridad de sus padres mientras ellos acuden a la escuela; con lo que contar con mensajes claros acerca de que frente a un evento de peligro en la escuela, en los que se les enseñe cómo actuar y cuáles cosas evitar, les resulta tranquilizador. En el caso de los jóvenes, pueden ser más tranquilizadores los planes en los cuales se ha abordado la pregunta e identificado posibles acciones a seguir frente a los riesgos de involucramiento en las actividades de los grupos armados.

Así mismo es tranquilizador ante la inminencia de ataques a la infraestructura escolar, contar con información disponible acerca de la cantidad de niños, sus datos más básicos sobre sus familias, en particular la forma de contactarlos en situaciones médicas especiales, etc. En el mapa de respuesta o acción es importante identificar situaciones que en medio de una posible emergencia en el espacio escolar, causada por un he-

cho de violencia, se exponga a situaciones de riesgo o abuso adicionales.

Cuando la comunidad escolar ha vivenciado hechos de violencia, es importante estar atentos a registrar manifestaciones emocionales que perduran más allá o tardan más en desaparecer en ciertos niños o jóvenes respecto de lo que el proceso ha demandado para sus pares. Ello podría dar pistas para acciones oportunas en el propósito de minimizar la posibilidad de impactos emocionales de mayor complejidad.

Si bien no se trata de hacer “inventario de síntomas”, conviene tomar nota del tipo de información que con un comportamiento particular están aportando niños y jóvenes respecto de su situación emocional, de manera que sea posible buscar apoyo de forma oportuna y prevenir el desarrollo de mayor impacto en la salud emocional. Ante sentimientos de vulnerabilidad, que suelen experimentarse frente a la inminencia o ataque del espacio escolar, posiblemente es necesario adelantar todas las acciones en miras de transmitir mensajes y de recrear condiciones en que el niño o joven pueda percibirse seguro. Igualmente resulta crítico que dentro de las medidas previstas no se deje de lado la importancia de ubicar, dentro de lo posible, un espacio que provea las mejores condiciones de seguridad física. Quizá en términos psicosociales el mensaje más tranquilizador puede ser el más temprano restablecimiento de las actividades escolares, naturalmente, una vez evaluada la situación de seguridad y en tanto una valoración prudente así lo aconseje. Retomadas las tareas escolares, probablemente lo más aconsejable será habilitar espacios de conversación para expresar el sentir individual y colectivo frente a la experiencia, así como compartir el tipo de narraciones que los distintos estamentos escolares hacen.

Con frecuencia, sentimientos como impotencia y rabia que sobrevienen en respuesta a eventos en que se es víctima de situaciones que suponen el abuso de poder, fuerza y violencia, tienden a promover actitudes defensivas que terminan por llevar al aislamiento e incredulidad ante los propios recursos y los que son posibles de construir con el concurso de los pares. En estos casos, mucha de la energía se pone en identificar la responsabilidad en otros, lo cual, pese a ser cierto, la mayoría de las veces sólo favorece tal movilización emocional en la identificación de

los culpables, que impide concentrarse en aquellas cosas que puede efectivamente realizar para sentirse mejor.

En el propósito de contar con elementos de protección psicosocial desde el ámbito escolar, es importante revisar cuáles son las fortalezas presentes en los contextos culturales de las comunidades a que pertenecen, en un sentido más amplio, los espacios escolares expuestos a las violaciones. Allí posiblemente se puedan descubrir pistas acerca de cómo —no obstante la exposición prolongada a formas crónicas de abuso y desconocimiento— el fenómeno violento no ha logrado anular las posibilidades comunitarias de afrontamiento. Por tanto, pueden resultar inspiradoras prácticas culturales de las cuales las comunidades se han valido para encarar los desafíos que pueden entenderse en tanto expresión de su capacidad adaptativa, de recursividad y de sabiduría para hacer frente a la adversidad.

Desarrollar la sensibilidad para reconocer e interpretar las herramientas culturales a través de las cuales las comunidades han logrado mantenerse, puede ser una forma eficaz de movilizar a la escuela en dirección de ir modelando sus propios recursos para enfrentar los desafíos que las violencias que se ejercen en su contra le imponen. Identificar esas claves culturales, los usos y prácticas simbólicas y del lenguaje, así como los elementos identitarios que les ha permitido permanecer como comunidad, son aspectos de los cuales las escuelas pueden tomar sus propias lecciones.

Es necesario, por lo tanto, preguntarse por esas prácticas culturales que se suceden, construyen, atraviesan y resisten los embates del conflicto y las violaciones de derechos; qué es aquello que cada contexto cultural regional hereda a niños y jóvenes, qué es importante rescatar de la historia y de la manera en que se han construido los lazos sociales y desde allí revisar la manera como, por cuenta de la violencia armada, se corre el riesgo de que ésta termine imponiendo sus prácticas al contexto cultural, sobrecodificando las tradiciones, exacerbando patrones de relación excluyentes y favoreciendo la discriminación y el sometimiento, apatía y desesperanza, con privilegio de lenguajes y dinámicas

comunitarias de imposición y desconocimiento.

Todo ello implica reconocer que las distintas expresiones de la cultura, incluso las que se han transformado, tienen una razón, utilidad y sentido y que es necesario que el agente social que busca fortalecer las respuestas psicosociales de autoprotección en estas comunidades, las valore y acuda a ellas como parte del repertorio de posibilidades de que puede hacer uso de forma más coherente con la realidad del contexto.

Un aspecto central en el proceso de autoprotección, es el debido cuidado a las dinámicas de pertenencia social. Las personas son resultado de procesos sociales, se construyen social y emocionalmente a través de relaciones con los demás. Este sentimiento de pertenencia está profundamente relacionado con la construcción de identidades, con la aceptación e incorporación de principios éticos y morales y con la manera en que se define y se cuenta la historia. Es importante vincular los procesos de autoprotección emocional de las comunidades más pequeñas como la escolar a las dinámicas culturales y sociales de las comunidades; retomar y valorar lo que vincula a los miembros de la comunidad; qué aspectos culturales, históricos, míticos son separados, resquebrajados, puestos en riesgo o desechados con la imposición armada y, simultáneamente rescatar los imaginarios propios que permitan fortalecer las dinámicas comunitarias incluyentes, democráticas y de respeto por el otro.

Por otra parte, probablemente una forma clave en que los hechos de violencia que se comenten contra la escuela afectan la situación emocional de estas comunidades es mediante la erosión y fragmentación de las vías que emplean para mantenerse comunicadas. Sentimientos como el miedo y la desconfianza pasan a convertirse en una especie de dispositivo de tenaza que limita las posibilidades de ser y estar con el otro, con lo cual se restringen, de modo crítico, las opciones de ofrecer y recibir soporte y compañía.

Dentro de este panorama relacional, qué se dice o qué se calla no son asuntos aleatorios. Por el contrario, lo apropiado acerca de qué hablar y callar, configura la forma privilegiada de relación cuando el entorno co-

munitario es rodeado por una lógica militarista propia del actor armado que ejerce la violencia. A partir de allí, será necesario callar aquello que contradice o se opone al interés impuesto desde el actor armado, y al mismo tiempo, el correlato es la obligación de hablar, de conversar, o decir, lo que hace parte del discurso dominante.

El silencio impuesto tiene como trasfondo el eco de la intención discursiva imperante; hay lugar entonces para discursos únicos; el silencio por lo inadecuado es resuelto por la palabra obligatoria, con un necesario encauzamiento de las palabras para eliminar las versiones y opiniones consideradas incómodas, inadecuadas o “políticamente incorrectas” al contexto. Pero no es sólo abstenerse de mencionar ciertas cosas, se trata de difundir y aumentar la circulación de ese único discurso para evitar el señalamiento, la persecución y la eliminación; de esta manera se termina integrando a toda la comunidad en una suerte de versión hegemónica que enfatiza y reproduce el querer del actor armado capaz de imponerse. El impacto que genera el callar-hablar se extiende a través del silencio y quiebra las posibilidades comunicativas necesarias para la construcción de tejido social, y por tanto limita que puedan construirse desde las comunidades los elementos necesarios de contención y afrontamiento.

Este constreñimiento a la libertad de expresión y comunicación, así como la imposición de cierto lenguaje que las comunidades escolares intuyen menos riesgoso o que explícitamente se les induce a emplear, es una fuente poco explorada respecto de su capacidad y manera en que impacta desde el punto de vista emocional, pero es evidente que la necesidad de asumir una especie de escisión entre la realidad que les rodea y el tipo de descripciones o relatos que sobre la misma es necesario o posible realizar, obliga una expresión/represión del sentir que hace más complejo el panorama de impotencia y dificultad para la transformación de los impactos psicosociales de esas experiencias.

La transformación de imaginarios cercanos a las opciones violentas, involucra fuertemente acciones en esa dirección, susceptibles de movilizar a través de los medios de comunicación.¹¹⁰ Éstos tienen la po-

110 Arias, Fernando Jiovani. *Información y conflicto armado: más que noticias*. Revista Razones y Emociones. Fundación Dos Mundos. 2004. Como se sabe, frente a un suceso se construyen conoci-

sibilidad de circular ideas entre las comunidades y, según el lenguaje que privilegian o influyen de forma efectiva, en la construcción de las representaciones e imaginarios sociales.

En muchas ocasiones los mensajes que se resaltan desde la forma como abordan los medios el conflicto, en cierto sentido, de seguro sin perseguir ese objetivo, enfatizan la connaturalización de los actores armados y sus acciones violentas, cuya voz con frecuencia es a la que se otorga mayor eco. Es importante que un asunto de reflexión al interior de las comunidades escolares, sea la manera como se informan los contenidos que se destacan y los impactos que, para el mundo emocional de

mientos y emociones. En ello, el lenguaje juega un papel decisivo, de modo que no sólo se transmiten versiones, información, sino que las mismas contienen significados emocionales y están, a la vez, provistas de capacidad movilizadora de emociones. La noción que se recrea desde los medios de comunicación a partir de la “realidad” que informan, resulta crucial en la construcción de definiciones e imaginarios colectivos. Dichos imaginarios, muchas veces refuerzan una comprensión simplista y fragmentada del conflicto, que aparece entonces descrito, no desde la complejidad que lo sustenta, sino desde un reduccionismo extremo que lo hace ver como un asunto lejano, de facinerosos o terroristas y que por lo mismo aleja al conjunto de la sociedad de la posibilidad de dinamizar acciones orientadas a su cabal comprensión. La inmediatez con que los medios tratan la información sobre los hechos de violencia, además de responder por la poca profundidad analítica, termina haciendo eco de las perspectivas y miradas de los actores capaces de imponerse, con el eclipsamiento de aquellas voces más débiles, particularmente las de las víctimas. Ello alimenta estereotipos que limitan la formulación de constructos sociales alrededor del conflicto colombiano como algo que excede la sola confrontación armada. Así, las narraciones más presentes en el relato informativo respecto del conflicto socio-político y armado colombiano, se construyen a partir de hechos de guerra y sus sucedáneos, despojados de un contexto que les sirva de marco de referencia. Tales narraciones además de configurar entendimientos colectivos, refuerzan la construcción de significados tanto para quien informa, el “observador”, como para quien recibe, la “opinión pública”. Dicho proceso, al ser unidireccional y al excluir la posibilidad de interlocución en la construcción del significado, puede ser causa de impacto emocional, al favorecer que la información, puesta al servicio de los distintos actores armados, se haga instrumental y sea usada de forma deliberada para causar un efecto en la población civil, que pueda valorarse, por ejemplo, en términos de una ventaja militar, dentro de lo que algunos llaman “guerra psicológica”. Por otro lado, el daño psicológico surge también de la manera como se registran los hechos asociados al conflicto. Muchas veces se termina por hacer una apología del horror, en el que sería necesario el registro subsiguiente de un hecho de mayor crudeza, todo lo cual va configurando una suerte de rutina o “acostumbramiento”, en la que el espectador pareciera habituarse y en consecuencia le resulta más difícil considerar el acto violento noticioso, como un evento que, en términos “normales”, debería ser ajeno a la cotidianidad, de donde fuera posible entonces esperar la asunción de actitudes críticas frente a los mismos. Dicho “acostumbramiento” conlleva formas de relación que podrían explicar parcialmente la dinámica cíclica y recurrente del conflicto armado en nuestro medio. En tal escenario, valores sociales como la solidaridad, son reemplazados por la indiferencia, —expresión quizá más de impotencia que de desinterés—. La desesperanza colectiva, la incredulidad, la desconfianza extrema, aparecen mediando las relaciones sociales en estos contextos. Emociones que abruma y que hacen poco probables actitudes de compromiso colectivo. Una indiferencia en tales términos, es más que la imposibilidad individual de reciprocidad y de brindar apoyo al otro, es también un cuestionamiento al imaginario que soporta el papel secundario en el que muchos sectores de opinión, así moldeados, se ubican frente al conflicto.

las comunidades, se desprenden a partir de la forma como se registran los hechos relativos a las violencias que afectan el entorno escolar; o a la inversa, lo que ocurre cuando tales hechos ni siquiera son objeto de registro o atención desde los medios.

Una respuesta al alcance es la identificación colectiva de mecanismos que le permitan a la comunidad escolar mantenerse en contacto permanente. Aunque el medio no puede ser generalizable a todos los contextos posibles, debe existir la claridad de que es de la mayor importancia, psicosocialmente hablando, mantener todas las vías posibles de comunicación, en miras de lograr protección emocional; por lo que no debería ahorrarse ningún esfuerzo dirigido a ese propósito.

Un entorno seguro se relaciona con la posibilidad de desarrollo de un entramado emocional propicio para el aprendizaje y la construcción de un contexto con mayor calidad en el tipo de relaciones sociales posibles de establecer. En la construcción de tal entorno, el rol del maestro es central, pero de la misma manera que recae sobre su papel semejante expectativa, es necesario que se le pueda acompañar desde el punto de vista psicosocial, en el desarrollo de un mínimo de competencias que le permitan reconocer el valor que tiene para sí, en sus procesos de enseñanza como maestro, así como para sus alumnos en su proceso de aprendizaje, la garantía de bienestar emocional. De esta manera, un reto adicional para la educación en contextos en los cuales el proceso escolar debe transitar en medio de violaciones de los derechos humanos, es garantizar que maestros y maestras junto con las calidades intelectuales, puedan contar con los elementos para comprender, además de su propia emocionalidad, la de sus estudiantes, en donde se ponen a prueba otro tipo de habilidades.

Sin la pretensión de atribuir al maestro responsabilidades propias del hacer de otros campos profesionales, es posible que un adecuado acompañamiento y desarrollo de capacidades específicamente orientadas, le permitan gestionar, en primera instancia, muchas de las situaciones que afectan el bienestar emocional de niños y jóvenes. En segundo lugar, un entrenamiento orientado a ese propósito puede ayudarles a identificar y evitar conductas potencialmente dañinas bien desde sí o por parte de

otros estamentos de la escuela, así como contar con el criterio informado para detectar y eventualmente buscar ayuda especializada o referir de forma oportuna aquellas situaciones que requieran tal soporte, y, finalmente, porque con un acompañamiento y formación psicosocial adecuados, pueden desplegar acciones de orientación y prevención.

Lo anterior pone de presente la necesidad de desarrollar habilidades y saberes que retengan su capacidad de comunicación asertiva, formación, creatividad y compromiso, con lo cual la perspectiva de una formación centrada en los entendimientos de competencia clásicos del maestro, puede ser desbordada por el tipo de exigencias y desafíos que plantea el contexto escolar, expuesto al tipo de hechos de violencia que entrañan las violaciones de derechos humanos que afectan la escuela, y en el que una disposición en torno a lo emocional parece crucial.



Alfabetización

Diego Rivera

Fresco, 1923.

Muro del Patio de las Fiestas, Secretaría de Educación Pública,
Ciudad de México

CAPÍTULO IV

ESCUELAS: TERRITORIOS DE PAZ EN MEDIO DEL CONFLICTO

Impacto de las acciones de grupos armados en el entorno escolar

En regiones en donde el conflicto armado es más agudo, los entornos escolares a menudo incorporan códigos, símbolos y patrones de relación que en buena medida reproducen las lógicas propias de la situación de conflicto. De alguna manera, la vida escolar se subordina a la preponderancia que en estos contextos tienen las formas de relación que se privilegian como parte de la vivencia en situaciones de violencia armada. Allí, los actores armados imponen a la comunidad educativa sus principios de relación basados en un ejercicio autoritario del poder, marcadamente disciplinar, en el que el principio de obediencia suplanta al del diálogo y el debate, y donde la fuerza y el control se anteponen al encuentro ciudadano.

Por esta vía, el patrón de relación propio del actor armado termina por incorporarse, con lo cual se ponen en entredicho las expresiones de civilidad que deben mediar el encuentro y la interacción de toda comunidad, sobre todo aquellas que como la escuela, por su naturaleza, deben escapar a encuadres de orden confesional o castrense. Eso es justamente lo que ocurre cuando las escuelas son ocupadas por actores armados, donde la cotidianidad es implicada y transformada por la práctica militar. En estos contextos, los entornos escolares se utilizan para ampliar cuarteles, disponer bases o campamentos, enviar mensajes o difundir consignas; como consecuencia para la comunidad escolar se impone el miedo, la desconfianza, la presión, el silencio y la incertidumbre como pilares sobre los cuales se nutren sus formas de relación. Las escuelas, en consonancia, se hacen instrumentales al territorio del conflicto, constriñendo la posibilidad de ejercicio ciudadano y de fortalecimiento de la democracia, en donde participación, independencia y respeto por las diferencias sociales y políticas se restringen.

Adicionalmente, la militarización de la vida civil se expresa en un deterioro de las condiciones necesarias para que sentimientos como confianza, escucha y libertad de pensamiento y expresión, sean centrales en la construcción del tipo de encuentro social propicio para el desa-

rollo de un entramado emocional adecuado al desarrollo de niñas, niños y jóvenes.

Desde dicha perspectiva, en cierto sentido, puede llegarse al extremo de que el reclutamiento de niños y jóvenes pase en estos contextos a tener algún grado de reconocimiento social deseable, dado que el militarismo impone la vinculación armada como un valor, deber y deseo que suple cualquier sentimiento de zozobra, pérdida de la familia, maestros o colegio y temor por enfrentar la muerte y la desesperanza que ello implica. La lógica de la fuerza se convierte en medio para la solución de conflictos, limita las posibilidades de otras formas de solución, exagera los temores reales de los niños a ser lesionados y profundiza la imposición de la violencia, la fuerza y el uso arbitrario del poder como mecanismo aceptable en las relaciones sociales.

Escuelas en medio del conflicto: ¿una vía hacia la naturalización de la violencia?

Conflictos de naturaleza prolongada y degradada en sus prácticas, posiblemente favorecen que lógicas propias de la confrontación armada, terminen por manifestarse e incorporarse en la cotidianidad de las personas que hacen parte de comunidades más estrechamente expuestas. Afirmar que en estos contextos ocurre una especie de naturalización de los hechos de violencia que se recrean en su interior, lleva a aceptar la implicación que, para la comunidad escolar, tiene el hecho de que niños y jóvenes sean expuestos en su cotidianidad a la convivencia más o menos directa con actores armados y/o con el tipo de acciones que despliegan. Tal proximidad podría llevar a que se incorporen como deseables los valores implícitos en el tipo de mensajes que imponen, y puede leerse como el habituamiento a una experiencia rutinaria que normaliza asuntos plenamente ajenos a contextos no expuestos a este tipo de vivencias. Pero a la vez, podría ser expresión de los recursos adaptativos de la comunidad escolar, dado que niños y jóvenes atraviesan por el proceso de estructuración de la forma de relacionarse consigo y con el entorno.

De cualquier forma, lo que se pone de presente es el rol, si bien no deseable no por eso menos preponderante, que tiene para la vida de estas comunidades las acciones y lógicas de los actores armados y, por tanto, la urgencia que de allí se desprende para que las escuelas no pasen inadvertidos los riesgos potenciales que entraña la situación, particularmente de hacer circulares formas de relación mediadas por violencia y abuso, a partir de los aprendizajes que entornos intervenidos por el ejercicio de estas prácticas violentas permiten incorporar.¹¹¹

Desde la lógica del actor armado, es importante que sus modelos puedan instituirse como arquetipos a imitar, como el ideal a seguir por parte de niños, niñas y jóvenes, que de esa forma resultan “útiles” para la sociedad.¹¹² En la práctica cotidiana, las lógicas de los grupos armados imponen modelos que someten a la mayoría a su cumplimiento, desde ahí se entiende por qué los escenarios en que se da el encuentro social son objetivo del interés de control, cooptación y adoctrinamiento, o, en su defecto, de persecución. A partir de tal entendimiento, es la organización social por fuera de la esfera de lo militar, lo que resulta extraño para el proceder del actor armado y por tanto hace necesaria su alienación. En medio de este panorama, la escuela configura el espacio de socialización que en miras de un papel de contención al embate de los grupos armados, debería contar con los recursos psicosociales necesarios para brindar la protección y cuidado emocional apropiados para hacer posible el proceso de aprendizaje.

111 Hamber, Brandon. *Dealing with the Past and the Psychology of Reconciliation: A psychological perspective of the Truth and Reconciliation*. 1995. Una forma de pensar acerca del trauma, resultado de la violencia política, es en forma del llamado marco psicosocial. Este marco realza la importancia de pensar sobre el trauma político, tanto desde la perspectiva psicológica como social. El término psicosocial “intenta expresar el reconocimiento de que siempre hay una interacción circular, cercana y recurrente entre el estado psicológico de un individuo y su ambiente social”. Demanda que pensemos, cómo las condiciones sociales se relacionan con la salud mental; significa pensar acerca del contexto social de la violencia, no sólo de sus consecuencias individuales, sino además de cómo el contexto social influencia a los individuos... La violencia política puede ser negociada, pero ver la violencia como la solución para los problemas es una característica de sociedades donde el autoritarismo arraigado socialmente está presente. Esto puede pasar a nivel de Estado o comunidad, pero también existe dentro de la mente de la gente ordinaria. Esta internalización de los valores de guerra y violencia no es sorprendente debido a lo que demanda crecer y vivir en una sociedad dividida violentamente. Es común ver que un conflicto crea fronteras rígidas, bien sean físicas o psicológicas, entre ellos y los que son vistos como los “otros”. Los grupos en el conflicto tienen la tendencia a externalizar, proyectar y desplazar ciertos elementos no deseados al “Otro” en la misma forma en que mantienen ambiguos límites psicológicos entre ellos y otros grupos. Los que son vistos como los “Otros” son continuamente devaluados y vistos como menos humanos, que aquellos que son percibidos como de su propio grupo.

112 Testimonio de un maestro en proceso de acompañamiento psicosocial en Arauca, 2007.

Relaciones cercanas y significativas hacen parte de las herramientas para hacer frente a las consecuencias emocionales que el conflicto impone. El control militar impide la expresión de pensamientos, acciones o relaciones entre los niños, niñas y jóvenes mediadas por el respeto democrático, la tolerancia política y el cuidado por la libre expresión; por oposición es el terreno propicio para un tipo de interacción mediado por miedo, zozobra, desconfianza y silencio. De ahí la importancia de favorecer en los encuentros cotidianos la posibilidad de construir con pares, familiares y profesores, nexos variados, cambiantes y flexibles que permitan resignificar los vínculos comunitarios dentro de una lógica civil, democrática y de respeto, desde los intereses, lenguajes y significados emocionalmente relevantes para los niños, niñas y jóvenes.

El trabajo de acompañamiento emocional a espacios escolares en estas circunstancias —pensado desde una perspectiva psicosocial y de derechos humanos— reconoce la existencia de procesos continuos de autoprotección, que involucran, de diversa forma, a todos los integrantes de la vida educativa. Pensar la escuela como un espacio de autoprotección no significa asumir que tal autoprotección supone acciones externas para el beneficio de aquellos que están en situación de vulnerabilidad o riesgo, ni tampoco limitar la responsabilidad del Estado en la protección de niños y niñas; se trata de reconocer posturas, acciones y procesos relacionales desarrollados por los propios estamentos escolares que recuperan y fortalecen habilidades de afrontamiento emocional y que, a su vez, constituyen alternativas de cuidado y respuesta psicosocial a las condiciones generadas por las formas de violencia que les afecta.

Asumir una perspectiva psicosocial tiene que ver con reunirse a hablar de cómo las personas se sienten en relación con el conflicto armado,¹¹³ pero también sobre las emociones presentes en la cotidianidad: qué relaciones y experiencias promueven frustración o proporcionan satisfacción; se interesa por conocer los gustos, opiniones y deseos de los niños, niñas y jóvenes, o profundizar sobre las relaciones con los maestros y maestras, los familiares y consigo mismos. Igualmente, por reconocer y redimensionar el valor que para unos y otros tiene la escuela,

113 Testimonio de un maestro en proceso de acompañamiento psicosocial en Sincelejo, 2006.

que puede enriquecer la mirada adulta que la prioriza como un lugar más orientado a lo académico, cuando para niñas y niños su privilegio es en tanto hace posible relaciones significativas. Pensar en la escuela como un contexto que promueve la autoprotección, es revisar también el significado atribuido a los diferentes lugares que la constituyen y ampliar el espectro de relaciones que son posibles desde allí; es significar el aula, el patio o la sala de profesores, como escenarios de diálogo, expresión, escucha y pertenencia.

En una perspectiva psicosocial de autoprotección surge la tarea de crear y mantener encuentros cotidianos, que ofrezcan opciones de libre expresión y participación ciudadana; de valorar la necesidad vital de compartir y enriquecer el mundo subjetivo y relacional, a partir de reconocerse como seres emocionales y de destacar la importancia de lo emocional y su valor en el enriquecimiento de la vida. Esto implica revisar las formas de relación social que se instauran al interior de la escuela y sus repercusiones en la vida emocional como consecuencia de las acciones y presencia de los actores armados, y, al tiempo, ser conscientes del desafío constante de recrear formas de encuentro social favorables para el ejercicio de la democracia, la convivencia civilizada y el respeto de los Derechos Humanos.

Pensar en la autoprotección abre las puertas de un amplio repertorio de posibilidades en donde reconocer la variedad, complejidad y riqueza de la vida emocional y de la diversidad cultural de las comunidades y personas que integran los diversos contextos de relación, en el barrio, la escuela o el trabajo, es un primer paso para identificar aquellos escenarios con los cuales podemos construir fortaleza. Es indispensable, desde una mirada psicosocial, tener en cuenta las dimensiones que influyen en los procesos emocionales, por ejemplo, el género, momento del ciclo vital, nivel social, ocupación, etnia y nivel educativo o estado civil, etc., y que, en relación con la concepción de riesgo/vulnerabilidad, determinan acciones auto protectoras diferenciales, es decir, atentas a esas especificidades que se desprenden de las características particulares.

El reconocimiento de estas dimensiones, y su relación con la vida emocional, es importante en la identificación del andamiaje de autoprotec-

ción posible de construir desde el escenario escolar, por cuanto llevan a enfatizar y respetar un sentido de proceso y la interdependencia y multiplicidad de contextos que están presentes en la experiencia psicosocial. Es indispensable adelantar tales procesos poniendo en marcha comprensiones y acciones que reconozcan de manera integral las relaciones de esas diversas dimensiones, de tal forma que se atiendan y entiendan los imaginarios, relaciones, emociones, formas de afectación y habilidades, con que cuenta cada persona y grupo social. Esto implica reconocer el tiempo que se requiere para avanzar en la construcción de cambios tanto en las relaciones como en la situación emocional, y el valor que tiene adelantar transformaciones en los imaginarios que subyacen en las características culturales, sociales y aun políticas de cada sistema o subsistema del cual se hace parte.

Las actividades de autoprotección reconocen que lo que se habla o comparte es importante en tanto permite comunicar emocionalmente a las personas, ayuda a crear comunidad y vinculación social y, al mismo tiempo, acerca e impulsa a privilegiar lo que se considera deseable para todos. Desde allí, procesos que parten y se orientan a lo cotidiano tiene una mayor posibilidad transformadora, en tanto buscan favorecer cambios en las ideas, emociones y acciones que se construyen en las relaciones, en los espacios escolares, familiares y comunitarios.

Desarrollar habilidades para la autoprotección tiene presente la revisión de las formas en que se está comunicando: qué, cómo, por qué o para qué se expresa algo; lo que ello significa en la vida emocional. También explora la lógica que se impone detrás de ello y devela su sentido, uso y valor: para qué y para quién es útil; así como la reflexión sobre el impacto que se deriva del tipo de narración que sobre las violaciones o violencias que afectan la escuela y hacen los niños y jóvenes, pero también el tipo de imaginarios que sobre ello construyen maestros, padres y otros miembros de la comunidad. Tiene igualmente presentes las valoraciones y conclusiones a que llegan respecto de la manera como entienden que afecta la vida educativa y social de la comunidad y, a partir de ese conjunto de comprensiones, acompaña a las comunidades en la definición y puesta en marcha de acciones en favor del bienestar emocional.

En particular, alentar transformaciones en las comunidades escolares respecto de la manera como suelen relacionarse y asumir la condición de las niñas, niños y jóvenes, requiere reconocer procesos donde a las intenciones y acciones emprendidas por éstos se asumen con respeto y atención, y se valora y tiene en cuenta su opinión y sentir. Para ello, es fundamental involucrar a los adultos en el reconocimiento y construcción de modelos de relación más democráticos, respetuosos y participativos. Involucrar a otros sectores de la sociedad se sustenta en la necesidad de que la protección de los espacios escolares, debe ser un asunto de corresponsabilidad social que requiere la movilización de acciones tendientes a favorecer y fortalecer las propuestas, iniciativas y posiciones que surgen de la propia comunidad educativa, a partir del reconocimiento de las necesidades e intereses de niños y jóvenes.

Reconocimiento, participación y autodeterminación: acciones protectoras en contextos de violencia

Conocer las implicaciones negativas que tiene, para el proceso educativo, la exposición de la escuela a las dinámicas propias del conflicto o como blanco del ejercicio de hechos violentos que desconocen los derechos humanos, es un paso inicial necesario en miras de que las comunidades alcancen los consensos para movilizar su acción coordinada y lograr ser oídas en su exigencia de respeto de la escuela, en tanto lugar de protección y cuidado para toda la comunidad escolar.

Si como consecuencia se logra que la escuela esté por encima de las exigencias, presiones y usos instrumentales a los propósitos de los grupos armados, puede favorecer el reconocimiento y la puesta en marcha de mecanismos de autoprotección que hacen posible una mayor cohesión social, tanto al interior de la propia escuela como desde los demás sectores sociales entorno a aquélla; todo lo cual puede expresarse en unas dinámicas relacionales más atentas y cuidadosas del bienestar emocional. En este sentido, comunidades que logran reconocer la forma en que han afrontado situaciones de violencia, pueden avanzar en establecer y utilizar esas habilidades para potenciarlas como una herramienta de autoprotección psicosocial frente al conflicto armado, en la medida en

que reconocen el efecto positivo de las mismas en el bienestar emocional, pudiendo, a partir de allí, asumir el control de ciertas situaciones y valorar positivamente sus propias capacidades.

Como parte de un proceso de acompañamiento psicosocial, estas acciones de autoprotección están orientadas a descubrir procesos sociales que fortalecen la participación, la escucha, la libre expresión, el respeto y la consideración por el sentir propio y de los demás, como aspectos clave del quehacer educativo. El reconocimiento y asunción de esos aspectos como prácticas de la vida escolar, permite a las comunidades entender la escuela como un contexto social vital en la construcción del sujeto emocional y central para el desarrollo de los niños y niñas, además de escenario propicio para el encuentro y la participación social. En la medida en que las comunidades valoren la escuela como espacio social vital, fuertemente ligado con el bienestar emocional de la comunidad educativa, es posible que les resulte menos ajena la tarea de establecer límites y exigencias civiles y éticas a los actores armados que buscan imponer sus lógicas de relación al interior del espacio escolar.

Debatir al interior de la comunidad educativa, con la participación activa de los estudiantes, la manera como los modelos guerreristas limitan, atentan y restringen el reconocimiento y desarrollo de relaciones sociales plurales, diversas y diferentes que caracterizan al ser humano, son formas efectivas de fortalecer, desde un punto de vista emocional, acciones de carácter preventivo al involucramiento de niños y jóvenes en ese tipo de lógicas.

Como se ha afirmado, frente al riesgo de vinculación al conflicto de niños, es muy valiosa como vía de protección, la garantía de permanencia y continuidad de los estudiantes en el espacio escolar. Sin embargo, para que ello pueda ser viable y útil para su situación emocional, es necesario mirar atentamente hacia el tipo de relaciones que se establecen en la comunidad educativa, evidenciar la manera en que se desarrollan y la forma como se transforman esas relaciones por efecto de las presiones o ataques que se ejercen contra la escuela. Es importante, así mismo, identificar el valor que se da a la civilidad, al respeto mutuo, a la participación y al bienestar emocional y cómo ello favorece o

restringe las opciones para que los niños y jóvenes puedan contar con un ambiente alternativo de relación frente a la militarización; o por el contrario, si ello es una expresión más de las exigencias que plantea el contexto.

Niñas y niños: una voz que cuenta en su bienestar psicosocial

Nosotros hemos aprendido que una manera de sacar las emociones que no nos gustan es hablando de ellas¹¹⁴

El bienestar de los niños y niñas forma parte de las preocupaciones y conversaciones de los adultos; qué les sucede es un asunto central entre las familias y las comunidades, y es posible que muchos esfuerzos de la sociedad se concentren en abordar las situaciones que atraviesa la infancia; aunque, casi siempre, esas conversaciones se llevan a cabo, sin su opinión. Paradójicamente, frente a asuntos que les concierne de modo directo y que por tanto serían voces autorizadas, no se les oye ni se les involucra como actores capaces de opinar y aportar. Esto podría dar cuenta de la pasividad que los adultos suponen y a la vez imponen a los niños cuando se trata de enfrentar situaciones centrales de sus vidas. Son incompetentes a los ojos de los mayores para opinar sustantivamente sobre los asuntos que más les atañe, han de estar a disposición de que los adultos determinen, según su lectura, lo que habrá de ser conveniente para ellos y entregarse, con plena confianza, a las decisiones que éstos les preparan.

Existe el supuesto que los asuntos relacionados con los niños y niñas son “menores”, casi de segundo orden, supeditados a que primero los asuntos “mayores” sean definidos; hay una dependencia impuesta a que los adultos determinen un tiempo, lugar y procedimiento para su abordaje. Se considera que las preocupaciones de los niños y jóvenes sólo son asuntos de menores que, por ello, han de estar a la espera de ser atendidas cuando lo prioritario sea resuelto. Incluso la preocupa-

114 Testimonio de una niña de 11 años, en proceso de acompañamiento psicosocial, desarrollado por la Fundación Dos Mundos, Saravena, Arauca. 2006.

ción por los niños y niñas se vuelve “mayor” cuando los adultos deciden, desde su perspectiva, que en efecto se trata de un asunto que merece ser destacado de esa manera.

No obstante, los niños y niñas, desde su emocionalidad, participan activamente en la vida cotidiana de sus familias, escuelas y comunidades; entran en interacción con los acontecimientos trascendentales y del día a día, y están al tanto de los procesos sociales que les rodean; de acuerdo con su desarrollo y madurez están en capacidad de involucrarse en las dinámicas que los adultos faciliten para su participación y crecimiento. De esta manera, los asuntos presentes en la vida social forman parte de la cotidianidad de niños y niñas: el trabajo, la alimentación, la vivienda, la educación, la salud, la participación o el devenir político. Aun así, la promoción de actitudes y posturas participativas de las niñas, niños y jóvenes es una acción discrecional de los adultos, que muchas veces con el argumento de asegurarles cuidado y protección, tiende a mantenerlos alejados de las dinámicas sociales en las que deben y pueden participar. Se construye un amplio espectro de hechos y acontecimientos sociales en los que no se les considera competentes para opinar o participar, con lo cual se excluye cualquier interés por conocer y respetar su opinión y sentir, prevaleciendo la versión adulta como la autorizada y posible.

Valdría la pena entonces considerar algunas preguntas: ¿Cuáles serían asuntos pertinentes para la opinión de los niños y las niñas?, ¿respecto de cuáles circunstancias de sus vidas deberían tenerse en cuenta sus opiniones?; ¿cuáles son los asuntos mayores que requieren de la opinión de los niños y jóvenes? o, por el contrario, ¿cuáles son los asuntos menores de los niños y jóvenes que requieren la atención de los adultos?. En principio podría decirse que todos los aspectos de la vida que involucran a niños y niñas son de su incumbencia, y, por tanto, es importante tener en cuenta sus aportes, y que el límite más próximo debería ser su nivel de desarrollo biopsicosocial, que a su vez orientaría el tipo de participación que los adultos deberían propiciar.

No obstante, la práctica relacional es otra y cuando se trata de conocer, escuchar y tener en cuenta sus percepciones, relatos, ideas o imagina-

ción respecto de asuntos como su escuela y la manera en que ésta se afecta por los hechos violentos de que es objeto, las posibilidades no sólo se restringen sino que prácticamente son nulas. Lo mismo ocurre cuando, frente a la misma realidad, se vuelve importante conocer la forma como comunican los impactos que en su bienestar emocional y salud mental causan esos hechos.

De la misma manera que se transforman las valoraciones y percepciones que hacen los niños y niñas sobre los hechos que le son afectivamente significativos, de acuerdo con el proceso de maduración psicosocial; sus opiniones, ponderaciones y posibilidades interpretativas y de aporte van igualmente cambiando. Esto no equivale a decir que en la medida en que crecen, sus conceptos gozan de mayor jerarquía que los previos, de lo que se trata es de reconocerlos y valorarlos según la significación que, conforme al nivel de desarrollo, atribuyen a sus distintas experiencias.

Sin embargo, la posibilidad de expresión y pertinencia de sus opiniones no es algo espontáneo o parte de un proceso social que ocurre con el solo paso del tiempo; para que sus aportes logren mayor pertinencia y les favorezca comunicar lo que ocurre a nivel de su mundo emocional, se debe facilitar y promover su expresión desde el entorno, particularmente el escolar. Lo cual demanda habilitar escenarios seguros de escucha atenta e interesada, así como involucrar sus aportes, en la medida en que, tras un ejercicio reflexivo que los incluya, resultan apropiados. Por tanto, los asuntos pertinentes para la opinión infantil o juvenil deberían ser tantos como los involucren, y lo que varía es la manera en que los adultos disponen de procesos de consulta progresivamente incluyentes y respetuosos de su participación en los diferentes escenarios y prácticas en el nivel familiar, escolar y comunitario.

En medio de condiciones sociales, políticas, económicas e históricas tan excluyentes, autoritarias, antidemocráticas e intolerantes como son las que configuran los contextos de aquellas escuelas más duramente afectadas por violaciones de los derechos humanos, los modelos sociales están en abierta fractura y los procesos de construcción y desarrollo de una ciudadanía plena se mantienen aislados del deber ser de la sociedad y del Estado. Paradójicamente por lo mismo, pocos escenarios serían tan

fértiles al propósito de acompañar, desde un punto de vista psicosocial, a niños y jóvenes para que, desde el ámbito escolar, se les facilite y aliente a transformar ese tipo de patrón de relación que no les incluye ni valora apropiadamente, donde a la vez que se les reconoce como sujetos sociales con capacidades y potencialidades, toma nota y previene los efectos adversos que tiene, tanto para su subjetividad como para su vida relacional, esas violencias. Un camino es involucrarles en la definición de medidas dirigidas a la protección de su bienestar psicosocial.

En la medida que para una sociedad se imponen patrones de relación que incluyen opresión, maltrato, dominación o alienación, como valores presentes en la construcción ciudadana, surge como correlato la exclusión del otro. Para aquellos sectores de la población más directamente afectados en su cotidianidad por el conflicto armado, no es posible suponer que niños y jóvenes crecen, sin que les afecte de modo crítico su vida emocional y sus posibilidades de aprendizaje, o que carezcan de opiniones y valoraciones sobre las atrocidades que les circunda. Crecen en medio de un conflicto social y político que se ha decidido resolver por la vía armada y que a su vez ha fijado en la población civil, su principal objetivo militar y político, desde donde cabe esperar que esa realidad les transforme y pueda ser una oportunidad para poner en juego sus capacidades adaptativas y de resiliencia.

Las formas en que el conflicto se desarrolla y el sufrimiento que de allí se desprende, así como la intransigencia e intolerancia que promueve, son asuntos mayores en los que la palabra de los niños y niñas no es secundaria ni aplazable; por el contrario, es primordial y urgente de ser oída. Es en ese ámbito vital de la escuela que el conflicto afecta de modo particular, donde escuchar la voz de lo que viven, sienten y desean los niños y niñas es una tarea necesaria para la creación de un proceso social que permita los cimientos para una sociedad diferente.

Conversando con las emociones

Comprender lo que niños y niñas sienten y significan frente a las amenazas, ataques u ocupación de las escuelas por parte de los grupos

armados en conflicto, no es una tarea fácil. Para ello es preciso saber que crecen en medio de una realidad susceptible de poner en palabras como secuestro, desplazamiento, desaparición, asesinato, masacres, reclutamiento, enemigo o muerte, entre otras. En tal contexto ¿sobre qué hablar? ¿cómo poner en palabras razonables eventos tan ausentes de razón como la guerra?. Una manera de conversar con los niños y niñas es partir de lo que sienten respecto de su experiencia de vida, de lo que ven y escuchan. Reconocer las implicaciones emocionales de este tipo de vivencias debe tener en cuenta las experiencias, significados y narraciones posibles de atribuir y relatar desde su propia perspectiva, la de los espacios relacionales de que hacen parte, (familia, escuela, barrio o vecindad), y aun desde la mirada de un tercero, como puede ser la del agente que adelanta el acompañamiento psicosocial.

Para adentrarse en el ejercicio de identificar, documentar y acompañar la transformación del impacto emocional asociado a este tipo de experiencias, posiblemente no baste sólo el ejercicio dialógico que hace privilegio de conversaciones en abstracto. Es preciso identificar y reconocer conexiones sutiles, no por eso menos ciertas, que ocurren entre el contexto social y político de violencia y ciertos patrones de relación que se instauran en la cotidianidad de la vida familiar, escolar o comunitaria, por ejemplo, y el cortejo de sentimientos que en uno y otro escenarios se edifican.

Teniendo esto en mente, será posible plantearse cuestiones como las probables reciprocidades entre formas de relación maltratantes al interior de las familias, en donde golpes y gritos podrían entenderse como metáforas de la imposición, dominación y desconocimiento del otro, que ha privilegiado el lenguaje propio de un contexto de conflicto armado, prolongado y degradado.¹¹⁵ Con frecuencia observamos en nuestro trabajo, en regiones como Arauca, Magdalena Medio, San José del Guaviare, Cauca, Meta o Chocó, formas de trato violento en contextos íntimos de relación interpersonal entre los miembros de una familia o entre los distintos estamentos que componen la comunidad escolar, ¿será posible establecer algún tipo de conexión entre estas formas de

115 Para una profundización sobre estas ideas puede consultarse a Barudy J. *El dolor invisible de la infancia. Una lectura ecológica del maltrato infantil*, Buenos Aires, Paidós. 1998.

relación violenta y el hecho de que por décadas estas mismas regiones hayan sido expuestas al devenir del conflicto armado?

La pregunta es pertinente y de seguro además de invitar a lecturas menos lineales de esta realidad y acaso confrontarnos y desafiar nuestra posibilidad comprensiva, ofrece pistas acerca de cómo una intervención psicosocial orientada a promover el bienestar emocional de sujetos inmersos en contextos de violencia, tiene más oportunidad de ser útil si abandonamos la comodidad de las explicaciones simples y preferimos un escenario de complejidad, menos plácido pero de seguro más capaz de brindar explicaciones y proveer argumentos mejor acompañados a la realidad de estas familias y comunidades.

Para comprender el mundo emocional de los niños, niñas y jóvenes afectados en sus entornos escolares por hechos de violencia, no basta detenerse en el análisis detallado del hecho violento, de su dinámica, intencionalidades y maneras de expresarse; ello, además de necesario, es presupuesto básico para hacer de la interacción psicosocial un ejercicio coherente y relativo a la realidad que enfrentan, pero será menester descender a la filigrana de lo que ocurre en el mundo simbólico y relacional más cercano del que se nutren y en el que expresan y comunican su sentir. Es preciso aproximarse a conocer lo que ocurre en casa, las palabras que los padres utilizan cuando no hacen lo “correcto”, lo que sueñan, dicen u omiten, lo que sienten cuando tienen la tarea lista y pasan al tablero o cuando no la tienen, los juegos que prefieren y las interacciones que enfatizan o rechazan, etc.

Además de lo que ocurre en la casa, es importante conocer otras situaciones en las que se construyen realidades capaces de transformar el sentir, como cuando papá tiene que salir de casa y algo le puede pasar; cuando el amigo no volvió y otros dicen que se fue con los armados; que se van a tomar el pueblo, que los vecinos ya no están porque debieron huir a la ciudad, o que la escuela no es segura porque muchos piensan que será allí donde vengán a llevarse a algunos. Hablar con niños y jóvenes acerca de lo que sienten, es hablar en distintos niveles de la situación de un país que vive el conflicto armado y de su impacto en la vida cotidiana, de imágenes y referentes de los que se echa mano para

construir la identidad, de valores y creencias que a veces son confusos; y sobre cómo se entiende la derrota o la victoria, lo justo, lo digno, la fuerza, el respeto y la diferencia.

Cada una de tales categorías a la luz de la propia experiencia, configura la historia y la memoria de lo que se es, así como de la emoción que acompaña tanto al relato de lo que fue y la proyección de lo que será. Reconocer estos aspectos de manera integral, ofrece de las niñas y niños el sentido que atribuyen a los recuerdos, la identidad que les constituye y las relaciones posibles de recrear a lo largo de la vida. Lo emocional, cuando es adecuadamente tenido en cuenta, permite cuestionar ciertas imposiciones culturales que asocian con fragilidad y descalifican a quienes se permiten su expresión. En medio del conflicto armado lo emocional es una especie de estorbo, disminuye la capacidad de combate y limita el accionar del guerrero. No obstante, lo que en realidad ocurre es que lo emocional humaniza la vida y, por ello, es el elemento central que se antepone al ejercicio de deshumanización de las relaciones sociales que se erige desde la violencia armada como objetivo central.

Desde otra perspectiva, las violaciones de los derechos humanos y los hechos de violencia propios del conflicto armado, hacen uso de lo emocional para provocar la fractura de la humanidad de las personas, favorecer su sometimiento y reducir su posibilidad de agencia y realización autónoma. Hacia allá se dirigen los mensajes que exacerban formas, en extremo violentas, que llevan implícitos códigos cuyo propósito es comunicar a sujetos y comunidades que el poder y la capacidad de decisión están en manos de quién ejerce la acción violenta. Aquí, sentimientos como miedo, vulnerabilidad, zozobra, impotencia, inmovilidad o aislamiento resultan dispositivos tan eficientes o más que la inminencia efectiva de realización de las amenazas y advertencias. En otras palabras, lo emocional pasa a ser arma funcional al interés de los violentos, de donde surge la pregunta acerca del papel de la acción psicosocial como vía para el establecimiento de la autonomía de las comunidades frente a las pretensiones del actor armado.

En contextos donde la ocupación militar de las escuelas es una práctica común, el miedo juega un papel principal. Para los niños, su expresión está asociada a historias de experiencias en su vida que involucran animales, personas, hechos, mitos o leyendas. En esas historias que se tejen en las relaciones está presente el miedo, sobretodo a perder la vida. Los niños y las niñas en esas regiones hablan del miedo a través de relatos que por momentos echan mano de la fantasía; así, en una historia con elementos sobrenaturales es posible contar del miedo presente. El miedo es una emoción ante algo que no es posible ejercer control ni comprender, entonces es necesario transformar la historia en un relato igualmente sobrenatural, incomprensible, y así vincular el miedo con la presencia de fuerzas superiores, habilidades mágicas o poderes mayores. “Sí, ella es una guerrillera que, por las noches, se vuelve gato y, entonces, puede trepar todos los techos, montarse a los árboles y, con eso, ya sabe donde está uno para matarlo”.¹¹⁶ “Un paraco que tiene como unos ojos de búho y que puede ver por las noches todo, como si fuera de día, por eso no se puede salir, porque pueden identificarlo a uno y con esa mirada y los ojos grandes, grandes, apunta y mata.”¹¹⁷

Los relatos de los niños y niñas víctimas, muestran cómo la muerte no está sujeta, a un momento dentro del orden vital, adultez o vejez, sino a las condiciones del contexto, frente a las cuales no es posible tener control o influencia. Sólo se necesita estar en medio del conflicto armado; ser niño o niña no ofrece valor agregado que impida ser blanco u objeto de persecución o muerte. “Por aquí a muchos muchachos se los han llevado, lo mismo que a niñas, si la gente dice que no se los lleven o ellos no se quieren ir vuelven y les insisten y uno sabe que al final toca porque si no ellos no se van a quedar contentos y lo pueden matar a uno, pero yo lo que pienso es que igual si uno se va eso también le va pasar, entonces ahí uno no sabe ni que hacer”.¹¹⁸ “Dicen que a uno lo miden con el fusil y si uno es más alto se lo llevan, igual cualquier día uno se muere”.¹¹⁹

116 Testimonio de un niño de 8 años en proceso de acompañamiento psicosocial, desarrollado por la Fundación Dos Mundos en Bagadó, (Chocó), 2006.

117 Testimonio de una niña de 9 años en proceso de acompañamiento psicosocial, desarrollado por la Fundación Dos Mundos en Puerto Wilches, Magdalena Medio, 2004.

118 Testimonio de un niño de 12 años en proceso de acompañamiento psicosocial, desarrollado por la Fundación Dos Mundos en Saravena, 2007.

119 Testimonio de una niña de 14 años en proceso de acompañamiento psicosocial, desarrollado por

Por otra parte, la tristeza se relaciona con la dificultad para comprender y elaborar hechos dolorosos que marcan la vida de los niños y niñas. Al no contar con espacios donde se puedan tratar y resignificar, tales experiencias carecen de un soporte apropiado para poder expresar su dolor y sufrimiento. La muerte violenta se hace presente en sus vidas como referencia; muchos han perdido a sus padres y, con ello, la posibilidad de sentirse más protegidos o acompañados; por ejemplo, después de años de perder a su padre en medio de una acción armada, la tristeza no abandona los relatos de una niña de doce años: “Mi papá era el que se encargaba de alistar todo en la Navidad, desde que eso pasó ya no es lo mismo, cada vez que pienso en la Navidad lo único que siento es tristeza”.¹²⁰ Desde allí es previsible que el desgaste emocional por tratar de alcanzar un ajuste a este nivel, resulta una tarea lejana a sus posibilidades reales de agencia y control, lo cual sobreviene en una carga emocional agregada, que configura a la vez obstáculos efectivos para un crecimiento armónico, incluyendo un adecuado desempeño escolar.

La violencia les impide así mismo, la certeza de un piso relacional afectivo estable. Para muchos niños de estas regiones ha significado la pérdida de personas afectivamente trascendentes. Niños de Arauca, por ejemplo, destacan la tristeza en sus vidas por la pérdida de adultos y compañeros significativos, y aunque aparezcan posibles razones que acerquen a una explicación del hecho, la pérdida y el vacío emocional perduran, “en un enfrentamiento la mataron, ella era mi mejor amiga. Fue por error. Porque se estaban dando entre el ELN y las FARC y ella estaba ahí, fue un tiro, la mató. Era mi mejor amiga. El nombre de ella se lo pusieron a la biblioteca del colegio”.¹²¹

La tristeza, como una emoción significativa, capaz, en palabras de los niños, “de poner todo de otro color”,¹²² hace que se identifique, en cada uno de los espacios, las cosas con las que no se sienten bien. Pueden estar tristes por muchas razones, desde las más básicas hasta otras de

la Fundación Dos Mundos en Puerto Nydia, 2006.

120 Testimonio de una niña de 12 años en un proceso de acompañamiento psicosocial, desarrollado por la Fundación Dos Mundos en Villavicencio, 2004.

121 Testimonio de un niño de 14 años en un proceso de acompañamiento psicosocial, desarrollado por la Fundación Dos Mundos en Puerto Nydia, 2006.

122 Testimonio de una niña en proceso de acompañamiento psicosocial en Sincelejo, 2005.

mayor complejidad, donde en muchas de sus relaciones afianzan la permanencia de este sentimiento: “cuando matan a los grillos, cuando se llevan a los niños a la guerra, cuando los papás están tristes, cuando la mamá se siente que le quitan un pedazo de cuerpo, cuando hay marginación, cuando uno no quiere jugar, cuando uno no tiene amigos y cuando uno está solo”.¹²³

Que como consecuencia de las acciones y procedimientos que emplean los actores armados se desprendan impactos de diverso orden en el entorno escolar, puede entenderse como parte de una táctica de guerra, con propósitos y alcances calculados. Sembrar la duda sobre las fechas de patrullaje en los municipios o alertar indiscriminadamente a las poblaciones sobre su presencia, por ejemplo, busca crear la sensación de omnipotencia y omnipresencia con la consecuente sensación de amenaza, control y sometimiento constante de las poblaciones.

Las comunidades no saben cuándo y cómo el grupo militar ocupará la escuela, qué acciones realizará, ni los resultados específicos que se desencadenarán por la ocupación: procesos de recolección de información, reclutamiento, amenazas, asesinatos, represalias, hostigamientos o enfrentamientos. La incertidumbre y la zozobra hace que los niños y niñas experimenten desconfianza generalizada y temor, recreen historias sobre enfrentamientos o tomas, dando cuenta de un estado de sobrealerta y desconfianza frente al porvenir, que en algunos casos alcanza niveles de terror colectivo. En otras palabras, la ansiedad que en términos normales se presenta frente a lo que no se conoce, puede propiciar cierto temor, pero aun así es posible que den paso a la curiosidad e interés por estar en contacto con nuevas experiencias, lo cual claramente no ocurre en presencia de las acciones de los grupos armados, en donde priman sentimientos de incertidumbre ante lo que vislumbran como inminentes tragedias.

Este cortejo emocional se expresa en lo cotidiano, no aparece sólo en momentos en los que las dinámicas del conflicto se materializan, son emociones que se representan en los sucesos del día a día. Hablar de

123 Testimonios recolectados en un taller de acompañamiento psicosocial, con niños y niñas entre los 7 y los 12 años, afectados por hechos de violencia, sobre lo que los hace sentirse tristes. Villavicencio, 2005.

estas emociones, entender ¿qué efectos causan en los niños y las niñas?, ¿cómo se perciben así mismos en medio de estos sentimientos?, ¿cómo leen la realidad de su escuela y cómo observan a sus pares y maestros? ¿qué los hace pensar? ¿qué tipo de relatos propician?, son sólo algunos pasos para la transformación de las mismas.

Aquí la transformación no es entendida como el reemplazo de unas emociones por otras, no se deja de estar triste para estar feliz, angustiado para estar tranquilo o ensimismado por participativo; se trata más bien de una construcción en la que niños y niñas comprenden las emociones desde otro ángulo, que empieza por apreciar que no hay emociones buenas ni malas, positivas o negativas. Sacar las emociones de estas categorías morales, casi binarias, es necesario para facilitar su aceptación como aspecto central en la vida de las personas. Liberar las emociones de una cara buena y otra mala, permite que niños y niñas entiendan que de todas, por igual, se puede hablar sin censura y que cuando surgen es posible permitirse sentir las, lo cual paulatinamente favorece una mayor cercanía y familiaridad con ellas, y desde allí mayores opciones de transformación respecto de las que no les permite sentirse bien.

Esto les sirve para comprender que pueden tener cierta posibilidad transformadora sobre su emocionar, ser partícipes de un proceso que facilite exteriorizar y resignificar sus emociones en la relación con los otros. Por ejemplo, pueden ver que “la tristeza también ayuda a las personas a darse cuenta de las injusticias y las cosas que hacen daño”.¹²⁴ Las transformaciones a nivel emocional, son la posibilidad de comprender su dinámica y movilidad al comunicarlas y hablar sobre ellas. Esto resulta útil para los niños y niñas pues les permite valorarlas pero, además, reconocerlas y brindarles el espacio que merecen, acotarlas en el tiempo. Dibujarlas como una parte representativa de la historia de sus vidas, les permite comprenderlas y apreciarlas como importantes y, por lo tanto, dejar de verlas como amenazantes, irreconocibles, que cobran importancia o vida sólo cuando se hacen problemáticas.

124 Testimonio de una niña en acompañamiento psicosocial en Tutunendo, Chocó, desarrollado por la Fundación Dos Mundos, 2007.

En coherencia con el contexto de violencia, las emociones han de ser controlables, como lo deben ser la vida comunitaria, los pensamientos, palabras, deseos o participación. A las emociones “hay que saber controlarlas”,¹²⁵ cuando esto no se logra, niños y niñas pueden correr el riesgo de ser incómodos, alteran o subvierten el patrón de control reclamado por ese contexto. Dentro de la lógica del “más fuerte” todo lo que no se prohíbe debe ser controlado y ordenado; las emociones, si no aparecen mejor; pero como es imposible que no surjan y se expresen, deben ser controladas. Su irrupción indeseable debe ser constreñida para que no estorben a la lógica armada, no denuncien su inhumanidad, ni señalen su responsabilidad por el dolor y la barbarie.

¿Cómo controlar el miedo ante las acciones armadas en el entorno escolar o en el aula de clase? ¿Cómo controlar el dolor por la muerte de un ser querido? ¿La tristeza por tener que abandonar la casa, o la zozobra ante la amenaza de ser reclutado? ¿Cómo controlar la desesperanza frente al futuro incierto? Es posible que en realidad las emociones no sean susceptibles de control, ni deseable acallar las formas que se emplean para comunicarlas. En un proceso de acompañamiento emocional, las preguntas se orientan hacia la importancia de reconocerlas, compartirlas y revalorarlas como motor que ayuda a comprender y transformar la realidad.

Para los niños y niñas es importante saber que las emociones están dentro y fuera de sí; que se sienten en el estómago, en las manos, en la cabeza, en las piernas, en y por todo el cuerpo, como si “corrieran por la sangre”.¹²⁶ La parte que se encuentra afuera es algo así como su inspiración: personas, palabras, historias, lugares, sucesos, animales o ruidos; las relaciones con el mundo son los factores que las desencadenan. Pero lo emocional también está presente en los recuerdos y allí se combina su naturaleza: un poco externas, un poco internas. Los recuerdos vienen a la mente, es posible evocar eventos que ocurrieron por fuera de ellos, pero a la vez están dentro de ellos, como por ejemplo, el olor de la quema del bus en Tutunendo, los sonidos del combate en Puerto

125 Testimonio de una maestra en proceso de acompañamiento y formación psicosocial en Magdalena Medio, 2002.

126 Testimonio de una niña en proceso de acompañamiento psicosocial, desarrollado por la Fundación Dos Mundos en Tutunendo, 2008.

Nidia, la imagen siempre presente del río a su paso por Yondó, Puerto Wilches, San Pablo o Barranca; la caravana de los militares en Saravena o la destrucción de la escuela y de la iglesia en el Carmen de Atrato.

Comprender que las emociones están tanto fuera como dentro de sí, les abre ventanas para acercarse a las relaciones que construyen consigo, familia, maestros, vecinos, amigos y para valorar su papel en la construcción de sí mismos y de las relaciones de que toman parte. Al tiempo, les ofrece la posibilidad de atribuir significaciones distintas a las experiencias, en la medida en que pueden valorarlas, interpretarlas y sopesarlas de una forma que no es única, rígida o estática.

Al contrario, en la medida en que logran transformar sus relatos y el cortejo emocional presente en ellos, es posible descubrir formas de ser y sentir distintas, para las niñas y niños resulta muy importante reconocerse capaces de transformar algunas de esas emociones que causan mayor congoja y tristeza y comprender que una perspectiva esperanzadora surge cuando la historia es posible de entender, comprender y relatar de forma alterna. A la vez significarla así, les abre la posibilidad de recrear otras historias y desde ahí, nuevas formas de contar y de sentir, en una danza en que razón y emoción por momentos se entrecruzan, mezclan, recrean, se confunden y a la vez se interfieren mutuamente; en un discurrir recursivo que hace innecesaria la pregunta de si una subordina la otra, donde al final lo que resulta cierto es que, si la historia es distinta, la emoción presente lo será y a la vez siendo otra la emoción, la historia no requerirá continuar estando articulada solamente por los fragmentos que más dolor e inmovilidad causan.

Enlazar lo que se hace, piensa y dice con lo que se siente, permite, para quienes participan en un proceso de acompañamiento psicosocial simultáneamente, varias cosas: por un lado, identificar las implicaciones que las violaciones de Derechos Humanos y el conflicto armado tiene para la comunidad escolar y cómo parecieran transmitirse o viajar por los lazos relacionales que unen a los distintos estamentos que la componen; además, percibir la manera en que emociones propias o heredadas que de allí se suscitan como frustraciones, miedos, angustias, juegan un rol central en la definición de las relaciones cotidianas, y

aun, identificar cambios en la manera de relacionarse con los demás, que pueden favorecer sentirse mejor, hasta hacer viable la posibilidad de ser soporte para otros.

“Nosotros aprendimos que tenemos unas emociones adentro de nosotros y que podemos compartirlas con nuestros amigos y con los grandes, y que éstos a su vez tienen otras emociones que comparten con nosotros. Además, nos dimos cuenta de que hay cosas que no son nuestra culpa: a veces nuestros papás pelean y creemos que es por nosotros, o pasan cosas en el colegio que nos ponen tristes y creemos que es nuestra culpa; pero ahora sabemos que no todo es culpa nuestra y que además podemos participar de algunas cosas importantes”.¹²⁷

De la misma manera como niños y niñas pueden poner distancia de emociones culpabilizantes, también desde el relato es posible inferir que ese tipo de reflexiones ocurren cuando media un espacio de confianza que, en términos emocionales, cobra sentido en la medida en que se construye con el otro. Construir confianza en el trabajo de acompañamiento psicosocial con niños y jóvenes en contextos de conflicto armado, es indispensable para adelantar conversaciones sobre historias de vida atravesadas por el dolor, en miras de hacer posible su elaboración y transformación.

La confianza, en tanto cercanía y fiabilidad en la intención del otro, permite reconocer el papel fundamental que tienen en el acompañamiento emocional, padres, hermanos, amigos, maestros o maestras. En procesos de acompañamiento psicosocial a niños y niñas de regiones expuestas al conflicto armado, construir confianza no sólo involucra la relación de éstos con el agente psicosocial, es necesario que esté presente en el trasfondo relacional colectivo, y medie el encuentro entre los actores sociales del entorno inmediato, cuya participación es decisiva para entender la propia historia y la que se recrea en el contexto.

En ese sentido, niños y niñas pueden entender el proceso de acompañamiento psicosocial como un viaje que se emprende en grupo hacia un mejor estar emocional. Entendiendo éste como inmerso en dinámicas culturales, étnicas, políticas y económicas, en una región específica

127 Testimonio de un niño de 13 años, en un proceso de acompañamiento psicosocial, desarrollado por la Fundación Dos Mundos en Quibdó, Chocó, 2007.

y momento histórico determinados y que busca facilitar un espacio seguro donde el sentir de todos es validado y respetado, donde es posible la expresión emocional sin sentirse defraudado, ni correr peligro por la información dada. En ese escenario, la situación emocional de niños y niñas es el objetivo principal, y la vida relacional, un componente básico, necesario de incluir dentro del interés del proceso de acompañamiento psicosocial.

La manera en que se expresan las emociones tiene matices propios según las distintas culturas. Por ejemplo, los niños y niñas del Chocó no lo hacen de la misma manera que los niños de Sincelejo, Arauca, Barrancabermeja, Meta o el Cauca. Un proceso de acompañamiento psicosocial debe, en sí mismo, ser hábil en reconocer y tener presentes las claves de orden cultural que actúan en el contexto particular, de modo que permita a los niños y las niñas reconocerse en la expresión emocional posible de recrear en las relaciones y el contexto que les rodea.

El encuentro psicosocial debe ser recursivo. Hacer uso, por ejemplo, de títeres como una herramienta para contar y recrear historias que permitan a los niños y niñas desahogar, elaborar, resignificar lo que han vivido. Se usan igualmente, lápices y colores para escribir y dibujar lo que se siente, para contar lo que aún no ha podido ser contado, para expresar emociones. Se canta, se actúa o se modelan máscaras que hablan de lo que los niños y las niñas desean contar sobre lo que están sintiendo y no han podido expresar en medio del entorno de la presión violenta. “Un proceso en el que trabajamos con cemento, madera, pintura, papel, harina y papel maché, al igual que un ingrediente principal que no pudimos dejar por fuera: el amor. Con él, todo salió bien”.¹²⁸

Los niños y niñas hablan con sus emociones como si fuese un diálogo con ellos mismos. A partir de este diálogo, invitan a conversar a sus padres, maestros o vecinos. Allí, comunican su entendimiento y valoración en torno a lo emocional y su deseo de sentirse distintos. La conversación sobre lo emocional es un diálogo introspectivo en la medida en que se adentra en el estado de ánimo, en distintos espacios y tiem-

128 Testimonio de una niña que participó en la Campaña de Niños y Niñas en Quibdó, Tutunendo y Bagadó, desarrollada por la Fundación Dos Mundos como parte de la estrategia del proceso de acompañamiento psicosocial orientada a retomar el valor público de la escuela, Quibdó, 2006.

pos, en situaciones particulares reales o imaginadas en las que se anticipan las relaciones e intentan encontrar respuestas más adecuadas a sus propias necesidades emocionales. “La mayoría de los niños les dice a esas emociones que ellos son niños que aceptan tener miedo, tristeza o rabia. Que estas emociones hacen parte de la vida cotidiana y que podemos sentirlas, pero que, en últimas, ellos son dueños de la manera en como ellas se expresan y una manera de expresarlas es hablando con las personas que quieren y que tienen a su alrededor”.¹²⁹

En la perspectiva de protección emocional a niños y niñas, se logra que, a través de estos ejercicios de personificación y conversación con sus emociones, identifiquen qué cosas pueden ayudarles a sortear los momentos de riesgo, tales como personas, lugares que perciben más seguros, en qué pensar, qué les logra tranquilizar, etc. En otras palabras, desarrollan niveles de agencia sobre sus emociones, que sin querer decir que ahora deban también ser responsables sobre su sentir, sí les permite percibirse menos indefensos y con alguna discrecionalidad y poder sobre su bienestar emocional que ya no es algo solamente bajo el control de las circunstancias externas a sí.

Identifican por ejemplo, que conversar sobre su sentir con personas que les generan confianza, es benéfico en los momentos que experimentan rabia, tristeza o dolor y que es una alternativa útil a su mejor estar emocional. Notan cómo los resultados de este hacer distinto es posible cuando perciben que son capaces de reaccionar y mostrar actitudes o comportamientos diferentes, respecto de otros que en condiciones similares les generaban malestar. “Me ayudaron a comprender que yo, en ocasiones, me comportaba ferozmente porque tenía miedo y rabia o porque estaba triste. Miedo a que me regañaran, a que no me entendieran, a que me criticaran o a que me pegaran, pero empecé a hablar con mis papás, con mis amigos, con mis profesores y esto me ayudó a no tener tanto miedo y a compartir mi tristeza con otras personas. Desde entonces practico sus sabios consejos y ya no soy un lobo feroz”.¹³⁰

129 Extracto de bitácora psicosocial, actividad realizada por los maestros como ejercicio práctico del proceso de formación en herramientas psicosociales, desarrollado en Arauca, 2006 a 2007.

130 Testimonio de un niño de 8 años, en proceso de acompañamiento psicosocial, desarrollado por la Fundación Dos Mundos en Quibdó, 2007.

De esta manera, entender los diferentes tipos de relación invita a los niños y niñas a recuperar las cualidades y habilidades que ellos mismos han puesto en juego en otros momentos. Es así, como recuerdan cuando se comportaron de manera brillante, sensible o amigable y descubren que se sintieron mejor en ese momento con ellos mismos. Recuperar los recursos que cada quien tiene, pasa por recordar momentos en los que esas habilidades les sirvieron, y entender que así como las emociones, las habilidades también pueden acompañarlos y se puede echar mano de ellas en los momentos difíciles.

Las emociones que perciben de manera positiva juegan un papel importante para recuperar espacios en los que de manera intencional busquen un mejor estar. Aquellas que perciben como placenteras, suelen ser vistas por ellos como una especie de súper poderes que, más allá de las mismas fuerzas que se tienen siempre, permiten que cuenten con posibilidades actitudinales alternas para enfrentar los retos que suponen experiencias críticas que pueden afectar su entorno. Cuando se conversa sobre las emociones con alguien cercano, se puede apreciar a ese otro a la misma altura, con un estatus adecuado para compartir lo que se siente. Emociones como la soledad, tristeza, miedo o rabia pueden ser vistas con menos fuerza de control, desprovistas de aquellos súper poderes, más móviles, aportando a los niños y niñas una mirada esperanzadora sobre su propia vida.

Estas acciones contribuyen a la transformación emocional por crear puentes favorables para la comprensión, reconocimiento y valoración de lo que sucede alrededor. Ayuda a que niños y niñas aprecien lo que ven, oigan o sientan, lo cual aporta a su crecimiento como seres humanos. Reflexionar sobre el impacto emocional que los hechos asociados al conflicto armado causan en la escuela, comunidad y en sus relaciones, y comprender las condiciones en que se desarrolla y los recursos de que echa mano para perpetuarse en los entornos escolares, son retos que la sociedad, en su conjunto, debe asumir en miras de proteger la escuela como escenario clave en la construcción de una sociedad justa, democrática y respetuosa, “cuando a las personas se les cumplen sus

derechos están felices y no hay problema, y cuando no se les cumplen, traen mucha rabia”.¹³¹

Compartir con niños y niñas en un espacio que sientan como propio, en actividades que les gusta o los impresiona, facilita la entrada en su mundo, y establece un ambiente seguro y tranquilo, que permite su libertad para ser lo que son en cuanto a emociones y sentidos. Pensar y manejar diferentes estrategias de interacción con niñas y niños, permite actuar en coherencia con las múltiples formas de expresión que adquiere el mundo emocional y, en mayor grado, respetar los tiempos particulares con los que cada uno de ellos va exteriorizando de manera cómoda y significativa su sentir.

Haber construido, como parte de la meta de acompañamiento psicosocial a los espacios escolares afectados por la realidad del conflicto, un escenario favorable al entendimiento y la reflexión sobre la importancia del mundo emocional en la vida de los niños y las niñas, en donde ha sido posible recrear relaciones mediadas por la confianza, y donde lo emocional es reconocido por el entorno educativo como un asunto que se transforma con la violencia, y central en pos de un proceso de formación eficaz, es el terreno abonado para reconocer la especificidad de algunas afectaciones que por cuenta de los hechos de violencia que impactan la escuela pueden hacer parte del objetivo de un fortalecimiento psicosocial específicamente dirigido.

Trascender la soledad y el utilitarismo: claves del hacer psicosocial con jóvenes

El alto riesgo vital que enfrentan los y las jóvenes en medio del conflicto armado, particularmente en el entorno de la escuela, tiene un bajo reconocimiento por parte del Estado. La vivencia de la juventud en medio de violaciones de derechos humanos y graves infracciones a las normas del DIH, les aboca a un riesgo inminente, y poco documentado y sin mayor respuesta desde el Estado y la sociedad. El nivel de control y sometimiento que los actores armados ejercen sobre la población ju-

131 Reflexiones de niños y niñas en el proyecto de acompañamiento psicosocial *En red ando al derecho*, desarrollado en Quibdó, Chocó, durante el año 2006.

venil es un factor insuficientemente registrado, marginalmente denunciado por la sociedad y, prácticamente obviado en la responsabilidad de protección Estatal.

En los contextos escolares más afectados por esta realidad, si acaso se moviliza algún tipo de preocupación respecto de la situación de los niños y niñas menores de doce años, pero en general, la cuestión de los y las jóvenes es un asunto con respuesta prácticamente nula. Opera una especie de “sálvese quien pueda” aplicado a los niños y niñas una vez alcanzan la edad en la que pueden valerse por sí mismos, según un entendimiento probablemente muy centrado en la cultura de emergencia y crisis constante en que viven estas poblaciones. Los y las jóvenes no son sujetos de la atención debida, porque el poco interés o esfuerzo de protección, se dirige a los niños de escolaridad básica; entonces se asume que están “grandecitos” para ser atendidos y las ayudas deben “priorizarse” para los más vulnerables.

Al mismo tiempo, el trabajo con jóvenes se considera complejo y dispendioso; quizá porque la sociedad no ha pensado suficientemente en la particularidad que exige trabajar con ellos, teniendo en cuenta las diferencias que su desarrollo humano impone. La interacción con jóvenes demanda estar atentos a los cambios que ocurren en esta etapa de la vida, y sobre todo, no dar por sentado que los desafíos, preocupaciones y riesgos que les asechan en contextos educativos altamente afectados por hechos relacionados con el conflicto, son los mismos que para sus pares de entornos no expuestos a esa realidad. En otras palabras, la obligación para el Estado está en redoblar los esfuerzos necesarios para la garantía de los derechos de estos jóvenes, y para la sociedad, avizorar los peligros adicionales que para ellos entraña ser expuestos a situaciones que les ubica como punto de mira de muchas de las acciones violentas propias del conflicto.

Los y las jóvenes están en capacidad de aportar y brindar sugerencias, así como de desarrollar un rico conjunto de actividades, propuestas y procesos y, sin embargo, requieren que los adultos puedan acompañarlos en su formulación, construcción y desarrollo. No dependen de los adultos en la misma medida que los niños y no son tan autónomos

como se espera que sean los adultos; necesitan un acompañamiento específico que está fuertemente ligado a la capacidad que tenga la sociedad y los adultos para construir procesos ciertos de participación, sin ello, el ocultamiento de su situación es un proceso inevitable. “Los jóvenes tienen claras las historias que son propias de la guerra, dan cuenta de cómo ésta además se ha introducido en las relaciones entre los vecinos, las familias, la escuela. Entienden que la guerra trae muchas violaciones a los derechos humanos y que esto está unido definitivamente a las emociones de las personas”.¹³²

La confrontación armada hace de los jóvenes un objetivo militar y botín importante. Con su inclusión se busca el fortalecimiento del aparato militar de cada actor en contienda y un aprovechamiento de su juventud. Pese a que se cree que el valor que tienen es en tanto su reclutamiento, la verdad es que su importancia para el conflicto, está dada por las mismas razones que son actores valiosos para toda sociedad, en tanto garantizan la continuidad o no de un sistema social específico; son quienes tanto en lo inmediato como a largo plazo, avallan el tipo de proceso ideológico, económico, político o social a que se dispone un colectivo.

Las razones que movilizan a los actores armados a ocupar los centros educativos, además del interés por el reclutamiento, se orientan al proceso “pedagógico” de afianzar relaciones sociales que alimentan la lógica de la contienda. El papel de los jóvenes es valioso en tanto pueden asumir y difundir en la vida civil los códigos de comportamiento y la visión del actor armado como forma deseable de relación social. La ocupación militar busca hacer de la escuela una tribuna para la difusión del mensaje del actor armado, el cual se impone como modelo que suprime el debate, la discusión argumentada, la primacía de criterios fundados en el conocimiento y las explicaciones razonadas; por otro, en que las necesidades discursivas se suplantán por la orden, la adhesión incuestionable, y la asunción a priori de la consigna y el lema de quien ejerce la fuerza necesaria para instaurarlas a manera de credo.

132 Testimonio de un maestro en un proceso de formación en herramientas psicosociales, desarrollado por la Fundación Dos Mundos, Arauca, 2007.

Dentro de este marco, la ocupación militar busca fundamentalmente hacerse connatural a la dinámica ciudadana e institucional de los espacios escolares, difundiendo sus reglas y prédicas como bases para la obtención de un orden social obediente, jerárquico y autoritario. El ejercicio de control social a los jóvenes exige una constante reproducción masiva; posiblemente la lógica de un comandante militar en una región tiene cabida en el espacio escolar, en tanto de por medio existe un entorno relacional más amplio y afín a los intereses que propende. El conflicto entonces, determina aspectos de la vida social e influye y afecta el modelo relacional de un colectivo obligado a vivir en él.

Las condiciones de vida de los y las jóvenes en medio de una tenaza de la que hacen parte el descuido estatal, la desatención social y el interés militar, los deja a merced de la lógica de la guerra, que por un lado ahuyenta a las comunidades y por el otro las atrae a sus dinámicas. En este contexto de fuerzas y contiendas, el acompañamiento psicosocial es una oportunidad para los jóvenes a la cual se debería brindar especial atención desde el entorno escolar. Respeto, escucha y compromiso son tres aspectos centrales del tipo de relaciones necesarias para que sean posibles la transformación relacional, que es en sí misma emocional.

Los y las jóvenes no se sienten tenidos en cuenta y debidamente respetados en regiones como Cauca, Barrancabermeja, Meta, Arauca o Chocó, donde las dinámicas comunitarias son tan complejas que, su inclusión y participación no es un asunto primordial. En medio de condiciones sociales tan frágiles y marcadas por el control militar, los procesos sociales suelen estar fuertemente vigilados por los grupos armados: no hay acción colectiva que no esté bajo la mira y el control militar. La participación juvenil en cualquier iniciativa colectiva está usualmente vigilada de manera cercana para evitar que se realicen procesos de carácter político que afecten el interés del actor militar dominante; sin embargo, los propios actores armados imponen y exigen la participación de los jóvenes en las dinámicas que consideran convenientes.

En medio de estas circunstancias, la participación juvenil es un asunto de cuidado, especialmente riesgoso, para la población civil, debido al

interés militar por las acciones colectivas, tanto más, si involucran a los jóvenes. A pesar de ello, los jóvenes consideran que deben ser tenidos en cuenta en dichos procesos y no comprenden los motivos de tanto recelo; ello debido a que las razones militares no son, como la gran mayoría de los aspectos centrales de la guerra, susceptibles de conversación o construcción pública y democrática.

Para los jóvenes, el desconocimiento de su opinión es importante en la configuración de su ser emocional y, desde allí, en las maneras como se relacionan socialmente con pares, familia y comunidad. El lugar que ocupan como miembros de una comunidad y la manera como son percibidos, se construye sobre una comprensión que a menudo les excluye de ser tenidos en cuenta para la puesta en marcha de actividades que los involucra de forma directa. En muchos momentos se encuentran en medio de exigencias contradictorias que, por una parte los invita a tomar posturas activas, como podría ser, por ejemplo, el que aporten en el sustento del grupo familiar o provean protección respecto de los hermanos menores; pero a la vez, se pone en duda su madurez y responsabilidad para mantenerse en procesos y escenarios tradicionalmente ocupados por adultos.

En el caso de niños o adolescentes cuyo cambio de rol les lleva a asumir el papel de padres sustitutos en familias que han sufrido el asesinato del proveedor del hogar, se presentan mensajes paradójicos, en donde, por una parte, son tratados como proveedores, pero al tiempo, frente a la inminencia de que en el sitio de llegada puedan involucrarse en actividades potencialmente riesgosas, son generalmente sometidos a mayores controles con el consecuente doble mensaje donde la expectativa es que provea tal cual lo haría el adulto a quien sustituye, pero tan niño y controlado de modo que se pueda estar seguro de evitar con ello la situación de peligro en que su familia, intuye, puede involucrarse.¹³³

El menosprecio de habilidades y fortalezas presentes entre los jóvenes y la manera funcional en que se les concibe, media sus relaciones con la comunidad, lo cual propicia tensiones que impiden reconocer y valorar adecuadamente las herramientas emocionales con que cuentan

133 Arias, Fernando Jiovani, *El desplazamiento forzado de niños y niñas en Colombia: Una Perspectiva Psicosocial*, 2005.

para afrontar la presión y control de los actores armados. Existen y se alimentan relaciones débiles y significados negativos que nutren su vulnerabilidad. Por ejemplo, para algunos jóvenes en Arauca el reclutamiento es visto como una posible salida ante las dificultades que viven en sus familias y comunidades por la ausencia de relaciones y espacios significativos que les permitan sentirse reconocidos y valorados. “Los jóvenes creen que es complicado conocer su mundo emocional, no por ellos mismos, sino por las prevenciones y las críticas que los adultos tienen frente a ellos”.¹³⁴

La ocupación militar de los espacios educativos, configura una manera de hacer posible dinámicas de acostumbamiento social a la guerra y de preparación al reclutamiento. Estas acciones se afincan en relaciones familiares y comunitarias débiles, que el conflicto profundiza. Los jóvenes están en medio de una encrucijada relacional, señalados y separados de los procesos sociales en que están envueltos, se van dando las condiciones para que el reclutamiento armado sea una opción de realización personal, así como de aparente ubicación en un lugar, un puesto y pertenencia a un contexto, donde el anonimato termina siendo la condición de vida.

El débil soporte social, la no preparación de la escuela como espacio protector de los jóvenes, sumado a la intención del actor armado y a un entorno que favorece un imaginario de estatus más esperanzador, en tanto se haga parte de algo que pueda ofrecer cierta identidad y sentido de pertenencia, hacen parte de las claves de realización ciudadana, que el medio les ofrece a los jóvenes en estos contextos. El uso intencionado de la inconformidad frente a la exclusión y las promesas de reconocimiento social, son dos aspectos con fuertes componentes emocionales, que median el proceso en el cual los jóvenes son utilizados para los fines funcionales al interés del actor armado.

Un proceso de acompañamiento psicosocial con estos jóvenes, debe abordar la sensación de abandono social y acompañarles en la identificación de alternativas en las que se sopesan los riesgos comparativos

134 Testimonio de un maestro en un proceso de acompañamiento psicosocial, desarrollado por la Fundación Dos Mundos, Arauca, 2007.

de asumir tareas que los pone en riesgo, y respecto de las cuales no logran hacer un juicio responsable en cuanto a su potencial de daño a los otros. Debe así mismo fortalecer su capacidad de tomar decisiones de carácter preventivo, en las que les resulte posible develar las intenciones y falencias fácticas y argumentativas presentes en el tipo de mensajes a que se les expone desde el actor armado, así como a identificar acciones bajo su control susceptibles de reforzar en el contacto con pares, familias y otros miembros del entorno escolar que les haga menos vulnerables a las presiones y estrategias de reclutamiento o amenaza. En medio de este proceso, es necesario revisar el cortejo emocional más presente, donde sentimientos como incertidumbre, miedo, rabia, tristeza o impotencia deben transformarse y hacen parte del reto del acompañamiento psicosocial.

La comprensión de la situación emocional, las construcciones simbólicas, relaciones y acciones permiten a los jóvenes participar de diferente manera, y, favorecen que puedan verse como personas capaces de incidir en la transformación de la situación comunitaria. Esto determina una diferencia, no sentirse impasibles y usados, sino inclinados, de manera significativa y activa, hacia la transformación de sus relaciones.

“Entre todos, descubrir las emociones que nos hacen bien y las que no y, éstas últimas, tratar de transformarlas, ayudarnos entre todos y ayudar a otros a hablar de las cosas que no les hacen sentir tan bien y ver cómo podemos estar más contentos, porque las emociones son algo muy importante en la vida de los jóvenes y los niños. Por eso tenemos, cada día, que esforzarnos más por tratar de hacer las cosas que nos hagan sentir mejor”.¹³⁵

Identificar qué contar y para qué hacerlo como parte de un proceso de acompañamiento psicosocial, supone el esfuerzo de romper con el silencio que por años ha acompañado a las comunidades en medio del conflicto armado. Los jóvenes asumen el silencio como una manera de no tomar partido frente a la exigencia por pertenecer a alguno de los bandos en contienda. Sin embargo, esta posición, que en apariencia les ayudaría a mantenerse lejanos de la confrontación, termina más bien poniéndoles en condiciones emocionales de mayor vulnerabilidad, al

135 Testimonio de una joven en proceso de acompañamiento psicosocial, desarrollado por la Fundación Dos Mundos en Bogotá, 2008.

aislarlos de sus vínculos familiares, escolares, sociales y comunitarios. Esto, a su vez, favorece que se afiance la lógica utilitarista por parte de los grupos armados o se incremente el riesgo de que puedan ser señalados de complicidad con sus acciones. En otras palabras, compartir lo que se está viviendo y sintiendo, es un factor protector y un recurso de fortalecimiento de las relaciones sociales en la comunidad.

Por otra parte, en el reclutamiento forzado, el silencio puede hacer pensar equívocamente que es expresión de voluntariedad por parte de los jóvenes, “ellos se van calladitos, no le cuentan a nadie. Eso quiere decir que ya tenían pensado hacerlo”.¹³⁶ Sin embargo, el silencio puede estar asociado a una intención de cuidado y protección desde los jóvenes hacia sus familiares por amenazas o retaliaciones, si deciden oponerse a la exigencia del actor armado. Un proceso de acompañamiento psicosocial debe estar encaminado a habilitar mayores puentes comunicativos para los jóvenes, e incluye la valoración y cuidado por la conversación como manera de afrontamiento y como herramienta de auto protección.

En contextos donde el conflicto armado afecta el espacio escolar, el proceso de reelaboración de historias personales es más que una explicación y va más allá de una traducción de lo vivido en otras palabras, puestas en otro lenguaje. Contar historias a partir de una significación alterna aporta un sentido diferente a la experiencia, ordena los relatos desde las propias valoraciones, les permite estimar lo importante y profundo de su mundo emocional, en oposición a una realidad que se pretende hegemónica. Recuperar historias comunitarias desde una perspectiva psicosocial, les permite a los jóvenes verse reflejados como pertenecientes a un contexto que es más rico, complejo y lleno de posibilidades que aquél que el conflicto dibuja. Les impulsa a reconocer y proponer, con la irreverencia propia de su momento vital, las transformaciones a las dinámicas de relación escolar, familiar, comunitaria y social que les limitan e instrumentalizan por unas capaces de incluir sus intereses y perspectivas.

Un proceso de acompañamiento emocional desde una perspectiva psicosocial y de derechos humanos, orientado a la promoción de la salud mental y del bienestar emocional de jóvenes en estos contextos, debe

136 Testimonio recogido con habitantes de Puerto Nydia, Arauca, 2006.

impulsar, desde el espacio escolar, la posibilidad de construir, de forma compartida, historias que rescatan la experiencia emocional propia y de otros; fortalece sus procesos de autonomía y toma de decisiones, reivindica lo emocional como elemento que promueve la libertad y el ejercicio de ciudadanía responsables a partir de un examen de la experiencia, menos ligado a las nociones de inmovilidad y desbordamiento que legan los hechos violentos y que, sin pretender hacer de resonancia a salidas intrépidas o ingenuas, les habilita para una ciudadanía activa, donde las barreras de orden psicológico no son una limitante al ejercicio de los derechos que les asiste como jóvenes.

Es a partir del sentido profundo —que permite lo emocional a la comprensión de los derechos humanos en la vida cotidiana— que los jóvenes proponen acciones para su protección y bienestar, no sólo desde las explicaciones más próximas, sino desde las implicaciones ciudadanas, haciendo suyos conceptos como Estado, democracia, política, justicia y participación. “Podría ser posible que ellos empezaran a hacer cosas para que los y las jóvenes de este pueblo, empezaran a protegerse y a identificar las cosas que son importantes y por las que deben trabajar. Como por ejemplo, conocer los derechos y la situación de conflicto armado”.¹³⁷

De esta manera, se llega a procesos de comprensión y acción donde el acompañamiento psicosocial hace del asunto de los derechos humanos nociones menos abstractas o discursos conceptuales que poco dicen a la realidad que les rodea. Un proceso de acompañamiento psicosocial les permite articular su cotidianeidad con marcos de referencia en los que tienen muchas cosas por aprender y por decir, “día a día se habla de los Derechos Humanos sin decir qué son. La vida de los jóvenes está inundada de procesos sociales en el colegio y la familia, que involucran actividades relacionadas con la alimentación o con el amor. Día a día se hacen preguntas sobre emociones que también tienen que ver con los derechos, sólo que, como dice Andrés, “ahora vamos a ordenarlos en una sola historia”.¹³⁸

137 Testimonio de un joven de 16 años en proceso de acompañamiento psicosocial, desarrollado por la Fundación Dos Mundos en Tutunendo, Chocó, 2006.

138 Testimonio de un joven de Saravena, Arauca, en proceso de acompañamiento psicosocial, en el marco del diseño de un video como parte de la Campaña Escolar, acompañada por la Fundación Dos Mundos, 2007-2008.

Los jóvenes a quienes hemos acompañado en procesos psicosociales están informados sobre los derechos y, de manera pertinente, logran hacer caracterizaciones de la situación de su región. El proceso de acompañamiento psicosocial les permite acercarse a la situación de derechos humanos con una óptica referida a lo que éstos dicen al sujeto emocional y revisar colectivamente lo que sienten. Desde su perspectiva, les permite valorar las relaciones y acciones que los hacen sentir bien y propiciar que se mantengan y fortalezcan. Por ejemplo, en Tutunendo, Chocó, donde contar historias es hacerse un mapa de lo que sucede, de las necesidades, los jóvenes han recuperado lo más representativo de su cultura y comunidad con la intención de sentirse mejor, incluyendo a los otros.

“La vida no ha sido fácil. Cuando se trata de hablar de las cosas que suceden en la comunidad es imposible no referirnos a las historias agradables que hacen recordar la manera como cada uno disfruta de vivir en la comunidad. Eso de sentirse apoyado, sentir que se hace parte de algo: un lugar ubicado en un sitio específico, con un clima, unos colores, una arquitectura y una cultura propia de ese único pueblo y, que por tanto, es imposible encontrar en otro sitio”.¹³⁹

139 Testimonio de un joven de Quibdó, que desarrolló un proceso de acompañamiento psicosocial, por parte de la Fundación Dos Mundos durante 2002.

Proteger la educación en medio del conflicto: una tarea no sólo para maestras y maestros

*Uno no viene sólo a dar clases,
uno interactúa con la comunidad,
el maestro construye comunidad,
como maestro hay que
aportarle a la comunidad¹⁴⁰*

Como ya se ha dicho, en contextos donde el conflicto armado se hace presente en el día a día, el quehacer educativo es crucial para el bienestar emocional y la protección de la vida de los niños, niñas, jóvenes, padres de familia. La escuela resulta ser el espacio comunitario con mayor potencial de protección psicosocial en medio de las dinámicas que este tipo de realidad impone. Por ello, su mantenimiento en condiciones físicas, sociales y relacionales, coherentes con la posibilidad de gozar de bienestar emocional, quizá podría ser la tarea más retadora para estas comunidades y un asunto principal de encarar desde el Estado en materia de responsabilidad para con ellas.

Las acciones de ocupación y uso militar de los espacios escolares afectan de manera directa el proceso de educación de los niños, niñas y jóvenes. La presencia armada dentro o en las cercanías de las escuelas, lejos de suponer un mecanismo de seguridad, es un factor que pone a la población civil en medio del fuego cruzado; involucra a la comunidad educativa como escudo humano en medio de las actividades de control que los grupos armados desarrollan en las poblaciones. La dinámica escolar es fracturada al verse retrasada en sus tiempos internos, afectada la normalidad de sus actividades, su autonomía y el sentido pedagógico del espacio.

El contexto escolar, atravesado por la presencia armada, sufre una transformación profunda en su sentido esencial de construcción de sujetos autónomos, democráticos, participativos y civilistas. La ocupación de espacios

140 Testimonio de un maestro en proceso de formación en herramientas psicosociales, Tutunendo, Chocó, 2006.

escolares por grupos armados plantea un antagonismo entre los valores que se edifican en la escuela y los valores que construye la violencia.

La presencia armada en las escuelas profundiza las prácticas de reclutamiento, control disciplinar y persecución sociopolítica que son la práctica cotidiana de los conflictos armados. En medio del riesgo por la integridad física, psicológica y moral de los estudiantes, la ocupación incrementa el miedo, la zozobra y la incertidumbre en las relaciones que se tejen en la escuela. Al involucrar a la población civil, se ejecuta una especie de “sitio moral” a las comunidades, que deben soportar el riesgo de ser calificadas como cercanas al enemigo por los bandos armados opuestos y objeto potencial de represalias cuando el equilibrio de fuerzas cambia.

La ocupación militar de la escuela trastoca las relaciones humanas en su interior de modo tan determinante, que terminan en formas de encuentro que favorecen el sentido de desconfianza social. La reflexión y acción en torno a la transformación de las relaciones, que se imponen o fortalecen por la presencia militar, es una tarea necesaria en las regiones con ocupación armada en los sitios de cuidado, protección y educación a niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, no basta que maestros y maestras adelanten acciones tendientes a su protección, es importante acercar a otros sectores sociales que sumen su esfuerzo en la exigencia de excluir la escuela de las hostilidades y como ámbito privilegiado para la promoción del bienestar emocional de la comunidad educativa.

Desde la lógica que impone el conflicto armado, maestros y maestras comparten a diario con niños, niñas y jóvenes su inconformidad, miedo, tristeza, desamparo, zozobra, rabia o venganza presentes en historias de vida marcadas por la violencia. Los estudiantes pasan por momentos de agresividad, intolerancia, timidez, desconfianza, apatía, desesperanza o frustración con pocas o ninguna posibilidad de ser atendidos, escuchados y acompañados emocionalmente. Este tipo de emociones tiene un asidero legítimo en la historia de cada estudiante y son expresiones normales en un contexto de violencia; sin embargo, es importante tener presente que a estas emociones no se puede dejar de atribuir un sentido, un lugar para la escucha o la resignificación.

Las emociones y narraciones que se tejen desde la lógica violenta, ponen a prueba las capacidades institucionales, personales y profesionales con que cuenta la escuela para ofrecer a los niños, niñas y jóvenes el soporte emocional básico para que el proceso educativo pueda continuar. Casi siempre los procesos de formación de profesionales y educadores carecen del mínimo de capacitación en contenidos que permitan una capacidad comprensiva, coherente con la realidad que deben enfrentar estos maestros y están desprovistos aun de las herramientas más básicas para enfrentar los desafíos que impone el ejercicio de la labor pedagógica en situaciones de emergencia.

El impacto emocional que los maestros y maestras tienen que enfrentar es múltiple, por un lado, la afectación generada por la presencia armada y la imposibilidad de afrontarla; por otra parte, los impactos que causan en la emocionalidad de niños y niñas y las transformaciones que a nivel relacional promueven. Sumado a ello, deben registrar una especie de divorcio entre la realidad que exhibe el contexto y la respuesta que suscita entre los estamentos escolares, que se explica en tanto el temor e impotencia que con el paso del tiempo, llevan a las comunidades a una forma de acostumbramiento, a la tensión constante y a la prohibición de conversar lo que sienten en medio de la presión del grupo armado por su aceptación.

Las comunidades ven anuladas su posibilidad de hacer expresión de la afectación emocional producto de la violencia armada, con lo que se desdibuja el sentir de cada una de las personas que las integran, lo cual en cierto sentido, es útil al interés del grupo armado que ejerce el control, en la medida en que sujetos así, no sólo no cuestionan su sentir, sino que resultan funcionales al propósito de normalización de su presencia.

El proceso de suplantación de las claves de relación civil por las prédicas propias del actor armado, ocurre de modo paulatino, silencioso y con todo efectivo. Las escuelas son sitiadas, amenazadas y amedrentadas a través de diversos mensajes contra sus miembros, instalaciones y aun contra el rol social asignado a este espacio. Generalmente tras la promesa de protección, seguridad, atención y cuidado, el grupo armado

paulatinamente despoja a la comunidad educativa de su autonomía y discrecionalidad, tras lo cual no es extraño el contrasentido de que será la lógica del actor armado la figura donde reside la “democracia” y la “participación” ciudadanas. Una democracia soterrada cuyo fondo camuflado y armado impone a las escuelas el silenciamiento y la mordaza a través del sometimiento, y el desprecio por las prácticas civilistas que comportan su esencia.

Por otra parte los maestros de escuelas que enfrentan este tipo de violaciones, son conscientes del potencial daño emocional para la vida institucional, familiar e individual. Los docentes terminan, de forma similar a lo que pasa con otros estamentos de la comunidad educativa, sometidos al temor, la inseguridad, la desconfianza, la incertidumbre y la impotencia. Las preocupaciones por el estar emocional de los niños, niñas, jóvenes, padres, madres de familia se suman a las del propio sentir. El daño emocional que los maestros viven debe ser aplazado, negado o minimizado en miras de intentar brindar ayuda a los demás; el resultado es que, más temprano que tarde, se encuentran atrapados en sus propios procesos emocionales y abrumados por los que perciben en los demás con el consecuente abatimiento, desesperanza y parálisis.

El miedo y la incertidumbre frecuentes por la presencia armada, se relaciona con el ejercicio de control que de allí se desprende, bien ordenando o prohibiendo procesos de organización gremial, atentando contra todo intento de acción o movimiento que surja en contravía con los lineamientos del aparato armado; determinando el tipo y contenido de las conversaciones que se tienen entre sí y con los estudiantes; apropiando espacios escolares para la difusión de propaganda del interés del grupo armado y determinando los códigos de comportamiento y relación social. Entre tanto, el papel del docente es objeto de escrutinio y control constantes, con frecuencia una vez el control armado se ha instaurado, es tal la presión por su quehacer que en algunos casos terminan forzados a desplazarse.

Un proceso de acompañamiento y formación a maestros debe aportar no sólo una mirada diagnóstica para los entendimientos y las conexio-

nes que el conflicto armado tiene con la situación emocional de las personas y las comunidades; cobra un valor importante en la medida en que intenta reivindicar su trabajo, exaltan la importancia del mismo y permite una mirada más integral y compleja de una comunidad. En ese sentido, además de la importancia que tiene retomar la situación emocional de la comunidad, también es necesario reflexionar, que no están ausentes en ellos las implicaciones y los efectos de vivir y trabajar en ese tipo de contextos.

En muchas regiones del país en donde desarrollamos nuestro trabajo, los maestros y maestras desean asumir la responsabilidad de generar un mejor estar de las comunidades, y han entendido que eso se puede lograr de muchas maneras: “conversando más con la gente, siendo hábiles para reconocer los momentos difíciles y escuchando a las personas, diseñando actividades para que la comunidad comparta con los maestros y las maestras, en tanto esto logre potencializar las relaciones que allí se dan, ser claros en la intención de dar apoyo y ofrecerlo cuando sea necesario, fortaleciendo las habilidades pedagógicas que se han cultivado y poniéndolas al servicio del acompañamiento psicosocial”.¹⁴¹

Han entendido los procesos de acompañamiento psicosocial como una posibilidad de aprender de lo vivido, fortalecer las habilidades y herramientas desarrolladas en los momentos difíciles para ponerlas al servicio de otros, brindar la fortaleza que las personas necesitan para ocuparse de sus problemas y salir de ellos, buscar las conversaciones, preguntas y palabras pertinentes que pueden promover bienestar y relaciones alternativas a lo que están viviendo. Estas iniciativas requieren de muchas fuerzas aplicadas a un mismo objetivo, los maestros y las maestras reconocen la importancia de organizar redes, de forma que sea posible trabajar con otros haciendo visible la situación de las comunidades en un esfuerzo más compartido. Para los maestros, una red puede servir como un ente interlocutor que posicione temas de interés en espacios más públicos y que a la vez facilite la circulación de información como estrategia para fortalecer los canales comunicativos tan

141 Testimonio de una maestra en el Magdalena Medio, en un proceso de acompañamiento y formación psicosocial desarrollado durante el año 2005.

necesarios de habilitar frente a la fragmentación, aislamiento y silencio con que las violencias tienden a rodear las comunidades escolares.

Los maestros han comprendido que habilitar espacios para interesarse y conocer de lo emocional, tanto de sí como de sus alumnos y demás miembros de la comunidad escolar, no es una carga que se agrega, que interfiere el curso de los procesos educativos; entienden que probablemente es un camino más seguro a seguir, para lograr una escuela en coherencia con una realidad, que no estando bajo su posibilidad, se transforme de modo estructural, si pueden limitar sus estragos en el entorno escolar y que allí, un aliado central es el bienestar emocional en donde los procesos de acompañamiento psicosocial de que participan, les ofrece una ruta de esperanza.

BIBLIOGRAFÍA

1. A/HRC/4/48, del 5 de marzo de 2007, párrafos 55, 72, 77, 84, 88. Anexo II, Situación de grupos en particular condición de vulnerabilidad o discriminación, párrafos 11 y 22.
2. Acuerdo de Puerta del Cielo, ELN, Mainz 1998 y Acuerdo del Nudo de Paramillo, julio de 1998. En PNUD, *El conflicto: callejón con salida*, 2003, Bogotá, Colombia, Capítulo 8 “Humanizar La Guerra Mientras Dure”.
3. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados ACNUR, *Balance de la política pública de atención integral a la población desplazada por la violencia. 2004-2006*.
4. Amnistía Internacional. *Escuelas Seguras. El derecho de cada niña*. 2008.
5. Arias, Fernando Jiovani. La Niñez en Colombia: Entre un presente en duda y una esperanza Incierta. *Revista Razones y Emociones*. Fundación Dos Mundos. No. 9. 2005.
6. Arias, Fernando Jiovani. *Desplazamiento forzado en Colombia*, en: *Revista Palimpsesto*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 2002.
7. Arias, Fernando Jiovani. *Información y conflicto armado: más que noticias*. *Revista Razones y Emociones*. Fundación Dos Mundos. 2004.
8. Arias, Fernando Jiovani. *Relación del impacto emocional de los hechos de violencia asociados al conflicto armado en Colombia con su prolongación y degradación*. Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Políticas: Bogotá, 2008.
9. Banco Mundial: *Preguntas y respuestas*. Disponible en: <http://web.worldbank.org/WEBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,contentMDK:20205793~menuPK:543217~pagePK:148956~piPK:2>

16618~theSitePK:282386,00.html#5

10. Bejarano, Ana María. *Conflicto Armado, Paz y Democracia*. Banco de la República: Bogotá, 2002.
11. Bisquerra, R. y Ainscow, M. (1999). *The development of schools for all*. *Infancia y Aprendizaje*, 85, 33-57. *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 21, 7-43.
12. Boggino, N. *Cómo prevenir la violencia en la escuela*. Ediciones Trillas, 2008.
13. *Boletín Putschipú No. 8*, Coalico. Septiembre de 2003.
14. Bugnion, François. *Génesis de la protección jurídica de los bienes culturales en caso de conflicto armado*. *Revista Internacional de la Cruz Roja* N° 854, junio de 2004.
15. CICR, Comentario del Protocolo adicional II a los Convenios de Ginebra de 1949, comentarios 4845 y 4846.
16. Collier, Paul; Anke, Hoeffler y Måns, Söderbom,. *On the Duration of Civil War*, *Journal of Peace Research* 46(1): 13–28. 2004.
17. Comisión Colombiana de Juristas, *Actualización violaciones a los derechos humanos*, diciembre 2002 - abril 2007. Disponible en: <http://www.coljuristas.org>, CINEP, Banco de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política, Noche y Niebla.
18. Comisión Interamericana de Derechos Humanos. *Tercer Informe sobre la Situación de los Derechos Humanos en Colombia* (1999), Capítulo IV. OEA/Ser.L/V/II.102 26 febrero 1999.
19. Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR), *Informe Anual 2007*, p. 60; CICR, *Informe Anual 2006*, p. 38; CICR, *Informe Anual 2005*, p. 30; y CICR, *Informe Anual 2004*, p.12.
20. Comunicado del Procurador General de la Nación a la opinión pública nacional e internacional, sobre los graves sucesos ocurridos en

el municipio de Toribío, departamento del Cauca. Bogotá, martes 19 de abril de 2005.

21. Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, Asamblea General, quincuagésimo periodo de sesiones, Tema 101 del programa, documento de Naciones Unidas A/59/695-S/2005/72, 9 de febrero de 2005.
22. Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, *Resolución 1261 de 1999*, aprobada por el Consejo de Seguridad en su 4037ª sesión, celebrada el 25 de agosto de 1999; y *Resolución 1539 de 2004*, aprobada por el Consejo de Seguridad en su 4948ª sesión, celebrada el 22 de abril de 2004.
23. *Constitución Nacional de la República de Colombia*. 1991, arts. 44. y 67.
24. Convención sobre los Derechos del Niño, arts. 6, 27, 28, 29 y 38.
25. Convenio IV de Ginebra, art. 50.
26. Corte Constitucional de Colombia, Sentencia C-225/95, revisión constitucional del “Protocolo adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949, relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional (Protocolo II)”. Magistrado Ponente: Alejandro Martínez Caballero.
27. Corte Constitucional, Sentencia C-574/92. Magistrado Ponente: Ciro Angarita Barón.
28. Corte Constitucional, Sentencia SU-256 de 1999. Magistrado Ponente José Gregorio Hernández Galindo.
29. CRC/C/COL/CO/3 de 8 de junio de 2006, párrafos 76 y 77.
30. Chaux, Enrique, et. al. *Competencias Ciudadanas: de los estándares al Aula*. Ministerio de Educación Nacional, Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes, Bogotá, 2004.
31. Defensoría del Pueblo de Colombia y UNICEF. *Caracterización de*

las niñas, niños y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales: Inserción social y productiva desde un enfoque de derechos humanos, 2006.

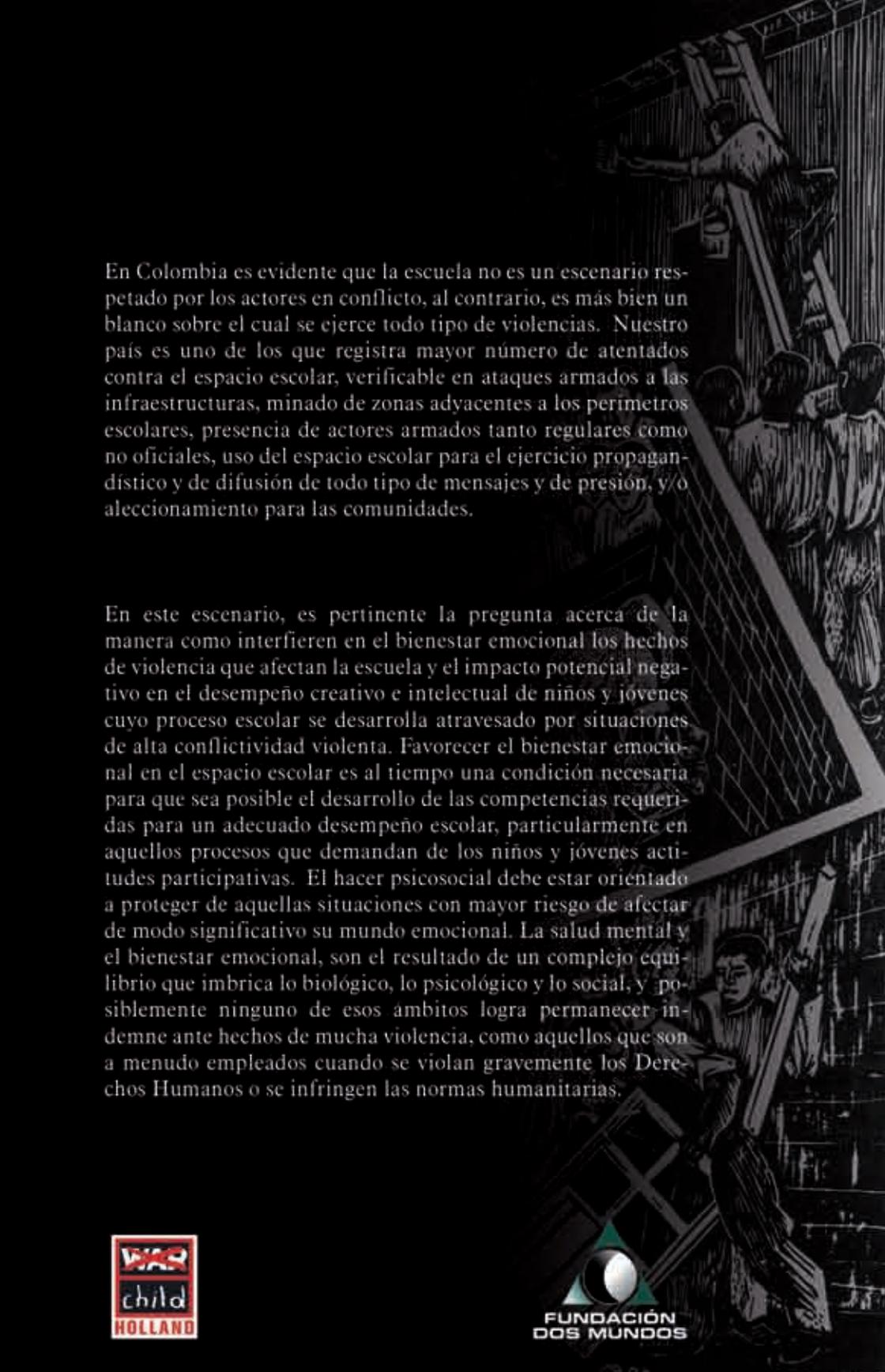
32. E. B. Fiske, *Basic Education: Building blocks for global development*, Academy for Educational Development, Washington, 1993.
33. E/CN.4/2004/13 del 17 de febrero de 2004, párrafo 63.
34. E/CN.4/2004/45/Add.2 de febrero de 2004, informe de su Misión a Colombia, realizada en octubre de 2003.
35. E/CN.4/2005/10 del 28 de febrero de 2005, párrafo 123. Anexo II, *Casos representativos de violaciones de Derechos Humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario*, párrafos 51 y 54.
36. E/CN.4/2006/9 del 20 de enero de 2006, párrafos 55, 67 y 105. Anexo III, *Casos representativos de violaciones a los Derechos Humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario*, párrafos 93 y 95.
37. Muñoz, Vernor. *El derecho a la educación en situaciones de emergencia*, Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, A/HRC/8/10, 20 de mayo de 2008.
38. *El Marco de Acción de Dakar, Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*, aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000.
39. Epstein, Joice L. *School/family/community partnerships: caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, Vol. 76, 1995.
40. *Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional*. Aprobado el 17 de julio de 1998 por la conferencia diplomática de plenipotenciarios de las Naciones Unidas sobre el establecimiento de una Corte Penal Internacional. A/conf.183/9, 17 de julio de 1998.
41. Sánchez, Fabio y Díaz, Ana María., *Los Efectos del Conflicto Armado en el Desarrollo Social Colombiano*. CEDE – Universidad de los Andes, Bogotá, 2004.
42. Fearon, James; Laitin, David. *Ethnicity, Insurgency and Civil War*, De-

- partment of Political Science, Stanford University, 2001.*
43. Fearon, James. *Why Do Some Civil Wars Last So Much Longer Than Others?* Department of Political Science. Stanford University, 2002.
 44. Federación Colombiana de Educadores, *La lucha Integral por los Derechos Humanos y Fecode*, 7 de enero de 2007.
 45. Focude, Cceeu, et. al. *Exigencias humanitarias de la Población Civil. Hacia el logro de compromisos y acuerdos humanitarios*. Bogotá, 2005.
 46. Fundación CEPS, Centro de Estudios Políticos y Sociales. *COLOMBIA: Un país formal y otro real*. Valencia (España), 2006.
 47. Fundación Dos Mundos, *Versión amigable de las normas para educación en emergencias para Colombia*, FDM- INEE, abril de 2008.
 48. Gergen J, Kenneth. *En Realidades y Relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Paidós, 1996.
 49. Goleman, D. *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantan Books (Edición española: Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
 50. González, Fernán; Bolívar, Ingrid y Vásquez, Teófilo. *Violencia política en Colombia. De la nación fragmentada a la construcción del Estado*. CINEP. Bogotá. 2003.
 51. Gros Espiell, Héctor. *Derechos humanos, derecho humanitario*, en Swinarski, Ch. (ed.), *Studies and essays on international humanitarian law and Red Cross principles in honour of Jean Pictet*, Ginebra, 1984, p. 707.
 52. GTD, *Nacional Consortium for the Study of Terrorism and Responses to terrorism*, en US Department of Homeland Security de la Universidad de Maryland. Para más información consultar www.start.umd.edu
 53. *Guidance for Evaluating Humanitarian Assistance Programmes in Complex Emergencies*, OECD, 1999.

54. "Guidelines on children associated with armed forces or armed groups"-the París Guidelines Principios 6.3 y 6.26, 2007.
55. Hamber, Brandon. *Dealing with the Past and the Psychology of Reconciliation: A psychological perspective of the Truth and Reconciliation*. 1995.
56. Human Right Watch. *Informe Anual sobre Colombia*. 2005.
57. INEE, *Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana*. Traducción no oficial, 2005.
58. *Informe de la Relatora Especial de Naciones Unidas para el derecho a la educación*. Misión a Colombia. B/CN.4 /2004/45/Add2, febrero de 2004; e *Informe anual de la Alta Comisionada sobre la situación de derechos humanos en Colombia*, B/Cn.4/2004/13, febrero de 2004.
59. *Informe de la Representante Especial del Secretario General para la cuestión de los niños y los conflictos armados*. Documento A/61/275, 17 de agosto de 2006.
60. International Save the Children Alliance, *Reescribamos el Futuro*. Educación para niños en países afectados por conflictos, 2006.
61. Kaldor, M. *Las nuevas guerras. Violencia organizada en la Era Global*. Barcelona: Tusquets Editores, 2001.
62. Chauvet, L. y Collier, P. *Development Effectiveness in Fragile States: Spillovers and Turnarounds*, Center for the Study of African Economics, Department of Economics, Oxford University, 2004, p.11.
63. Lerma Carreño, Carlos Alberto. *El derecho a la educación en Colombia*, Foro latinoamericano de Políticas Públicas Educativas - FLAPE, Buenos Aires, 2007, p. 79.
64. Licklider, Roy. The consequences of negotiated settlements in civil wars, 1945-1993. *American Political Science Review*. 1994, p. 684.
65. López Sánchez, F. *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: res-*

- puesta familiar, escolar y social*. Madrid: Ediciones Pirámide. 2008.
66. Lowicki, Jane y Chevannes, Barry. *Missing Out: Adolescents affected by armed conflict face few educational opportunities and increased protection risks*. www.tc.columbia.edu/cice/archives/2.1/21lowicki.pdf, 1999.
 67. Naciones Unidas, Intervención del señor Amerigo Incalcaterra, director adjunto en el III Encuentro Nacional sobre la jurisdicción constitucional. *La protección de los Derechos Humanos en el conflicto armado interno*, Bogotá, 2005.
 68. Nicolai y Triplehorn, *The role of education in protecting children in conflict*. Humanitarian Practice Network, London, 2003. Traducción de Fundación Dos Mundos.
 69. O'Malley Brendan, UNESCO. *Educación bajo ataque. Un estudio global sobre la violencia política y militar ejercida contra el personal de los sistemas educativos, los alumnos, los docentes, los sindicalistas, los funcionarios gubernamentales y las instituciones educativas*, 2007.
 70. PNUD. Informe Nacional de Desarrollo Humano Colombia. *El Conflicto, Callejón con Salida*, Bogotá, 2003, p. 107.
 71. Procuraduría General de la Nación. El derecho a la educación. *La educación en la perspectiva de derechos humanos*, Bogotá, 2006.
 72. *Protección de los niños afectados por los conflictos armados*. Informe del Representante Especial del Secretario General encargado de la cuestión de los niños en los conflictos armados. Documento A/55/442 del 3 de octubre de 2000 (párrafo 9).
 73. *Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños*. Informe de la experta del Secretario General. Documento A/51/306 del 26 de agosto de 1996.
 74. Salovey, P., Hsee, C., y Mayer, J. D. *Emotional intelligence and the self-*

- regulation of affect*. En D.M. Wegner & J.W. Pennebaker. Prentice-Hall, 1993.
75. Save The Children Uk. *Fighting Back, Child and community-led strategies to avoid children's recruitment into armed forces and groups in West Africa*, 2005. Traducción de Fundación Dos Mundos.
76. Stathis, Kalyvas. *Violencia y guerra civil*. Esbozo Teórico, en Análisis Político No. 42, IEPRI UN, Bogotá, Enero a abril de 2001.
77. Steven R. David. *Internal War: Causes and Cures*, World Politics 49:4, 552-76. Harry Eckstein. 1964. "Introduction: Toward the Theoretical Study of Internal War," in *Internal War*, Harry Eckstein, ed. (New York: Free Press), pp. 1-32. 1997.
78. *The Paris Principles and Guidelines on Children Associated with Armed Forces or Armed Groups*. February 2007, Traducción de Fundación Dos Mundos.
79. Tomasevski, Katarina. *Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación en Colombia*, Edición Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo: Bogotá, 2004.
80. Vaux, T., *The Selfish Altruist: Relief Work in Famine and War*, Earthscan Publications Ltd., 2001.)
81. Wallensteen, Peter y Sollenberg, Margareta. *Armed Conflict, 1989-99*, Journal of Peace Research, Vol. 37, No. 5, September 2000, pp. 629- 644.
82. Wessels, Mike. *Child Soldiers, From Violence to protection*. Harvard University Press, Cambridge. Traducción de Fundación Dos Mundos, 2006.



En Colombia es evidente que la escuela no es un escenario respetado por los actores en conflicto, al contrario, es más bien un blanco sobre el cual se ejerce todo tipo de violencias. Nuestro país es uno de los que registra mayor número de atentados contra el espacio escolar, verificable en ataques armados a las infraestructuras, minado de zonas adyacentes a los perímetros escolares, presencia de actores armados tanto regulares como no oficiales, uso del espacio escolar para el ejercicio propagandístico y de difusión de todo tipo de mensajes y de presión, y/o aleccionamiento para las comunidades.

En este escenario, es pertinente la pregunta acerca de la manera como interfieren en el bienestar emocional los hechos de violencia que afectan la escuela y el impacto potencial negativo en el desempeño creativo e intelectual de niños y jóvenes cuyo proceso escolar se desarrolla atravesado por situaciones de alta conflictividad violenta. Favorecer el bienestar emocional en el espacio escolar es al tiempo una condición necesaria para que sea posible el desarrollo de las competencias requeridas para un adecuado desempeño escolar, particularmente en aquellos procesos que demandan de los niños y jóvenes actitudes participativas. El hacer psicosocial debe estar orientado a proteger de aquellas situaciones con mayor riesgo de afectar de modo significativo su mundo emocional. La salud mental y el bienestar emocional, son el resultado de un complejo equilibrio que imbrica lo biológico, lo psicológico y lo social, y posiblemente ninguno de esos ámbitos logra permanecer indemne ante hechos de mucha violencia, como aquellos que son a menudo empleados cuando se violan gravemente los Derechos Humanos o se infringen las normas humanitarias.

