

La escuela y la guerra, las memorias entre el miedo y el silencio

The school and the war, memories between fear and silence

A escola e a guerra, memórias entre o medo e o silêncio

El presente artículo se deriva del proyecto de investigación *Ambientes educativos de escuelas en zonas de conflicto armado*, desarrollado por el autor en el marco del doctorado interinstitucional en Educación.

Mauricio Enrique Lizarralde



Magister en Educación y Desarrollo Comunitario (CINDE - Universidad Surcolombiana) y candidato a doctor en Educación (Universidad del Valle, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Profesor de planta, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

mlizarralde@udistrital.edu.co



Foto: Niño en escuela del Putumayo. Fotografía de Mauricio Lizarralde (2011)

Resumen

En el artículo se muestran algunos de los resultados de la investigación, *Ambientes educativos de escuelas en zonas de conflicto armado*, desarrollada en el departamento del Putumayo, en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación y con la dirección de la Dra. Barbara García. Se hace una reflexión sobre el papel de la memoria colectiva en la configuración de los significados, que entran a mediar las interacciones en las escuelas ubicadas en zonas de conflicto armado, para recabar esta información se desarrolló el trabajo de campo durante dos años, desde una perspectiva etno-metodológica orientada por la mirada del “interaccionismo simbólico”. Entre los resultados, está la caracterización de los distintos ambientes educativos que allí se configuran, la reconstrucción de la percepción del conflicto armado a partir de los relatos, y el papel del miedo en la significación de las interacciones, territorios y la posibilidad de reproducir y naturalizar la violencia garantizando la perpetuación del conflicto.

Palabras clave:

Escuela, conflicto armado, memoria, afectación.

Abstract

The paper shows some results of the research “Educational environments of schools in areas of armed conflict” developed in the department of Putumayo, under the Interinstitutional Doctorate in Education and under the direction of Dr. Barbara Garcia. It reflects on the role of collective memory in shaping the meanings that come to mediate interactions in schools located in areas of armed conflict, to collect this information was developed field work for two years, an ethnomethodological oriented by the look of the symbolic interactionism perspective. Among the results, this characterization of the different educational environments that there are configured, the reconstruction of the perception of the conflict from the stories, and the role of fear in the significance of interactions, territories and the possibility of reproducing and naturalize violence, ensuring the perpetuation of the conflict.

Key Words

School, armed conflict, memory, affectation.

Resumo

No artigo se mostram alguns dos resultados da investigação “Ambientes educativos nas escolas em zonas de conflito armado”, desenvolvida no estado de Putumayo, no contexto do Doutorado Interinstitucional em Educação e com a direção da Doutora Barbara Garcia. Faz-se uma reflexão sobre o papel da memória coletiva na configuração dos significados que mediam as interações nas escolas localizadas em áreas de conflito armado. Para obter esta informação, desenvolveu-se um trabalho de campo de dois anos, desde uma perspectiva etnometodológica, orientada pelo olhar do Interacionismo Simbólico. Entre os resultados está a caracterização dos diferentes ambientes educativos que ali se configuram, a reconstrução da percepção do conflito armado desde os relatos, o papel do medo na significação das interações, territórios, e a possibilidade de reproduzir e naturalizar a violência, o que permite a perpetuação do conflito.

Palavras-chave

Escola, conflito armado, memória, aflição.

Si bien, con el inicio de las conversaciones de paz entre el gobierno y las FARC, estamos viviendo un momento de coyuntura, donde pareciera vislumbrarse un panorama distinto al del conflicto armado, y que de alguna manera nos hace pensar en las dinámicas que demandaría el posconflicto. Si contemplamos la situación de la escuela en medio del conflicto armado, podemos vislumbrar luces sobre aquellas dinámicas de interacción que han posibilitado el enquistamiento de significados violentos en la cultura, por no hablar de una cultura de la violencia.

La escuela no ha estado al margen de las múltiples violencias que han cruzado y marcado la historia de nuestro país. Tenemos un antecedente en 1876, cuando se dio la “guerra de las escuelas”, que se caracterizó por el levantamiento de las guerrillas conservadoras contra el gobierno liberal con el argumento del rechazo a la reforma educativa de 1870. En las posteriores guerras y violencias hasta 1948 también se vio afectada la escuela, pero sobre ello todavía hay mucho por investigar.

La situación en la década de los cincuenta en el periodo denominado “la violencia” fue dramática, tal como consta en el trabajo de Guzmán, Fals Borda y Umaña (1962: 305-306); en donde se da cuenta de casos de escuelas en el departamento del Tolima quedurante esa época tenían trincheras y refugios antiaéreos, también el asedio sexual a que eran sometidas las maestras por parte de los actores armados, y el papel activo de algunos maestros que azuzaban a sus estudiantes para que abuchearan o apedrearan a los del partido contrario.

Desde los años sesenta, con las distintas y complejas características del conflicto actual, la escuela se ha visto igualmente afectada. Sin embargo, nos encontramos frente a un vacío en las referencias que frente a ello se hacen; a partir de los estudios que se realizan desde la academia y el sector público, e incluso en los medios de comunicación, donde solamente se encuentran noticias esporádicas y testimonios aislados, sin mayor análisis y sin que se haga referencia a que estos recuerdos hacen parte de la memoria colectiva de la escuela.

Sobre ello se ha tendido un manto de silencio, por ejemplo tenemos el caso de los homicidios de maestros; dentro de los asesinatos de sindicalistas¹ alrededor de la tercera parte han sido maestros, en 2010 de 51 sindicalistas asesinados, 29 eran maestros y en 2011 de 26 sindicalistas asesinados 14 eran maestros.

Se han encontrado también, los relatos de los niños que han vivido los combates junto a sus escuelas e incluso han visto asesinar a sus

1. Según los datos de la Federación Internacional de Sindicatos más de 3.000 sindicalistas han sido asesinados en Colombia desde 1986.

maestros, como ocurrió en el municipio de la Hormiga. También algunas historias de los maestros que se han quedado en la zona, y de personas de las comunidades que han vivido situaciones como el desplazamiento de toda una vereda y de su maestra que continuó las labores de la escuela, mientras estaban refugiados en el albergue de Puerto Asís.

Apelar a los relatos de los niños, los maestros y la comunidad con el propósito de que desde la reconstrucción de la memoria se pueda hacer una aproximación a la forma como se ha ido naturalizando la experiencia de socialización, en medio del conflicto armado. Lo anterior implica, enfrentar las dificultades de la memoria como fenómeno social que permite significar el pasado reciente.

Ahora bien, la posibilidad que tenemos de acceder al significado de la experiencia, está en llevarla del terreno del recuerdo individual al de la memoria colectiva. Una memoria de la que nosotros también formamos parte, en la medida en que como colombianos compartimos elementos de lo narrado. Como afirma Halbwachs “[...] recurrimos a los testimonios, para fortalecer o para invalidar, pero también para completar lo que sabemos acerca de un acontecimiento del que estamos informados de algún modo, cuando, sin embargo, no conocemos bien muchas de las circunstancias que lo rodean [...]” (2004: 25); es con los relatos de la experiencia de los otros, al confrontarse e interactuar, que se puede hacer la complementación necesaria para dotar de sentido la experiencia del pasado.

La tensión que se da entre la historia como representación del pasado, que no está más, y la memoria como vínculo que vivifica los significados del pasado en un presente continuo, esto ya había sido planteado por Michel de Certeau (1993). Él afirma que la historia se mueve en la ruptura permanente entre el pasado, objeto de su trabajo y un presente donde se da su práctica, siendo necesario entonces, buscar una articulación entre el pasado que es lo vivido y que se constituye en experiencia, y el presente que siempre es pasado reciente y futuro esperado; y es buscando esta articulación que Koselleck (1993) plantea dos categorías históricas a las que define como “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativa” (1993).

Así, el recuerdo individual al ser base de la memoria colectiva, lleva a que a su vez, la representación social sea sobre algo específico para alguien particular, y no sobre algo abstracto separado de la experiencia. De esta manera, para los sujetos entrevistados lo narrado sobre la violencia no es una representación estática o externa de la realidad, sino la manifestación de su realidad significativa, por tanto, se convierte para ellos en la “realidad misma” donde se entrecruzan su pasado y la expectativa de futuro determinando así sus acciones.

Sobre esto Koselleck (1993) afirma que en la experiencia se fusionan tanto la razón como aspectos inconscientes, que entran a determinar la expectativa, y por tanto la acción, en un proceso que se puede configurar o transmitir por generaciones en una mixtura entre experiencia propia y experiencia ajena. En la medida en que desde la emoción, en términos de Maturana, es que se define la forma como percibimos; el recuerdo del pasado reciente está mediado por la actitud sensible (emoción) que se genera a partir de la experiencia previa; entonces, la forma como se lee ese pasado y la forma como se asume la expectativa del futuro, hacen que el horizonte de expectativa se concrete en un presente en el que las acciones se actualizan como futuro en la búsqueda de lo que todavía no es, de lo que está por descubrir para que se convierta en experiencia. El drama está, tal como lo muestra Koselleck, en el hecho de que actualmente hay una brecha creciente entre ese futuro deseado y las necesidades del presente.

El pasado (su significado, no los hechos), se puede transformar en la medida en que se establecen diálogos entre las distintas memorias. Pero este tipo de diálogos, en contextos como los generados por el conflicto armado, se tornan difíciles, ya que como afirma Jelin (2002:6), lo que se da en realidad es una oposición entre distintas memorias rivales, cada una con sus propios olvidos y silencios, dependiendo de su afinidad con la guerrilla o con los paramilitares, o con la cercanía que se ha tenido o no frente a las distintas situaciones de violencia, en una lucha por imponer su versión del pasado. Según Todorov “[...] el pasado es fructífero no cuando alimenta el resentimiento o el triunfalismo, sino cuando nos induce amargamente a buscar nuestra propia transformación [...]” (1998: 85).

En la búsqueda de las distintas memorias históricas sobre la violencia, que entran a determinar las acciones dirigidas a la expectativa, es necesario cruzar los propios recuerdos con los de otros, pues como afirma Halbwachs “[...] la memoria individual no está totalmente aislada y cerrada. Muchas veces, para evocar su propio pasado, un hombre necesita recurrir a los recuerdos de los demás. Se remite a puntos de referencia que existen fuera de él, fijados por la sociedad [...]” (2004: 27); Ricœur (1999) también señala que la memoria colectiva es un proceso por el cual el individuo no recuerda solo, sino con la ayuda de los recuerdos de otros.

Así, el proceso intencionado para vencer e imponer una lectura oficializada del pasado, implica una producción y manipulación de la información que busca convencer sobre la realidad que se muestra. Los sistemas de simbolización de las experiencias del pasado y de las interacciones cotidianas son alterados, generando dependencia, individualización, pasividad e indiferencia social. Sobre la pasividad Martín Baró afirma que ésta le permite al régimen político el control y el



ejercicio de la fuerza y la represión, sin que peligre su autoridad pues “la pasividad del súbdito es garantía de permanencia para el amo”.

Según el planteamiento de Jesús Ibañez, la pasividad se da en el desvanecimiento del “convencido” por la identificación con su vencedor, dado que no es consciente de su condición de vencido-dominado al darle a éste la razón, legitimando así la posición a que es sometido, y por el contrario el imperativo del vencido es que siempre está en posibilidad de revolverse contra el vencedor.

Respectivamente, se encontraron en las comunidades educativas que se visitaron en el Putumayo memorias “convencidas” que asumen como verdad oficial e incuestionable lo que dicen los medios de comunicación. Éstas interpretan desde allí el pasado y el presente y aceptan la justificación de las muertes. Observamos algunos ejemplos como el caso de los dos maestros asesinados en La Hormiga y que según los noticieros fue un crimen pasional; o lo que se dijo aceptando las razones para la represión violenta de la policía a las marchas cocaleras, que según informaron los medios estaba promovida e infiltrada por la guerrilla; o las afirmaciones que la violencia ya quedó en el pasado, porque ahora todo el departamento está seguro y en calma, solo porque ya no hay noticias tan malas como antes. Por otro lado, se encuentran las comunidades “vencidas”, es decir, en rebelión permanentemente frente a esas imágenes impuestas, que recuperan la memoria de los dos maestros y los reivindican como los organizadores del trabajo en las comunidades de las veredas, también afirman que lo siguieron haciendo a pesar de las amenazas. De igual forma la memoria de las marchas cocaleras, como una reivindicación que les permitió organizarse y exigirle al gobierno. Igualmente, el reconocimiento de una violencia presente y permanentemente actualizada con combates, asesinatos, desalojos, fumigaciones y erradicación.

La memoria dominante resultado de estas luchas siempre deberá ser desafiada, pues “[...] la memoria a través de historias de vida constituye una forma de resistirse a la unificación social a través de sus leyes, de sus procedimientos, dado que se centra en la recuperación de experiencias subjetivas en un marco simbólico específico, y no sólo de acontecimientos tipificados en lógicas de discurso institucionalizadas [...]” (Vázquez citado por Molina, 2010: 70).

El papel que pueden jugar las interpretaciones hechas desde los recuerdos particulares en los relatos de maestros y niños de las escuelas del Putumayo, hace evidente la conformación de diversas memorias colectivas en esas comunidades. Metodológicamente habría la necesidad de aplicar un principio de simetría, que posibilite hacer un contraste de las memorias de los distintos actores, con

la consiguiente necesidad de indagar también en los relatos de los “otros”, de los ofensores. Sin embargo, en la identificación ética con los ofendidos, se toma la decisión metodológica de sólo acoger los relatos de los actores de las escuelas. Esta distinción frente a la propia postura se hace necesaria, pues la indagación de la memoria nos demanda como investigadores, el mismo tipo de reflexividad de segundo orden que la auto-observación; “[...] la discusión sobre la memoria raras veces puede ser hecha desde afuera, sin comprender a quien lo hace, sin incorporar la subjetividad del/a investigador/a, su propia experiencia, sus creencias y emociones. Incorpora también sus compromisos políticos y cívicos [...]” (Jelin, 2002:3).

Lo que se hace evidente en la confrontación de memorias, es que no sólo hay diferencias en la interpretación de los hechos, de manera que se le altera a las personas el significado de su experiencia, sino que al amparo de la impunidad y el silencio de los medios de comunicación, hay olvidos explícitos que se imponen tal como lo plantea Ricœur: olvidos evasivos, en “[...] la mala fe, que consiste en una estrategia de evitación motivada por la oscura voluntad de no informarse, de no investigar el mal cometido en el entorno del ciudadano [...]” (1999: 31). Éste es el caso de “los falsos positivos del ejército” de los que se oye hablar, pero la mayoría de la gente se niega a documentarse sobre ello, entonces, prefiere ignorar y olvidar; de igual forma ocurren olvidos activos e intencionales en la forma como se archiva y oficializa la historia.

Ricœur plantea que el olvido es una acción involuntaria regida por la economía emocional del Yo Ideal, de forma que se olvida algo porque eso ya no es necesario para la construcción de la identidad o se olvida algo desde un régimen de economía moral o política. En última instancia, es un problema de utilidad o inconveniencia de la historia, más que de fidelidad o de verdad, pues en la medida en que un recuerdo no es adecuado a la economía de la imagen ideal del grupo cohesionado en un propósito común, este recuerdo es relegado al olvido como opción para lograr bien sea la conclusión de un duelo, o la coherencia con el sentido esperado.

La dificultad para la coherencia se da en la medida en que existen recuerdos que implican culpa o vergüenza, y que muchas veces, se manifiestan en aquellos silencios que se corresponden a lo que Passerini, en los estudios sobre la memoria del fascismo en Italia, ha denominado “silencios colectivos”. Un proceso de autocensura colectiva frente al recuerdo de una acción o una época sancionada socialmente como vergonzante, y por tanto el imperativo de la imagen ideal requiere de su trámite, bien sea que se trate de haber dado información o colaborado con un actor armado, no haber ayudado a un herido, tener un cultivo de coca, un laboratorio o ser *raspachin*.



Las tensiones que generan estos recuerdos afectan tanto a los sujetos como a la comunidad, porque tienen un efecto disgregador al generar por una parte, la exclusión de aquellos que son así señalados, y por otra hacer visible la debilidad de la imagen ideal.

Ricœur plantea que en última instancia es un problema de utilidad o inconveniencia de la memoria frente a la historia, más que de fidelidad o de verdad, pues se trata de fidelidad a un interés determinado y de verdad para el colectivo que así lo acuerda. Sin embargo, esta es una postura que deja peligrosamente abierta la posibilidad de legitimar la imposición de un olvido intencionado en aras, por ejemplo, de la conveniencia de las expectativas de reconciliación tal como cuando se propone o decreta el “perdón y olvido” o las leyes de “punto final”. Lo que nos lleva a plantearnos, apoyados en esa valoración moral, la pregunta por cuál memoria deseamos incorporar a la narrativa histórica, cuál será entonces el pasado recordado luego de este tránsito, y qué es lo que se decide olvidar.

Son olvidos activos e intencionales en los que además los medios de comunicación y la academia misma buscan incidir en la forma como se archiva y oficializa la historia. Así, el proceso de recordar o de archivar está compuesto por articulaciones de la experiencia donde se conectan la vivencia, la existencia, y lo sensorial, en “[...] una serie de operaciones conceptuales y políticas por medio de las cuales se autoriza, se domicializa —en coordenadas espaciales y temporales—, se consigna, se codifica y se nombra el pasado en cuanto tal [...]” (Castillejo, 2010:41). Por lo tanto, se establece una relación estrecha entre el pasado como vivencia y la identidad que desde allí se configura, de tal suerte que cuando a alguien se le despoja de aquello que reconoce como su pasado, también se le niega su identidad.

Jelin al abordar la dinámica de la acción intencionada por borrar una memoria², afirma que “[...] hay un primer tipo de olvido profundo, llamémoslo ‘definitivo’, que corresponde a la borradura de hechos y procesos del pasado, producidos en el propio devenir histórico. La paradoja es que si esta supresión total es exitosa, su mismo éxito impide su comprobación. A menudo, sin embargo pasados que parecían olvidados ‘definitivamente’ reaparecen y cobran nueva vigencia [...]” (2002:29). Es así como desde la caída del franquismo, se ha dado la reivindicación de la memoria de los vencidos, en un proceso no exento de tensiones y fuertes disputas; de la misma manera, en el Putumayo a pesar del olvido decretado por el miedo, las memorias comienzan a encontrar válvulas de escape y emergen las historias de las masacres, las fosas comunes y las escuelas de descuartizamiento. En un proceso de tensión permanente la memoria y el olvido forman una pareja indisoluble que Augé define en los siguientes términos: “La memoria es una forma esculpida por el olvido como el perfil de la orilla por el mar [...]” (1998: 12).

2. Un ejemplo es el caso de España, en donde Franco impuso la memoria de los nacionalistas, negando la de los republicanos.

Siguiendo a Le Breton (2007), el silencio carece por sí mismo de significación, y se dota de ésta según las políticas de su uso; de consentimiento y complicidad, mutismo con la intención de ocultar, de indiferencia, como acción de oposición, o como manifestación de censura. Así, en los relatos los silencios no tienen un único significado, encontrándose asociados a la experiencia singular del momento en el que se habla. Por lo tanto, cuando se pregunta por lo vivido durante los combates; unos guardan silencio por lo doloroso del recuerdo, otros porque no lo han vivido y otros porque no le dan importancia. También puede sentirse como un momento opresivo, antes de evocar al niño que murió ametrallado en la escuela; o cuando no se nombra al “sapo”; o al hablar y referirse como “ellos” o “los otros”, sin nombrarlos igual que no se nombra al diablo, para que no aparezca. O simplemente porque no se es considerado un interlocutor válido.

De igual manera, en las referencias al espacio físico, en el caso de las escuelas y de las veredas, los lugares tienen nombres a los que se asigna un significado, sin que éste sea necesariamente explícito, pero que al encontrarse articulado a las experiencias vividas y relatadas, tanto las palabras como los silencios muestran las características, uso y memoria de las interacciones que allí se dan. Es el caso de una escuela de Puerto Asís, donde los niños hacen referencia a la habitación del maestro como “la casa de los finados”, aludiendo a los soldados que allí murieron en un combate, hecho del que no nos enteramos sino luego de seis meses de estar visitando la comunidad, y del que el nuevo maestro posesionado ese año no tenía conocimiento. Otro es el caso, de una comunidad en donde se evita hablar de “la cumbre” y lo que allí pasó, por ser el sitio donde “los otros” emboscaron y mataron a muchos soldados, lo que luego provocó las represalias del ejército; el bombardeo y destrucción de la escuela, hecho narrado por la directora y una maestra, pero luego omitido por la comunidad, cuando se realizó una entrevista colectiva.

A fin de cuentas la memoria, como un acto de decisión implica el asumir las consecuencias de recordar u olvidar, es decir, que de acuerdo con el significado que se asigna, se decide que contenidos olvidar y cuales recordar; “En esta elección es donde se inscribe la ética de la memoria y sus consecuencias políticas [...]” (Bello, 2005:61). De esta manera se encuentran los relatos de los niños, los maestros y las comunidades de las escuelas en el Putumayo con aquello que deciden y se permiten recordar; con la noción de olvido se encuentran también los silencios, que como acto voluntario determinado, bien sea por economía moral, preservación de imagen o bien una economía emocional para evitar el sufrimiento, relegan algunos hechos, como en el caso del maes-



tro que finalmente nunca habló de lo que ya otras personas habían contado, lo que le sucedió cuando los paramilitares lo amarraron a la cerca de la escuela. De igual forma, las re-significaciones que buscan en la trivialización del recuerdo un mecanismo de defensa emocional, como la maestra de Puerto Asís, que al hablar del niño que murió durante un combate, afirmaba que “menos mal no era de los aplicados”.

Finalmente, cierro con la voz de niños de escuelas en el Putumayo, portadores de una memoria viva, de un pasado de miedo en presente continuo.

Los niños de la Escuela de los “Gallinos”

Nosotros somos de quinto, mi hermana y Laurita son de cuarto y Clara la hija de la profe está en primero.

— A mí me gusta la escuela, la profe es bonita y solo regaña a veces, me gusta jugar y hacer clase acá, pero no me gustan las tareas porque se la montan a uno en la casa. ¿Sustos por acá? No, a mí no me da susto, a mí no me da miedo nada.

— A mí sí, yo me asusté el otro viernes después del partido de fútbol que le ganamos a la escuela del Alto, porque estaba en la casa con mi mamá cuando sonaron esos disparos. Primero como totes y después como hartos voladores, y mi mamá me cogió y me saco pa´bajo, pal rio, y nos metimos debajo de la piedrota del lavadero y no me dejó salir hasta que ya todos ellos se habían ido. Desde ahí donde estábamos mire al Carlos y al papá corriendo como conejos y saltando entre los ladrillos esos que tienen detrás de la casa, eso seguro que se cascaron duro porque yo lo veía llorar, pero él dice que no.

— La profe y la Clarita no miraron nada de eso, ni los otros profes porque ellos ya se habían ido hacia como media hora en la chiva que va pal puerto.

— Mi mamá nos encerró en la cocina y cerró las ventanas, nos tuvo encerrados hasta el domingo después de almuerzo, no ve que los guerros dejaron dos canecas con bombas ahí en la carretera junto a la cerca de la escuela y los soldados solo las hicieron reventar hasta el domingo, eso volaron hartas piedras, hasta en el techo de mi casa cayeron.

— *En ese desorden que se armó, se abrió el corral de la escuela y se salieron las gallinas y los dos gallinos. El sábado toco corretearlas para guardarlas, porque son las del proyecto de ciencias, junto con el sembrado de la huerta y no se nos pueden perder. En la huerta nos ayudaron los papás.*

— *En la casa me dijeron que uno no puede hablar de esto con gente que no conozca o que sea de otro lado, a usted si le cuento porque la profe me dio permiso, dijo que con usted si se podía. Yo estudiaba antes en la escuela del Alto, hasta que hubo lo del encuentro, eso los soldados se hicieron detrás de la escuela y los guerrillos les disparaban desde la loma del frente, a nosotros nos tocó salir corriendo, todos pa' las casas de arriba y allá todos esperando; en esas le botaron una bomba hasta la escuela, sonó durísimo y mató unos soldados que estaban escondidos en la casita de atrás, donde duermen ahora los profes, pero ahí asustan, no ve que es la casa de los finados.*

— *Yo si no he mirado ahora poco nada de eso, porque el de este viernes solo lo escuche porque como yo vivo es abajo al otro lado del río, claro que en la casa todos nos asustamos y rezábamos, a mí me tocó fue cuando estaba chiquito, acá en la escuela con la profe María, comenzó un encuentro junto a la cancha, así como el del viernes, pero por la mañana, y la profe nos cogió a todos y nos metió entre el baño, toda la mañana con ese calor y no nos dejaba salir, todos con sed y peliando por empujar para ver algo, pero ella nos tuvo ahí metidos hasta que ya no sonaron más tiros y al rato comenzaron a llegar papás a buscarnos.*

— *Yo me acuerdo es de cuando se murió el perro de doña Martha, ese era un perro negro, grande y bien bonito, jugaba con nosotros, era bravo con los que desconocía y por eso cuidaba la escuela, pero se murió porque comió soldado.*

— *Es que hace dos años, en la curva de la carretera que se mira acá no más, un soldadito piso una mina y eso voló hasta las matas esas de atrás, y después de que terminaron de darse tiros, los otros soldados se fueron y lo dejaron ahí botado, era un viernes y ya el domingo el viento traía ese olor a mortecino acá hasta la escuela y las casas, y nada que venían a recogerlo. Mi papá y el presidente de la junta llamaron a la base para que vinieran, pero les dijeron que eso debía estar todo minado y que no se iban a arriesgar a una trampa, y les tocó a varios señores*



de acá ir el lunes temprano, ellos mismos a recogerlo en un costal para que ahí si se lo llevaran los otros soldados, y cuando lo alzaron, eso asomaban puros huesos, se lo habían comido los animales, y por eso es que dicen que se murió el negro, por comer soldado picho. X



Fecha de recepción: 21 de octubre de 2012

Fecha de evaluación: 26 de octubre de 2012

Fecha de aprobación: 1 de noviembre de 2012

Cómo citar este artículo: Lizarralde, M. (2012). "La escuela y la Guerra, memorias entre el miedo y el silencio". *Praxis Pedagógica* 13:90-103.



Referencias

- Auge, M. (1998). Las formas del olvido. Barcelona: Gedisa.
- Bello Reguera, G. (2005). Memoria e historia, un enfoque ético político. En M. Ferraz. Repensar la Historia de la Educación, 52-81. Gobierno de Canarias: Consejería de Cultura Ayuntamiento de La Laguna.
- Castillejo, A. (2000). Poética de lo otro, Antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia. Bogotá: ICANH, Colciencias, Ministerio de Cultura.
- Castillejo, A. (2010). Iluminan tanto como oscurecen: de las violencias y las memorias en la Colombia actual. En E. Barrero (Ed.). Memoria, silencio y acción psicosocial, reflexiones sobre por qué recordar en Colombia: 21-60. Bogotá: Ediciones Cátedra Libre.
- DeCerteau, M. (1993). La Escritura de la Historia. México: Universidad Iberoamericana.
- Guzmán, G., et. al. (1962). La violencia en Colombia, estudio de un proceso social. Vol. 1. Bogotá: Editorial Tercer Mundo.
- Halbwachs, M. (2004). La memoria colectiva. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.
- Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo XXI.
- Koselleck, R. (1993). Futuro Pasado: Para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona: Paidós.
- Le Breton, D. (2007). El Silencio, aproximaciones. Madrid: Ediciones Sequitur.
- Molina, N. (2010). Reconstrucción de memoria en historias de vida. Efectos políticos y terapéuticos. Revista de Estudios Sociales, 36, 64-75.
- Ricœur, P. (1999). La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Todorov, T. (1998). El hombre desplazado. Madrid: Taurus.

