



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**RASTROS Y ROSTROS DEL MAESTRO RURAL:
NARRATIVAS DE SUS GESTOS PEDAGÓGICOS
EN MEDIO DEL CONFLICTO ARMADO EN EL
ORIENTE LEJANO DE ANTIOQUIA**

Mariana Palacio Chavarro

Daniel Posada Vélez

Laura Mira Correa

Alber Julián Restrepo Mejía

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Medellín, Colombia

2020



Rastros y rostros del maestro rural: Narrativas de sus gestos pedagógicos en medio del
conflicto armado en el Oriente lejano de Antioquia

Mariana Palacio Chavarro

Daniel Posada Vélez

Laura Mira Correa

Alber Julián Restrepo Mejía

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
Licenciados en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

Asesora:

Diela Bibiana Betancur Valencia

Candidata a Doctora en Educación

Universidad de Antioquia

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Medellín, Colombia

2020

Tabla de contenido

| | |
|---|-----|
| Y al final del viaje, solo resta agradecer..... | 4 |
| Resumen | 6 |
| Érase una vez | 7 |
| Contextualización. Las migas de pan en un bosque remoto..... | 10 |
| Justificación. Motivos para arrojarse | 25 |
| Horizonte conceptual. Las voces guía | 27 |
| El rastro..... | 27 |
| Rural / Ruralidad | 28 |
| La obra | 31 |
| Educación rural | 32 |
| El rostro del oficio | 41 |
| Gesto pedagógico | 43 |
| Metodología. Relatar desde la experiencia: ilaciones de maestros rurales..... | 54 |
| Marco metodológico. Miradas para el encuentro de rastros y rostros | 54 |
| Sendero metodológico: estaciones de una travesía..... | 60 |
| Vivencias del caminante..... | 60 |
| Conversaciones: palabras del tiempo | 69 |
| Memorias de viaje | 77 |
| Reflexiones del camino | 78 |
| Escribir desde la frontera..... | 81 |
| En mesa redonda | 84 |
| Análisis. Diálogos intertextuales | 89 |
| Voces que son historia | 89 |
| Cuerpos en acción. Comprensiones sobre los gestos pedagógicos..... | 117 |
| Gesto dialógico..... | 117 |
| Gesto de acogida | 123 |

| | |
|---|-----|
| Gesto político | 127 |
| La gestión como gesto pedagógico | 134 |
| Epílogo. Anatomía del maestro | 142 |
| Huellas | 143 |
| Anexos | 146 |
| 1. Taller “Somos camino: trazos y memorias del maestro rural” | 146 |
| 2. Nota periodística “El maestro que hace memoria: Nariño, un municipio que se transforma desde la escuela” | 148 |
| Referencias | 149 |
| Filmografía..... | 154 |

Índice de imágenes

| | |
|---|----|
| <i>Imagen 1.</i> Óleo. ¿Por qué la escuela? Serie “Rostros de la guerra en la escuela” (2019). Antonio Cardozo. | 9 |
| <i>Imagen 2.</i> Desplazamiento tras la masacre en la vereda La Tupiada de San Carlos, Antioquia (2003). Jesús Abad Colorado/CNMH | 10 |
| <i>Imagen 3.</i> Escena de la película Los colores de la montaña (2011)..... | 15 |
| <i>Imagen 4.</i> Óleo. Camino a la escuela. Serie “Rostros de la guerra en la escuela” (2019). Antonio Cardozo. | 53 |
| <i>Imagen 5.</i> De camino hacia el Centro Educativo Rural El Llano, Nariño, Antioquia (julio, 4 de 2019). Daniel Posada. | 62 |
| <i>Imagen 6.</i> De visita en el Centro Educativo Rural La Tupiada, San Carlos, Antioquia (marzo, 21 de 2019)..... | 65 |
| <i>Imagen 7.</i> De visita en el Centro Educativo Rural La Tupiada, San Carlos, Antioquia (marzo, 21 de 2019). Mariana Palacio..... | 66 |
| <i>Imagen 8.</i> De visita en el Centro Educativo Rural La Tupiada, San Carlos, Antioquia (marzo, 21 de 2019). Mariana Palacio..... | 66 |
| <i>Imagen 9.</i> Sector La Cuchilla, camino vereda San Agustín, Argelia, Antioquia (julio, 25 de 2019)..... | 68 |

| | |
|--|-----|
| <i>Imagen 10.</i> Camino a la vereda Las Mangas, Nariño, Antioquia (julio 5 de 2019). Diela Betancur..... | 68 |
| <i>Imagen 11.</i> Dibujando su propia montaña. Taller "Somos camino: trazos y memorias del maestro rural", Sonsón, Antioquia (septiembre, 13 de 2019). Mariana Palacio. | 71 |
| <i>Imagen 12.</i> Dibujando su propia montaña. Taller "Somos camino: trazos y memorias del maestro rural", Sonsón, Antioquia (septiembre, 13 de 2019). Mariana Palacio. | 71 |
| <i>Imagen 13.</i> Taller “Somos camino: trazos y memorias del maestro rural” Nariño, Antioquia (septiembre, 20 de 2019). | 73 |
| <i>Imagen 14.</i> Dibujando sus propias montañas. Taller “Somos camino: trazos y memorias del maestro rural”, San Carlos, Antioquia (octubre, 21 de 2019). Mariana Palacio. | 78 |
| <i>Imagen 15.</i> Taller “Somos camino: trazos y memorias del maestro rural”, Argelia, Antioquia (septiembre, 24 de 2019). Mariana Palacio. | 80 |
| <i>Imagen 16.</i> Óleo. Luz de esperanza. Serie “Rostros de la guerra en la escuela” (2019). Antonio Cardozo. | 88 |
| <i>Imagen 17.</i> Publicación en el periódico <i>El Precursor</i> "El maestro que hace memoria: Nariño, un municipio que se transforma desde la escuela" (octubre, 2019). | 148 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. <i>Discriminación. Maestros rurales que participaron en la investigación</i> | 77 |
| Tabla 2. <i>Discriminación. Maestros rurales que participaron del Taller "Somos camino: trazos y memorias del maestro rural".</i> | 81 |

Y al final del viaje, solo resta agradecer

La maestra de sonrisa tranquila y mirada alegre, hombros erguidos y palabra sabia, tenía un crespo largo que le salía tras la oreja. Cuando lo alargaba y lo volvía a soltar, sabíamos que estaba concentrada meditando sobre cualquier asunto; Ella, nos enseñaba a esperar.

Cuando llegábamos a su escritorio a pedir consejo, sacaba de sus cajones una o dos mandarinas, las partía en cascos iguales y los ponía sobre la mesa; Ella, nos estaba enseñando a compartir.

Cuando teníamos algún problema entre nosotros, nos preguntaba a cada uno las razones de la discordia y nos escuchaba atenta; Ella, nos estaba enseñando a conciliar.

Cuando nos valoraba algún compromiso, en las observaciones nos escribía: “leyendo tu texto recuerdo algo de *Memoria y espanto* de Néstor Braunstein o esta historia tuya me hace pensar en “Un problema” de Arkady Avérchenko”. Ella, nos estaba invitando a leer más.

Cuando llegó el COVID-19 y cerraron todo establecimiento público, incluyendo la Universidad, programaba reuniones virtuales para preguntarnos: “chicos, ¿cómo están pasando?”; Ella, nos estaba acompañando en la dificultad.

Cuando ingenuamente en su presencia nos preguntábamos qué carajos era un gesto pedagógico, nos miraba y sonreía; Ella, nos estaba dejando pensar.

Y ella es Diela Bibiana Betancur Valencia, una maestra que con paciencia y dedicación se sumó a esta iniciativa que trajo consigo una oleada de aprendizajes, de experiencias. Por todo lo vivido guardaremos para esta Maestra un eterno sentimiento de gratitud.

A Diela Bibiana, gracias, más que por acompañarnos en este camino en el que compartimos alegrías y pesares, por tener en ese tránsito innumerables gestos pedagógicos para con nosotros, por conocernos en nuestros aciertos y desaciertos y seguir ahí, acompañándonos con su palabra tranquilizadora, su oído terapéutico, su abrazo acogedor y su sonrisa de Maestra.

Extendemos nuestros agradecimientos a la maestra María Nancy Ortiz Naranjo por esas conversaciones de pasillo en las que, caminando a su lado con un café en una mano y en la otra unos libros, con pocas palabras nos mostró esa cara sensible, honda y retadora de la investigación narrativa. Gracias por permitirnos asistir a sus clases, por interrogarnos y provocarnos a entramar sucesos, a volvernos incansables aventureros en la búsqueda de acontecimientos.

La voz de agradecimiento se alza para enaltecer la labor que ha desempeñado la maestra Gloria Patricia Nieto Nieto durante tantos años. Su dedicación y persistencia para aportar a la construcción de memoria de nuestro país nos recuerda que mientras existan personas empáticas con la realidad del otro, existirán razones para narrar la importancia de un maestro en la vida de sus estudiantes. Gracias por acompañarnos y compartirnos palabras de aliento.

Gracias a Dany Alejandro Hoyos Sucerquia y su Corporación Te Creo, un amigo que decidió escucharnos cuando solo éramos cuatro compañeros llenos de ganas y curiosidades, pero con los bolsillos vacíos. Fueron esos ojos claros, y su alta resolución para ver potencial donde los demás solo vieron un entusiasmo, los que permitieron materializar este proyecto. Gracias a Dany y al Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas de la Facultad de Educación CIEP por creer en nosotros, por su apoyo desinteresado. Ustedes significaron un impulso fuerte, una ayuda sólida para materializar la idea de conocer los territorios y llevar el nombre de la Universidad de Antioquia hasta otras latitudes del departamento.

A Carlos Antonio Aguilar Cardozo, gracias por aventurarse a caminar a nuestro lado, por unirse a nuestra búsqueda de historias para poder, con cada pincelada, darle cuerpo y retratar en óleos y acuarelas la potencia de la belleza y el horror que traspasan los relatos de los maestros que vivieron la guerra.

Finalmente, gracias a los maestros que nos abrieron las puertas de su escuela, de su casa, de su corazón y nos compartieron sus historias, sus recuerdos. Cada uno de ustedes permanecerá en nuestra memoria, siempre, como un fuego esperanzador.

Resumen

En la presente investigación nos preguntamos por la influencia de los gestos pedagógicos de algunos maestros rurales en medio del conflicto armado en cuatro municipios del Oriente lejano de Antioquia —Sonsón, Argelia, Nariño y San Carlos—. Exponemos varias comprensiones simbólicas de esas acciones de los maestros que conducen a la noción de gesto pedagógico y que, por sus rasgos comunes, agrupamos en: gesto dialógico, gesto de acogida, gesto político y la gestión como gesto pedagógico. En el proceso de relatar, retratar y hacer audible la voz del maestro desde un enfoque y metodología biográfico-narrativa, hacemos hincapié en la experiencia del otro y su propia narración como un escenario para reflexionar sobre los significados y el conocimiento en educación. A través de los relatos de estos maestros rurales se entrevén varias apuestas donde los gestos pedagógicos brotan de sí, no solo como formas de hacerle frente a la dificultad del conflicto armado, sino como apuestas de bienestar para sus comunidades.

Érase una vez

Apreciado lector,

Antes de iniciar es importante cerciorarse de tener un par de botas que protejan sus pies del pantano, unas botas que le den agarre para subir las pendientes de los territorios rurales del Oriente lejano de Antioquia, pues son lugares que tienen caminos difíciles, algunos son largos, escarpados, y otros, están llenos de piedras.

Para adentrarse en los relatos de experiencia de algunos maestros rurales que ejercieron en medio del conflicto armado, necesitará de unos buenos lentes o unos binoculares sí así lo desea. Hemos de ser observadores frente a aquellos indicios que se nos van presentando, pues la búsqueda de los relatos y sus narradores requieren de una mirada aguda, delicada y perspicaz, requiere, además, agudizar el oído para percibir en cada palabra una señal que indique la ruta a seguir.

Sugerimos un buen abrigo para enfrentarse al frío de algunas memorias cargadas de miedos, dolores y tristezas, memorias que empiezan a brotar y a resquebrajar el silencio; sin embargo, también invitamos a llevar una camiseta de manga corta, porque incluso en medio del horror nos toparemos con momentos de belleza, de esperanza y calidez.

También debe tener a la mano un cuaderno y un lápiz para atreverse a balbucear palabras que vivifiquen la experiencia en medio del relato, para ir consignando atisbos de aquellas acciones de los maestros que brotan en situaciones de conflicto armado, acciones discretas o imperceptibles que se nos antojen. En este camino cada pista es valiosa.

Armados con elementos para buscar, observar, escuchar, escribir, leer y sobre todo comprender, podemos ir tras los rastros y los rostros de aquellos maestros que, aún en medio de las balas, se atrevieron a educar.

El interés de esta investigación recae sobre los gestos pedagógicos de algunos maestros rurales en medio del conflicto armado en el Oriente lejano de Antioquia, al mismo tiempo que ahonda en los propósitos de aquellas acciones, en los posibles impactos que tuvieron en

sus comunidades y en las huellas que dejaron en sus propias subjetividades. A partir de la noción en construcción de gesto pedagógico, buscamos comprender la realidad y cotidianidad del maestro en medio de la contingencia de la guerra, no cerrándonos en disposiciones generales, sino abarcando esas pequeñas acciones en las cuales este conjuga su cuerpo, su ser y hacer, que tienen por finalidad el otro.

Ante la necesidad de (re)construir memoria desde la voz del maestro como actor social y, asimismo, reconocer la magnitud de sus aportes en las comunidades rurales azotadas por el conflicto armado, quisimos apostarle a consolidar el vínculo entre ruralidad / conflicto armado / gestos pedagógicos a través de la escritura narrativa.

Nuestro interés como maestros en formación de Humanidades, Lengua Castellana nació de cuestionamientos genuinos sobre ¿qué enfrenta un maestro rural en su cotidianidad?, ¿qué sucede cuando esa cotidianidad se ve interrumpida por las dinámicas del conflicto armado?, ¿qué hicieron los maestros en medio de la guerra? Poco a poco estos interrogantes nos llevaron a considerar con urgencia, el buscar, escuchar, recuperar los relatos de algunos maestros y retratar parte de sus experiencias, sus singularidades, sus tonalidades afectivas. Así, reflexionamos y construimos desde la sensibilidad y las posibilidades estéticas para el tratamiento de la voz y de la historia que el otro comparte. Vemos en este proyecto una oportunidad para crear una teoría que parte de la experiencia de vida de los mismos maestros, una apuesta para darle voz a los cuerpos que el conflicto silenció por tantos años y que ahora se atreven a rememorar.

Cobijados por el paradigma cualitativo y bajo el enfoque y método biográfico-narrativo, llegamos hasta los municipios de Sonsón, Nariño, Argelia y San Carlos para conversar con 23 profesores, conocer sus experiencias de vida en medio de la guerra y las respuestas a estas situaciones que dieron lugar a unos gestos pedagógicos de los cuales elaboramos unas comprensiones que alimentan el saber pedagógico y le aportan a la construcción de conocimiento en educación.

Sea esta una invitación a conocer las voces que sintieron fundir sus colores con los grises de las balas y las explosiones, voces que son historia y nos llevan a sumergirnos en ese bosque remoto que es Colombia, un territorio rural desdeñado a manos de una guerra sin sabor, sin olor... sin tacto.



Imagen 1. Óleo. ¿Por qué la escuela? Serie "Rostros de la guerra en la escuela" (2019). Antonio Cardozo.

Contextualización. Las migas de pan en un bosque remoto

La historia del Oriente lejano de Antioquia ha estado marcada por tantos altos y bajos como los de sus montañas. Los sonidos de la guerra que hicieron eco en la espesura de sus bosques irrumpieron en su natural serenidad: estallidos, disparos, marchas militares, llantos y súplicas por la vida, se mezclaron con el paisaje.

Estos montes por donde corrieron ríos rojos y sobrevolaron libélulas de artillería, marcaron



Imagen 2. Desplazamiento tras la masacre en la vereda La Tupiada de San Carlos, Antioquia (2003). Jesús Abad Colorado/CNMH

los caminos que transitaron, por un lado, quienes empuñaron el fusil y, por el otro, quienes no soltaron las tizas; caminos donde las pisadas se separaban por la bifurcación que conducía hacia campamentos y escuelas.

Recorrer hoy los senderos que en su momento fueron intransitables, es entregarse a ese montón de imágenes y sonidos que las verdes, exuberantes y elevadas montañas albergan en su memoria: chivas deteniéndose en los inesperados retenes de grupos armados —tan organizados y nocivos como hormigas arrieras—; ráfagas de balas silenciando el canto de las aves; personas tendidas en medio del camino; luces andantes como luciérnagas; la tensión del campo lleno de centinelas; y trebejos desfilando sobre hombros campesinos en búsqueda de tierras más acogedoras.

En el ejercicio de pisar sobre las huellas que algunos maestros dejaron marcadas para llegar a la escuela rural, es inevitable evocar los avatares que vivieron al padecer el conflicto.

Es necesario poner los pies sobre este terruño colombiano y reconocer en el mapa antioqueño el relieve de sus cicatrices por ser uno de los departamentos más golpeados por el conflicto armado interno en la última mitad del siglo XX y lo corrido del XXI. Basta leer las cifras del

Observatorio de Memoria y Conflicto (CNMH, 2019)¹ para querer cambiar aquella estrofa del himno de Antioquia que versa sobre la libertad perfumando las montañas de nuestras tierras, pues los registros tan desalentadores dan cuenta de los múltiples hechos de violencia que afectaron al departamento. Ataques a la población civil, atentados terroristas, desapariciones forzadas, masacres, secuestros, violencia sexual y reclutamiento de menores, hacen de este territorio un escenario fracturado por la guerra: esa Antioquia del conflicto, la que dejó que aspirarán nuestros hijos sus dolorosas esencias.

Si pensáramos a Antioquia, la más vulnerada, como la *matrioshka* del conflicto armado en Colombia, tendríamos que decir que la siguiente muñeca que esconde es la del Oriente —una de sus 9 subregiones—, pues parte de sus 23 municipios y de sus 7.021 Km² de extensión no fueron ajenos a esta devastadora realidad. El informe *Oriente lejano de Antioquia: Análisis de la conflictividad*, realizado por el Programa para el Desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD, 2010) señala que, en los años 80, el Oriente alcanzó a ser la región más violenta de Antioquia, incluso, por encima del Valle de Aburrá.

Llama la atención del Oriente que, teniendo mayor proporción en la zona rural, con un total de 627.000 hectáreas, el 53,1% de su población² se encuentre en la zona urbana y el 46,9% restante en la zona rural (Cornare, 2016)³. Igualmente, despierta curiosidad que, a pesar de comprenderse como un solo territorio, su organización social lo haya llevado a asemejarse a una moneda que presenta dos lados: el Oriente cercano⁴ como la cara que muestra mayor intervención de las instituciones estatales para impulsar su desarrollo en materia de infraestructura, industria y comercio; y el Oriente lejano⁵ como la cruz, que se relaciona con

¹ Cifras de casos registrados en el Oriente de Antioquia desde 1958 hasta 2017: acciones bélicas. 1029; asesinatos selectivos: 7120; ataques a poblaciones: 15; atentados terroristas: 10; daños o bienes a civiles: 1114; desaparición forzada: 2444; casos de minas antipersonal y municiones sin explotar: 552; masacres: 214; secuestros: 2448; violencia sexual: 772; reclutamiento. 377.

² Para el año 2016 registraba 687.512 habitantes.

³ El último censo que registra en Colombia data del 2005. El censo realizado en 2018 tiene datos generalizados, falta pormenorizarlos, por ello se toma información de Cornare (2015).

⁴ Que comprende la subregión del altiplano, integrado por los municipios Rionegro, La Ceja, La Unión, El Carmen de Viboral, Marinilla, Santuario, Guarne, El Retiro, San Vicente.

⁵ Que comprende tres subregiones; la primera de Páramo con los municipios de Sonsón, Nariño, Argelia, Abejorral; la segunda de Embalses integrada por los municipios San Carlos, San Rafael, Guatapé, El Peñol, Granada, Alejandría, Concepción; y la tercera de Bosques con los municipios Cocorná, San Francisco, San Luis.

aislamiento, baja densidad poblacional, poca presencia de las instituciones gubernamentales y el asentamiento de grupos al margen de la ley.

Los monstruos hidroeléctricos fueron uno de los detonantes del conflicto y la violencia vividos en este lado de la región. Estos resquebrajaron el tejido social y la identidad que habían forjado sus habitantes a través del vínculo entre la economía y la tierra; además, acentuaron la sensación de abandono estatal debido al poco apoyo a los campesinos y a la falta de intervención frente a la desvalorización o expropiación de sus tierras, situaciones que impulsaron el surgimiento del Movimiento cívico del Oriente en 1988 en búsqueda de la reivindicación de los derechos de sus habitantes (PNUD, 2010).

Las décadas de los 70 y 80 estuvieron marcadas por la reorganización y choque entre grupos armados: por un lado, las FARC y el ELN que combatían en contra de aquellos gigantes devoradores del agua; y, por el otro, el Ejército que procuraba contrarrestarlos. Estos enfrentamientos generaron un ambiente bélico al que se sumaron las Autodefensas que, entre 1994 y 2005, buscaron recuperar los territorios que en su momento dominaba la guerrilla, hecho que logró disminuir las filas guerrilleras y que explica el por qué sus cuadrillas debieron replegarse en las zonas rurales de Sonsón, San Carlos, San Francisco, San Luis, Cocorná, Nariño y Argelia, donde los actores armados encontraron corredores estratégicos para trazar las rutas que favorecían sus intereses económicos y geográficos (PNUD, 2010).

Asimismo, las FARC, con sus frentes 9 y 47, asentaron sus comandos de operaciones en lugares clave de estas regiones del Oriente lejano de Antioquia, territorios que fueron el escenario propicio para enfrentamientos con otros actores armados: las veredas de San José en el municipio de la Ceja, La Danta y San Miguel en el municipio de Sonsón, El Jordán en el municipio de San Carlos, El Prodigio en el municipio de San Luis (PNUD, 2010, p. 15) y el corregimiento Santa Ana en el municipio de Granada. No es fortuito que 9 de cada 10 personas desplazadas provengan del campo colombiano y que el 89% de las víctimas del conflicto armado sean de zonas rurales (González, 2018).

Aunque la pólvora y la sangre han corrido por estas tierras y todos los municipios del Oriente lejano de Antioquia han sido azotados por la violencia en mayor o menor medida, hubo algunos con los que la guerra fue más cruda y no tuvo contemplaciones. San Carlos, por ejemplo, fue sacudido por la violencia desatada por grupos insurgentes: asechado por su

riqueza hídrica y amedrentado por la disputa de su territorio entre paramilitares (ubicados predominantemente en la zona urbana del municipio y en la vereda El Jordán) y guerrilleros con los frentes 9 de las FARC y el frente Carlos Alirio Buitrago del ELN (en algunas zonas rurales). Es así como la historia reciente de nuestro país nos muestra la cara del horror que vivió de frente el pueblo de San Carlos, donde

los actores armados con todas las estrategias de guerra han hecho presencia. [...] Las cifras hablan por sí solas: 76 víctimas por minas antipersonales –la más alta del país–, 33 masacres en un período de diez años, 30 de las 74 veredas del municipio fueron abandonadas en su totalidad y más de veinte de manera parcial, cerca de cinco mil atentados a la infraestructura, asesinatos selectivos de líderes cívicos, 156 desapariciones forzadas, violencia sexual contra las mujeres, tomas al pueblo, extorsión y cuatro períodos de grandes desplazamientos. El municipio estuvo a punto de desaparecer (GMH, 2011, Contraportada).

En Sonsón, durante el fin de semana del 23 de agosto de 1996, el blanco de la niebla se tiñó súbitamente de tonalidades oscuras. Durante cuatro días los paramilitares se tomaron el pueblo para arrebatarse a la guerrilla el control del territorio llevando a cabo la denominada “limpieza social” que, paradójicamente, más que limpiar, ensució las calles de angustia y horror. Una frase contundente se escribió sobre algunas paredes de sus esquinas: “Muerte a sapos y colaboradores de la guerrilla. Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá” (Gallego, 2019, p. 12), frase que sentenció a muerte, por orden de los hermanos Castaño y bajo el mando de Ricardo López Lora, a aquellos que consideraban aliados de la guerrilla. Aún resuenan los fatídicos episodios en la memoria sonsoneña, como se lee en las líneas del libro *Fin de semana negro* (2019) en el que Juan Camilo Gallego recoge las voces de los familiares de varias personas asesinadas durante aquel fin de semana en que los habitantes de Sonsón vieron correr la sangre de sus vecinos. Aún se hacen las preguntas:

¿Quiénes escribieron en una lista el nombre de sus víctimas? ¿Lo hicieron en una hoja en blanco arrancada de un cuaderno, en una servilleta húmeda que reposó bajo un café, acaso en el reverso de un recibo o un papel arrugado extraviado en una chaqueta? [...] ¿Cómo definieron el orden de ejecución? ¿Quién decidió que la muerte visitara la casa de las víctimas para que sus familias presenciaran el adiós? ¿Por qué lo hicieron? ¿Por qué? (Gallego, 2019, p. 12).

Las Cooperativas de Vigilancia y Seguridad Privada para la Autodefensa Agraria, conocidas como las CONVIVIR, también fueron parte de aquella nube negra que apenas hasta hoy

comienza a desvanecerse en esta región del departamento, ya que estas fueron el antecedente directo del paramilitarismo que se tomó los corregimientos de la Danta y San Miguel del municipio de Sonsón con McGyver como comandante (PNUD, 2010).

El municipio de Nariño, por su parte, sufrió dos tomas guerrilleras en 1986 y 1999, respectivamente, que devastaron hasta sus cimientos y lo dejaron a merced del poder guerrillero durante más de un año hasta la retoma del Ejército Nacional. Kilómetros más allá, la historia en la vecina Argelia no se diferencia mucho, pues, de la misma manera vivió dos ocupaciones guerrilleras en 1999 y 2003 que dejaron aislados a sus habitantes cuando fueron derribados todos los puentes que los comunicaban con los demás municipios. Un mes sin servicios públicos y sin alimentos fueron uno de los tantos avatares que debieron sortear los argelinos a manos de las guerrillas.

Cada experiencia trae consigo una huella. Las escuelas fueron blanco de ataques durante el tiempo en que el conflicto armado atravesaba los rincones del país. Tanto en los muros como en las mentes de quienes habitaron la escuela quedaron los testimonios de lo que significó permanecer en los lugares más apartados donde, difícilmente, llegó el Estado. En Colombia se registran más de cuatro mil sillas vacías por la ausencia de niños y jóvenes cuyos llamados a lista solo eran respondidos por el silencio inquietante que dejó el reclutamiento de grupos armados y el desplazamiento de sus familias (Castellanos, 2017).

Juliana Castellanos presentó estas cifras en su trabajo *La guerra va a la escuela* (2017) en el que muestra el impacto que tuvo el conflicto armado interno colombiano en las escuelas entre 1984 y 2010. Una guerra que no solo tocó a los niños, jóvenes y adultos de las comunidades, sino también a los maestros víctimas a causa de amenazas, desplazamientos, exilios y asesinatos. Castellanos referencia 6 mil maestros amenazados, 1.100 asesinados, 70 exiliados y 50 desaparecidos, datos que demuestran el silenciamiento y el maltrato al que miles de maestros fueron sometidos

Colombia ha vivido una historia de violencia sociopolítica y de conflicto armado desde la barbarie y el aniquilamiento (Romero, 2011), un panorama de guerra que las escuelas y los maestros han presenciado de forma directa y que evidencia las dificultades que el maestro ha tenido que enfrentar.

Flor Alba Romero Medina (2011) en su trabajo *Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de Antioquia, 1985 a 2005*, advierte de casi 400 maestros asesinados que, por resistirse a obedecer a los diferentes grupos armados, se convirtieron en objetivo militar (Romero, 2011, p. 83). Las escuelas rurales fueron las más vulneradas por la violencia en el departamento antioqueño, convertidas en lugares de concentraciones milicianas, reclutamientos y torturas. Las cifras encontradas señalan 361 maestros asesinados, de básica primaria, secundaria y educación superior (Romero, 2011), lo que da cuenta del desamparo estatal que nuestras instituciones educativas han padecido por décadas.

Si maestros y estudiantes de los lugares más cercanos a las capitales vieron en riesgo su vida debido al conflicto armado, mucho más riesgo hubo para las escuelas rurales que desde la lejanía vieron comprometida su permanencia por los continuos desplazamientos de las comunidades, las amenazas a maestros e, incluso, la reocupación del espacio por parte de los actores armados. Los ecos de las risas infantiles se fueron ahogando poco a poco con las resonancias de las culatas que se asentaban en su suelo.

Son diversos los ejemplos que ilustran la relación que tejen los maestros con los territorios y las comunidades en la educación rural; en ella los maestros son portadores de un saber que es el reflejo de la manera en cómo piensan la escuela, como “viven el territorio, [y] lo enlazan con sus vidas, y con la escuela misma” (Loaiza et al, 2015, p. 151).



Imagen 3. Escena de la película *Los colores de la montaña* (2011).

La película *Los colores de la montaña* (2011), dirigida por Carlos César Arbeláez, es un claro ejemplo de cómo los maestros rurales tuvieron que hacerle frente a una época de guerra que desplazó la tranquilidad y los sueños de comunidades enteras en las zonas

rurales de Colombia. Esta producción, ambientada en el municipio de San Carlos, muestra de qué manera los colores vivos de las escuelas se mancharon con consignas de guerra como “Guerrillero ponte el camuflado o muere de civil”.

La frase escrita en uno de los muros de la escuela en la vereda La Pradera, despertó en la maestra Carmen la iniciativa de acoger este espacio como un territorio de paz. Se valió de

una apuesta artística para protegerla simbólicamente. La complicidad que entre niños, familias y maestra se fundió, les permitió soñar y, por unas horas, vivir otra realidad aferrados a sus sueños de recuperar la vida tranquila que anteriormente llevaban. Pintaron sobre el miedo, recrearon a partir del trazo y el color, una realidad paralela: cambiaron una invitación a la guerra por un paisaje hecho de armonía, cargado de vida en comunidad. Sin embargo, pese a estos esfuerzos, la violencia y el dolor se impusieron y forzaron a que la maestra abandonara su escuela en la urgencia de proteger su propia vida.

En la ruralidad atravesada por el conflicto armado habitaron maestros que no solo debían alfabetizar, sino ser una representación del Estado en medio de una realidad convulsiva y cambiante. Las dinámicas del conflicto armado han producido cambios en la configuración del territorio afectando la apropiación simbólica y cultural del espacio que suponen las escuelas rurales, así lo señala Paula Alarcón Hoyos (2016), en su trabajo *La escuela rural en el conflicto armado: estudio de las reconfiguraciones de las escuelas en las veredas La Estrella y San Francisco, San Luis, Antioquia*.

En esta investigación Alarcón explica la relación de lejanía que se produjo entre comunidad-escuela en estas veredas después del conflicto armado, cuando antes la proximidad favorecía el encuentro. Se fracturó, entonces, la forma en que los habitantes de las comunidades se vinculaban con las escuelas de sus veredas. Las escuelas pasaron de ser vistas como un espacio representativo y propio para eventos en pro del bienestar de sus pobladores (celebrar la misa, bazares, convites; participar de la junta de acción comunal, etc.), a ser temidas y poco frecuentadas porque durante los años 80 y 90 estas eran lugares de paso para los grupos armados que se disputaban el control de algunas zonas estratégicas a lo largo del territorio nacional.

Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado, un estudio realizado por la Fundación Compartir (2019), presenta consideraciones precisas en las que se resalta la importancia del maestro en este éxodo de las comunidades rurales. Señala este estudio que el maestro rural realizó una labor de gran relevancia, pues su permanencia en estos territorios rurales atravesados por el conflicto “se convierte en un acto de resistencia que previene un mayor abandono de las escuelas rurales y conserva de algún modo la

presencia del Estado, inclusive en territorios donde las entidades gubernamentales y la fuerza pública no tienen ningún tipo de intervención” (p. 70).

Así como algunos maestros se separaron de sus escuelas por las amenazas de esta guerra que dejó cuerpos a lo largo de nuestros ríos y montañas, otros decidieron quedarse y sobrellevar las responsabilidades que implicaba permanecer: asumirse como un líder no solo de la escuela, sino de toda la comunidad. *Narrativas de maestros en Antioquia víctimas de las violencias antisindicales para la reparación colectiva integral*, un trabajo desarrollado por Jairo Giraldo y Martha Alfonso (2015), aborda los relatos de los maestros activistas de FECODE en relación con la violencia sindical a través de entrevistas no estructuradas. Este trabajo muestra que el maestro no necesita estar vinculado a una actividad sindical para ser reconocido como un líder social, de hecho, la representación del maestro como tal, se empezó a conquistar desde el Movimiento Pedagógico a partir del cual se reivindica la profesión docente como un “agente de la cultura” con el deber social no solo de transmitir conocimientos de corte académico, sino de proyectar su trabajo teniendo en cuenta las necesidades de las comunidades que acompaña, de cara a transformar su entorno.

A pesar de lo valioso de dicho reconocimiento, el trabajo de Giraldo y Alfonso no trata la práctica pedagógica de esos maestros en relación con la violencia de la cual fueron víctimas; de igual manera, en el abordaje de la relación maestro-sindicalismo-violencia, la investigación no lleva a cabo una distinción entre el contexto rural y urbano, por lo que el vínculo entre ruralidad y violencia no se ve reflejado. Finalmente, el foco principal de esta investigación no es la práctica pedagógica del maestro, sino aquellas acciones de corte social rastreables en los relatos de los maestros sindicalistas.

La investigación *Asesinato de maestras y maestros en Colombia durante las últimas décadas* realizada por Luz Ángela Castro (2015), afirma que durante la época álgida del conflicto armado, los discursos que se fueron desarrollando y reproduciendo con fuerza afectaron a esos maestros a través del lenguaje que, a su vez, fue configurando un espacio de las representaciones “para tildar a los luchadores sociales de aliados de la guerrilla o miembros de la subversión y, por lo tanto, en enemigos que hay que silenciar o eliminar” (p. 43).

Es así como el conflicto y la violencia no solo afectaron a las escuelas, sino a quienes tenían un vínculo con ellas, es decir, a los maestros que fueron avasallados siendo blanco de

múltiples constreñimientos, como se puede reconocer si se atiende a la inquietud por el olvido y la indiferencia frente al asesinato de estos (Castro, 2015). Con la reconstrucción de historias de vida de maestros asesinados, se refleja el interés por comprender el porqué del olvido y la violencia, lo que lleva a indagar por el hecho de cómo se ha construido la imagen de los maestros en nuestro país y a dar cuenta de una Colombia que ha atravesado épocas de violencia en la que los maestros han sido objetivos de la guerra, sea por hallarse en medio de un contexto permeado por actos violentos o por desbordar el aula de clase con su quehacer proyectándose como líderes que defienden la educación pública, los derechos y la comunidad que habitan.

Justamente, en esta línea de sentido, Diego Correa y Juan González (2011) en *Tirándole libros a las balas: memoria de la violencia antisindical contra los educadores de Adida, 1978-2008*, recuentan esas múltiples ocasiones en que la labor del maestro desbordó el aula desarrollando actividades ajenas a su formación, lo que llamó la atención de los diferentes actores armados. Los maestros eran considerados personas influyentes debido a su capacidad de resistencia, de trabajo por los derechos humanos, de protesta contra la imposición de un orden arbitrario que poseía como derrotero el terror y la violencia (Correa y González, 2011), de allí que fueran objeto de un constante recelo. En el afán por controlar las poblaciones rurales, y con ellos el territorio de gran valor comercial y estratégico, el maestro rural fue amedrentado como suceso ejemplarizante para la comunidad, ya que

en la perspectiva de imponer su control y organización en determinadas zonas y luego en todo el país, muchos de los crímenes efectuados por los actores armados en contra de docentes tenían el propósito de atemorizar y aterrorizar a individuos y grupos humanos considerados hostiles o peligrosos para el logro de sus fines, así como desalentar toda resistencia y castigar a los insumisos, castigo que frecuentemente se hizo extensivo a los familiares de las víctimas (Correa y González, 2011, p. 44).

Las investigaciones presentadas hasta el momento resaltan el impacto que el conflicto armado tuvo en los territorios, dejando en evidencia que la permanencia o desplazamiento de los maestros fue un factor determinante para la estabilidad de la escuela y las comunidades. Sin embargo, pese a que sugieren asumir la importancia de las acciones de los mismos maestros, dejan abierta la pregunta por el lugar de la práctica pedagógica en medio de estas dinámicas que planteaban la urgencia de sobrevivir antes que abordar los módulos de las

cartillas. Tampoco se aproximan a comprender cómo respondieron los maestros a los enfrentamientos mientras acompañaban a sus estudiantes.

Mauricio Lizarralde (2003) en *Maestros en zona de conflicto* indaga, entre 1998 y 1999, por la identidad del maestro que se ve enunciada y develada en los relatos de sí mismos cuando ejercieron en zonas de conflicto de los departamentos: Huila, el sur del César, Guaviare, Meta, Cauca y Magdalena. El accionar de los maestros en medio del ambiente de zozobra y amenazas que una situación de conflicto álgido engendra manifestaron diversas formas de responder desde el ámbito psicológico ligado a su quehacer. Algunas reacciones fueron: la naturalización de la violencia; la evasión y autoprotección; la respuesta frente a la polarización, inscripción o identificación con uno de los actores armados; el desplazamiento de la zona de conflicto; y la permanencia a través de la resistencia vital, política y religiosa.

Aunque cada reacción puede tener variaciones, existen dos posturas generales frente a lo que significa ser maestro en estos escenarios: por un lado, está la normalidad, la mimetización y todo aquello que procura alejarse e ignorar la situación de conflicto, ya sea porque se concibe la escuela solo desde su función transmisora de conocimientos o por el miedo que termina filtrándose en la identidad del maestro, dado que “esta neutralidad en la escuela obedece [...] más a una mirada estratégica de seguridad que a una convicción sobre el papel de la educación dentro de las dinámicas sociales” (Lizarralde, 2003, p. 14). Y, por otro lado, se encuentra aquella que concibe a la escuela y a la educación como asuntos inmersos en la comunidad, de forma tal que se asumen prácticas pedagógicas que exceden el aula de clase retomando la acción social y la educación como un “imperativo ético” (Lizarralde, 2003).

La narración y la voz del maestro dan cuenta de su identidad como un “todo dinámico” (Lizarralde, 2003) que se ve atravesado por los movimientos de la guerra, la cual ha llevado precisamente a muchos de ellos a acallarse y a procurar alejarse a través de una enunciación distante sobre lo que le aconteció. La enunciación del maestro como sujeto social lo convierte en agente reproductor no solo de la cultura hegemónica, sino de las formas de respuesta frente a la violencia; esto quiere decir que de alguna manera en la enunciación de la comunidad se refleja la autoenunciación del maestro.

El Centro de Pensamiento Pedagógico en *Voces de maestros* (2017) propone aportar al conocimiento en educación que existe sobre la profesionalidad de los maestros, a partir de

un compendio de narrativas. Este trabajo rescata la capacidad que tienen los maestros de responder de diversas formas a los conflictos que emergen de la cotidianidad en donde “deben actuar competentemente, pero no de una manera estandarizada (ingenierilmente), lo cual es prácticamente imposible” (2017, p. 22). Estas narrativas son el producto de varios seminarios de formación y talleres guiados de escritura colaborativa con el propósito de “construir una memoria de la vida en las aulas, que pudiese revestir la forma de un saber de la experiencia” (2017, p. 26).

Estos fragmentos de historias recopiladas ofrecen la labor del maestro como un “acontecer narrativo” y a los relatos en sí, como “la reivindicación de la palabra a través del texto” (CPP, 2017, p.24). Las narraciones tienen el potencial de desvelar, si se quiere, aquel saber desde la experiencia del maestro que resulta como una relación compleja entre su práctica cotidiana y sus saberes teóricos disciplinares, ya que hay situaciones, crisis y dificultades que demandan del maestro competencias ulteriores a su saber didáctico y disciplinar, un saber que deviene en la capacidad de actuar por el continuo involucramiento en casos particulares, o dicho de otra manera, por la inmersión en el contexto.

María Camila Bedoya (2018) en la investigación *Entre las balas y el tablero: el devenir sujeto político del maestro de escuela en el conflicto armado colombiano* sitúa la pregunta por la configuración de la subjetividad política del maestro que ha trabajado en zonas afectadas por el conflicto armado. Este trabajo fue desarrollado a partir de los relatos de experiencias de cuatro maestros cuyo ejercicio estuvo enmarcado en el conflicto armado interno entre 1996 y 2006. Recogió, por un lado, las voces de dos maestros que trabajaron durante la guerra urbana en Medellín a finales de los años 90 —desencadenada por el narcotráfico y los efectos colaterales del desplazamiento forzado en zonas rurales de Antioquia— y, por el otro, las voces de dos maestros que ejercieron en zonas rurales de los municipios antioqueños de Ituango, Nariño y Remedios.

Bedoya concluye que “los maestros se autorreconocen como actores sociales con capacidad de influir en contextos” (p. 93) y, que, pese a que se encuentran en calidad de subalternos a la voluntad estatal y en ocasiones a la de los mismos grupos armados, crean la posibilidad de realizar fugas a las lógicas de dominación y poder que estos ejercen. Asimismo, los maestros, a través de sus reflexiones críticas y del reconocimiento que ganan en las comunidades por

su capacidad de agencia y acción social, reflejan la identificación de sí mismos como sujetos políticos participantes de la realidad que los rodea y con la facultad de distanciarse de las dinámicas impuestas desde afuera para responder a ellas de forma alterna.

Diana Esperanza Páez (2017), reconoce la importancia de escuchar relatos de experiencia y despliega en su trabajo *Historias de vida de docentes: trayectorias de pasados en conflicto, violencia política y escuela*, la relación entre la subjetividad política del maestro y sus reflexiones frente a un evento traumático. Páez concluye, a través de las narraciones de los maestros, que a estos se les ha identificado como portadores de una subjetividad política que se ve vinculada con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las historias de vida se engranan con la estancia en la escuela como contexto de conflicto y violencia, mereciendo ser contadas para cobrar conciencia de la otredad.

Las vivencias de los maestros son vistas como caminos para resignificar las prácticas pedagógicas y, de paso, generar múltiples significados de la docencia como profesión. Ahora bien, situar a los maestros en estos contextos de guerra tan complejos implica preguntarse por la manera en cómo afrontaron la problemática del conflicto armado que atravesó Colombia en esa última mitad del siglo XX y lo corrido del XXI, poniendo sobre la mesa una discusión sobre el lugar de la escuela en dicho conflicto.

Sandra Hernández Mahecha (2018), en su trabajo *La resistencia civil de una maestra rural y su papel en la formación ciudadana*, aborda la historia de vida de una maestra rural que ejerció en el municipio de San Vicente de Ferrer —en medio del conflicto armado interno— entre 1998 y 2003. En la investigación, Hernández pone la lupa sobre “el ejercicio de la Resistencia Civil [que] no solo se desarrolla como un desafío abierto contra las fuerzas dominantes, sino que también [...] se manifiesta en formas discretas y ocultas que igualmente hacen contrapeso al poder de esas fuerzas” (p. 150). Estas formas de permanencia comprenden todas aquellas acciones desde el ámbito pedagógico cuya finalidad es la formación del otro frente a un momento coyuntural.

La Resistencia Civil [...] cuyo fin central es la construcción de ciudadanía de sus alumnos [...] se da en un bajo perfil, donde los procesos pedagógicos se caracterizan por ser sutiles y discretos. Y el hecho de que sean de esta naturaleza, no significa que no sean eficaces y persistentes. Incluso sobresalen por el hecho de vivenciarse en la lógica del miedo y la servidumbre propios de un conflicto armado y como lo ha

expresado de forma contundente Rafael Nieto que en estos modos de resistencia se muestra la profundidad de lo pequeño que es introyectado en el corazón y la conciencia de sus comunidades (Hernández, 2018, p. 160).

Los procesos pedagógicos están conformados por diversas acciones que en sí constituyen la práctica pedagógica del maestro. Si en la narrativa de una sola maestra se ven rastros de acciones de corte pedagógico, ¿cuántas más se podrán rastrear en los relatos de otros maestros que ejercieron, también, en un contexto de guerra en el Oriente lejano de Antioquia!; entonces, esas acciones ¿se dirigen solamente a la enseñanza de los saberes escolares?, ¿qué procuran transmitir?, ¿se podrían narrar?, ¿sería factible hallar puntos de convergencia entre diversas acciones?

Nos inquietan esas acciones pequeñas o discretas, como las llama Hernández (2018), acciones que logran colarse en la conciencia de las comunidades, que buscan el encuentro con el otro en medio de un panorama de guerra. Acciones que acontecen como un gesto, como aquello que deviene del cuerpo, de la mirada, de la voz, del tacto... como ese punto intermedio entre la interacción y el cuerpo. ¿Qué puede lograr la sutileza de una palabra en medio del estruendo de una ráfaga de balas? ¿Qué impacto revela la pequeñez de una mirada en medio del panóptico que representa el zumbido permanente de un helicóptero?...

Estas preguntas han ido abriéndonos camino para posicionarnos como investigadores. En la sutileza y discreción de los procesos pedagógicos en medio del conflicto armado (Hernández, 2019) se revela un esbozo más que un óleo terminado; un susurro más que un canto definido; el sigilo de un gesto, más que la intrepidez de un movimiento. Un gesto, sí, un *gesto pedagógico*, una noción que consideramos nos permite abarcar y condensar, tanto en el plano teórico como en el práctico, ese acontecer del maestro rural en medio de un conflicto ante el cual busca preservar tanto la vida propia como la de sus estudiantes.

En consecuencia, en el presente trabajo retomamos diversas miradas e indagaciones sobre el maestro rural, el conflicto armado e investigaciones biográfico-narrativas sobre la violencia y el maestro, para, finalmente, enlazar estos ejes en torno a la noción de *gesto pedagógico*. Resaltamos así la necesidad de recuperar la voz del maestro al tenerla como referente en la construcción del conocimiento en educación y las reflexiones sobre el lugar que tuvo —y ha tenido— la escuela en el conflicto armado. Acercarnos, pues, al maestro rural, y pisar sobre

las huellas que han dejado en cada uno de los caminos que conduce a la escuela, es un primer acto para devolverle a los tableros de cada escuela rural las letras que fueron borradas a causa de enfrentamientos, allanamientos y asesinatos.

Los trabajos a los que nos acercamos con el fin de conocer los caminos ya transitados en el plano de la educación permiten abordar un terreno despejado que deja ver claramente cómo cada uno de los profesionales que ha investigado por el quehacer del maestro, lo ha hecho a través de la pregunta por la construcción de subjetividad del maestro, o por los mecanismos de resistencia como sujetos políticos en escenarios de guerra, o desde la violencia sindicalista; en muy pocos de ellos la ruralidad se encuentra en el centro de la indagación; y aunque las zonas rurales azotadas por el conflicto armado son comprendidas en el plano de lo contextual merecen tratarse como un factor determinante en el quehacer del maestro.

¿Qué lugar tiene la labor docente en un ambiente de guerra? ¿Se debe renunciar a educar en un ambiente de guerra dándole prioridad a la supervivencia? En caso de que se deba persistir en la educación ¿cómo se concilia la labor del maestro en ese ambiente de conflicto tan hostil?, ¿qué acciones han emprendido los maestros para poder desarrollar su labor? Los trabajos reseñados hasta el momento convocan a la profesión del maestro y a la escuela desde dimensiones políticas y sociales, pero no focalizan la práctica y, mucho menos, los *gestos pedagógicos* en torno a su ejercicio.

Nuestra investigación se justifica desde la necesidad que propone tejer una relación entre maestro-ruralidad-conflicto armado, no solo por el momento histórico en el que nos encontramos después de la firma de los Acuerdos de paz con las FARC-EP, sino porque hallamos en la región del Oriente lejano de Antioquia, fuertes procesos de reconciliación y configuración de procesos de resiliencia comunitaria, que algo nos debe decir y aportar sobre el maestro y sobre nuestra formación, de cara a la construcción de memoria y paz en colectivo.

Así pues, en medio de este panorama desolador de guerra que vivieron los municipios de Sonsón, Nariño, Argelia y San Carlos —y más aún sus veredas— nos preguntamos por las acciones pequeñas, sutiles y discretas que emprendieron los maestros en sus escuelas; nos preguntamos por las interacciones que pudieron desarrollar en medio de la zozobra que

implicó el conflicto armado; nos preguntamos por sus respuestas a las demandas explícitas o silenciosas de las comunidades.

Estas inquietudes se condensan en la pregunta que articula esta investigación, a saber **¿Cómo influyeron los gestos pedagógicos de algunos maestros rurales en las comunidades atravesadas por el conflicto armado en el Oriente lejano de Antioquia?**

Para entender las acciones emprendidas por los maestros en episodios de guerra, nos trazamos como objetivo general de esta investigación **comprender** la influencia de los gestos pedagógicos de algunos maestros rurales en las comunidades atravesadas por el conflicto armado en el Oriente lejano de Antioquia y, como objetivos específicos, **analizar** los relatos de experiencia de algunos maestros rurales de cara al reconocimiento de sus gestos pedagógicos, sus propósitos e impactos en la comunidad; **identificar** en los relatos de algunos maestros rurales los gestos pedagógicos que brotan en situaciones de conflicto armado; **compilar** los relatos de experiencia de algunos maestros rurales y a través de la narrativa —como mediación estética—, hacer audible lo que el conflicto silencio por años.

Justificación. Motivos para arrojarse

Si los contenidos curriculares se ven agotados para saciar nuestras inquietudes frente a lo que supone ser maestro en la Colombia rural azotada por el conflicto armado, si los contextos de prácticas pedagógicas se quedan cortos para darle rostro a ese ser maestro rural ¿cómo no arrojarnos con algo de atrevimiento a abrir caminos que fortalezcan y extiendan los horizontes de nuestra formación?, ¿cómo ignorar una realidad que nos llama a gritos, esa en la que por un lado nos llama a la paz y la reconciliación, pero, que por el otro nos arroja al conflicto armado que aún está latente en algunas regiones del país? Porque pareciera que el conflicto armado de los últimos sesenta años no ha dejado espacio para hacer apreciaciones distintas a los balances estadísticos que cuantifican los estragos o reparaciones hechos a la población civil.

Esta coyuntura nos convoca a la reflexión concienzuda, a volver la mirada en búsqueda de elementos valiosos que permitan ir y venir a través del lenguaje para dimensionar el alcance de las prácticas del maestro rural y su impacto en la sociedad; un diálogo fecundo entre los claustros universitarios y los maestros como parte de una comunidad que visibilice así sus narrativas y las experiencias que se derivan de tal realidad.

Ahora que paradójicamente se habla de una época de postconflicto, al mismo tiempo que de su reinención, es importante, en primer lugar, volver la mirada sobre esos actores sociales que pudieron resistir y permanecer en los territorios rurales. Sin duda, reconocer en ellos las formas en las que hicieron frente a la adversidad, ayudaría a identificar estrategias para la reconstrucción del tejido social resquebrajado por la guerra durante todo este tiempo, además de advertir el lugar tan trascendental que tiene la educación en este panorama, porque comprender la realidad educativa de las ruralidades posibilita ampliar los horizontes donde pueden tejerse futuros vínculos entre Instituciones de Educación Superior y Entidades territoriales, relaciones que puedan devenir en redes de trabajo colaborativo en favor de las mismas comunidades así como del crecimiento y la cobertura de nuestras instituciones.

En segundo lugar, conocer los alcances de algunas acciones que el maestro tuvo en medio de estos escenarios, serviría como objeto de reflexión para cuestionarnos sobre ¿cómo mejorar nuestras apuestas educativas?, ¿cómo vincular otros actores a la escuela? Del mismo modo,

acercarse a los gestos pedagógicos de los maestros, para reconocer su importancia como narradores de experiencias en medio del conflicto armado, permite ver en la educación un campo sumamente aportante a los procesos de recuperación de la memoria que se emprenden en los territorios de nuestro país.

Cada relato de vida, cada narración, devela saberes propios, y conocer estas experiencias invita a pensar en que a la realidad social e histórica —entendida tradicionalmente como un conjunto de vicisitudes que pasan como: crisis, guerras, revoluciones, etc.— hace falta agregarle una partícula reflexiva que la precise, que se acentúe en lo humano y es que, más que un conjunto de hechos, que no suceden libremente ni son volátiles, la realidad constituye un montón de acontecimientos asentados en cuerpos, en sujetos y, por ello, desde una concepción más sensible, necesita expresarse como conjunto de transformaciones que nos tocan, que nos traspasan.

Por último, reconocemos la necesidad de tener en cuenta múltiples formas, no solo para investigar sobre realidades educativas, sino también para divulgar los hallazgos de manera más cercana a las comunidades. Una posibilidad que va en absoluta consonancia con el horizonte de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de formar maestros que contribuyan activamente a la generación y difusión de saber pedagógico. Por eso, precisamos en esta investigación de corte biográfico-narrativo una forma oportuna para devolverle la voz a algunos maestros que ejercieron en medio del conflicto y darle sentido a aquellas acciones que emprendieron pese a la adversidad, las cuales nosotros nombramos bajo la noción de *gesto pedagógico*.

En nuestra sociedad, que está viviendo un proceso de transición de cara al posconflicto, es relevante pensarse un maestro que vea en la pedagogía una posibilidad de superar la historia violenta que se vive en Colombia, más aún, en los espacios rurales. Ratificamos esa urgencia de volver la mirada hacia aquellas situaciones que son motivo de reflexión pedagógica, que convocan a las futuras generaciones de maestros a visualizar y pensar las prácticas pedagógicas en un contexto que, si bien sigue siendo rural, está modificándose en materia de población, memoria, cultura y política.

Horizonte conceptual. Las voces guía

El rastro

Cuando se ha puesto una vez el pie del otro lado y se puede sin embargo volver, ya nunca más se pisará como antes y poco a poco se irá pisando de este lado el otro lado.

Roberto Juarroz

Considerar el campo intacto, con todas sus formas, sus accidentes y sus relieves, es remitirse a una naturaleza desnuda y virgen sobre la que aún no se han puesto ni los pies ni la mirada, solo la imaginación. En esa figuración desfilan cuerpos rústicos de montañas, bosques espesos, tierras húmedas, caudalosos ríos y también los suelos arenosos en los que reposan inmensas rocas además de restos fósiles.

Una vez se pone la mirada sobre estos lugares, el pie dominante cae como por inercia para plantarse, y en este punto, es necesario considerar otra vez un campo ya no desnudo sino revestido de ideas; ya no virgen sino experimentado por el hombre; poner tan solo un pie sobre la tierra implica rodearse de lo que brota de ella: del agua que corre, del fruto que cae, del suelo que yace, del aire que circula, mejor dicho, entrar en contacto con los recursos de ese espacio, de ese medio natural que nuestros ojos itinerantes verán ahora como lo rural.

Luego, cuando en un gesto de acompañamiento viene el segundo pie en asistencia del primero, aparece la caminata; una pareja de pies inquietos en cuyo albedrío natural está el movimiento y la exploración. Ya confabulados, empiezan a conocer por medio de la andanza y el coqueteo con el suelo, se desbordan en un espacio sin señales ni delimitaciones, con frecuencia se tropiezan y se maltratan al pisar los cuerpos o picos que no están pensados para ellos, hasta que dan con una superficie domable sobre la que repiten su visita, una y otra vez, misma repetición que los hace conquistadores, creadores de memoria.

Una vez conquistado un sendero, reinciden en su rol de exploradores, abren ramificaciones que los aproximan a otros horizontes, hacen trazos sobre la geografía que devienen en nuevos caminos, y al llegar a algún lugar, dejan las huellas que le permiten a otros llegar también.

Pero no solo caminan; también viajan cuando persiguen lugares alejados sobre los que calculan la distancia en términos de tiempo. En palabras de un pie: el páramo queda a cinco horas de la planicie; el río a tres horas del llano, o, para llegar hasta aquel alto, solo hacen falta dos horas, pues, paradójicamente, los pies siempre dan por sentado que hay que caminar; sí a través de la andanza crean el camino, es por efecto de tantos viajes que dan origen al trayecto, es decir, al recorrido.

Ahora, bastaría con hacerse un par de preguntas inevitables para acercarse a una idea de universo más compleja ¿estaremos solos en el espacio rural? ¿Habrán caminos en otros lugares? Desde luego, resultaría sorprendente reconocer las señales que dejan otros caminantes y darse cuenta que, más allá de lo conocido, hay un grupo numeroso de pies haciendo actividades distintas: algunos haciendo surcos, otros provocando peces, escarbando tierra, trepando árboles, en fin, todo eso que hacen las comunidades de pies para sobrevivir, y que suponen la forma de relacionarse con aquellos recursos que los rodean, mejor dicho, todo eso que se despliega de lo rural.

Es pues el camino, el rastro que dejó el movimiento, un vivo reflejo de las dinámicas, de las formas de ser de los pies, de los destinos recorridos así como de sus actividades, y una de las dinámicas más evidentes resulta ser la del desplazamiento; observar detenidamente el sendero y su entorno revela si los pies le sirven de apoyo al azadón, si sostienen las cargas de cosecha, si guían el ganado, si le hacen zancadillas a los árboles, si conducen vehículos llenos de minerales extraídos o si simplemente caminan para superar distancias entre sus casas y otro lugar. Y ¿qué es un camino si no la huella que deja el caminante frecuente?

Rural / Ruralidad

Cuando se opone la idea de ciudad que abarca la industria, el progreso y mayor cantidad de habitantes, frente a la idea de campo que incluye la agricultura, el atraso, la escasa población y lejanía, se traza una línea entre las concepciones que se tienen —de lo urbano y de lo rural— y se elaboran percepciones residuales que muestran lo rural como todo aquello que no alcanza a ser urbano, que no es ciudad, ni está tecnificado. Esta visión hace parte de un imaginario

colectivo que nos lleva a asociar las zonas rurales con falta de oportunidades, precariedad, carencia y baja calidad de vida; una connotación que no es más que el eco de concepciones estatales que asumen la ruralidad como

la disposición dispersa de viviendas y explotaciones agropecuarias [...] [que] no cuenta con un trazado o nomenclatura de calles, carreteras, avenidas, y [...] tampoco dispone, por lo general, de servicios públicos y otro tipo de facilidades propias de las áreas urbanas (DANE, s.f., p. 1).

Este constructo se va anquilosando pese a los avances de la sociedad, pues, las definiciones que apuntan a lo deficitario señalan la cara austera de la ruralidad que, desde luego, hace parte de una realidad ineludible del país; pero dejan de lado realidades más diversas de las sociedades rurales que presentan matices tanto en sus condiciones geográficas como en sus relaciones de base (económicas-sociales).

Hoy se pone sobre la mesa la discusión de una nueva perspectiva de lo rural que no se distancia de lo urbano, y que reconoce que las actividades agrícolas no son siempre el centro o insignia de una sociedad rural, porque, en su lugar, pueden darse prácticas alternativas de trabajos no-agrícolas que obran en pro del sostenimiento de las comunidades (Méndez, 2005).

Lo rural es entendido como el conjunto de recursos nacidos de la tierra, una noción que se ha venido resignificando, pues este no solo se limita a ese espacio físico cargado de maravillas naturales, sino que lo rural se empieza a reconocer y nombrar

más allá de la producción agrícola, pecuaria y forestal, superando incluso las visiones que asocian lo rural a la población dispersa de un territorio y centrada en las labores de labranza [...] al definir el ámbito rural como un territorio construido a partir del uso y la apropiación de los recursos naturales, donde se generan procesos productivos, culturales, sociales y políticos (Rincón, 2006, p. 85).

Estos procesos, a su vez, se basan en el entramado de realidades construidas desde la rutina de sus propios habitantes, mejor dicho, cada particularidad cultural, social, productiva y política, deviene de las formas comunes que tienen los pobladores de relacionarse con ese espacio habitado, las cuales se enlazan entre sí para configurar aquello que denominamos comunidades rurales.

Hablamos entonces de ruralidad como un concepto indisoluble de lo rural en tanto entendemos lo rural como el espacio físico que comprende los recursos naturales (ríos, mares, campo, selvas, tierra y las mismas montañas) habitados por comunidades que con sus estilos de vida o costumbres introducen las formas particulares de ser en y con el espacio, lo que en últimas se constituye como ruralidad.

El término ruralidad exige, además de contemplar las dinámicas de subsistencia que yacen en el seno de cada comunidad como la labranza y el sembrado de la tierra, la venta y el intercambio de productos, acoger actividades que trascienden del sector agrario al sector terciario como la prestación de servicios, el ecoturismo o la conservación ambiental (Méndez, 2005). Asimismo, se incluyen en la ruralidad las prácticas sociales y culturales de sus habitantes en relación con su entorno y los vínculos entre comunidades que cohabitan en sus territorios.

Asumimos la ruralidad como ese conjunto de dinámicas que se suscriben a una comunidad asentada en zonas rurales (ir al pueblo a vender sus productos, trabajar la tierra para un tercero, celebrar la misa en la vereda, participar de los convites para la construcción de casas y el mejoramiento de vías de acceso, procurar la conservación del ecosistema, etc.), en las cuales se ven reflejadas sus costumbres, rituales, creencias, tradiciones, ideologías políticas y hasta religiosas. Así, Edelmira Pérez comprende la ruralidad desde las dinámicas que se tejen en

el territorio como fuente de recursos naturales, soporte de actividades económicas y escenario de intercambios e identidades políticas y culturales; la población que vive su vida vinculada a los recursos naturales y la tierra y que comparte un cierto modelo cultural; los asentamientos que establecen relaciones entre sí mismos y con el exterior, [...] y las instituciones públicas y privadas que confieren el marco dentro del cual funciona todo el sistema (PNUD, 2011, p. 29 citando a Pérez, 2001).

La obra

*Apoyada en el cosmos,
la mano se hace móvil
modulación, trabaja
para no diluirse.
Crea formas y leyes
que se van conjugando,
dinámica energía
que la vida prolonga.
La mano: ese misterio
de expresión, esa mente
manual que todo lo hace [...]*

Gabino Alejandro Carried.

Pareciera que viajaran por los aires, que nada las sostuviera, que se alzarán como gavilanes y se suspendieran para luego caer en picada, pero no, son sus típicos balanceos de nómadas, dadores de equilibrio a toda caminata, los que logran dirigir a todo un cuerpo a través del vaivén que consiguen en un baile conjunto con los brazos.

Cuando una se levanta señalando la meta, los pies son los primeros en obedecer, pero si acaso se revelaran los rastreros, la mano podría alzarse en corazón e índice y salir corriendo, o bien, juntarse con una mano amiga, contorsionarse en forma de paloma y salir volando, son tan versátiles y poderosas que se les atribuye el cambio y en ellas descansa la esperanza de revolución; si los pies, por efecto de exploración crean el camino, las manos por el del ingenio crean el trabajo, así como todas las intervenciones sobre los campos que se vislumbran desde allí.

Las relaciones que sostienen con el ambiente, con cada elemento del entorno no hacen más que graficar a toda una sociedad con sus dinámicas; aquellas manos creativas que dirigen el amasijo de barro, el cruce de fibras u otras materias, son las artesanas; las que se hunden en la tierra al cuidado de las semillas son las labradoras; aquellas que en un enredo de hilos dan abrigo, las tejedoras; otras, al servicio de las máquinas, las operadoras; las que bendicen y

persignan, las evangelizadoras; están las que procuran el techo, que son las constructoras, y por último, las que sosteniendo lo intangible median cultura, las educadoras.

Juntas, son la cuna del verbo, acción viva y agitada. Un brusco movimiento suyo es expresión de inconformidad y rabia, pero el más sutil gesto de apertura es acogida, pues es tan propio de ellas el regalo como la protesta, la reverencia como la palmada.

Una de las más bellas dinámicas de las manos es la del convite, que no es más que la de aglomeración con causa, basta con que un miembro haga una de sus señas para que revoloteen en una misma dirección como en bandadas, y formen una cadeneta de falanges por donde ponen a circular materiales, agua, cemento, arena o ladrillos. Por los campos se han visto mover un montón de manos organizadas que han construido escuelas, carreteras y han gestionado recursos a favor de la *manada*.

Si hubiera un mundo de manos, y posiblemente lo haya, tendrían que empuñar la educación como instrumento de batalla; sus Escuelas tendrían que desarrollar las potencialidades de las aprendices más pequeñas, guiarlas para que fortalezcan su sensibilidad y que puedan reconocerse en todo lo que tocan, para que valoren aquello que las constituye, la tierra en sus uñas y las durezas en sus palmas; estas Escuelas, tendrían que acompañar para que sus manos aprendan a darse al otro en un apretón, para que reconozcan su identidad, bien sea como derechas o izquierdas, para que se desarrollen en sí mismas y se autogobiernen hasta reventar en aplausos.

Si la Escuela de manos rurales es posible, es necesaria una mano maestra que la dirija, que trate a sus estudiantes con el suficiente tacto para que reflexionen sobre las líneas de su futuro y de su vida.

Educación rural

Pensar la educación es devolverse en la historia y comprender, al igual que Platón, que esta ha sido un proceso de perfeccionamiento y embellecimiento tanto del cuerpo como del alma, que ha tenido como meta crear hombres con la capacidad de hacer cosas nuevas, que no repitan los viejos errores de las generaciones pasadas; en suma, hombres capaces de pensar desde sí y para sí.

La educación se entiende como el “proceso mediante el cual la parte socialmente aprobada de la herencia cultural se transmite de una generación a otra, y el proceso mediante el cual el conocimiento recién adquirido se difunde entre los miembros de la sociedad” (Smith, 1960, p. 413), razón por la cual debería encontrarse en todo el territorio, no solo para transmitir conocimiento y formar cultural y socialmente, sino para mejorar la calidad de vida de cada una de las personas que habitan las comunidades. Es así que la educación se inscribe como una de las principales acciones de una sociedad que se reproduce a sí misma, en donde la familia y el Estado deben mancomunarse en el propósito formativo de cada ser humano: aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos (Delors, 1994).

La educación debe fungir como el faro que orienta no solo el aprendizaje individual e intelectual, sino también como la esperanza de que con estos pilares se adquieran conocimientos culturales que tienen como finalidad intervenir en el entorno y, sobre todo, ofrecer oportunidades para narrar-nos, para despertar “el deseo de narrar y la narración del deseo” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 102).

Devolverse al pasado, a aquello que otros han pensado y escrito sobre la educación no es un proceso inútil, no es la búsqueda en vano de un rastro que no lleva a ninguna parte; volver la mirada es el alimento de la pregunta que orienta el camino y, como el viajero que lee los astros para encontrar en ellos su norte, hemos leído en la educación rural el nuestro. Sin duda, distinguirlo requiere de ciertas precisiones, pues al intentar abarcar un concepto de historia tan extensa como el de educación rural, se hace necesario disertar sobre la bifurcación del camino que se presenta ante nosotros, es decir, las dos visiones que de ella se han tenido: la primera, como una educación y una escuela rural sometida a la escuela urbana, y la segunda, declarada independiente a esta (Barba, 2011).

Con respecto a la primera posición, sería ingenuo pensar que el sometimiento de la escuela rural se da por sí misma, por el contrario, es la herencia del discurso de lo rural como carente, atrasado, sucio e incompleto. Según diversos autores la visión de la educación rural como un apéndice menor de la escuela urbana, deviene del discurso del progreso, la razón, la civilización y el éxito provenientes de la modernidad (Acosta y Orduña, 2010; Arias, 2017; y Núñez 2001).

Como reflejo de tal herencia camparon en Colombia, en los años 70, documentos⁶ que apuntaban a concebir la educación rural como aquella dirigida al campesinado para que lograra alfabetizarse y dignificar sus condiciones de vida, lo que excluyó de paso a la pluralidad étnica propia de nuestro país y la empujó a la aceptación forzosa de una urbanización del campo a través de la empresa educativa (Acosta y Orduña, 2010).

El término campesino, aunque bello y honorable, encierra la idea de habitante de campo al tiempo que la del trabajador de la tierra; un término que probablemente no abarque a la multiplicidad de habitantes rurales que reposan sobre el territorio nacional y, mucho menos, a la multiplicidad de trabajadores dada la cantidad de distintos oficios formales e informales que tienen lugar tanto en los campos como en las ruralidades. Es también una idea de clase social a la que acuña el trabajo de la tierra, lo que obedece a una visión económica que polariza el desarrollo entre campo-ciudad.

Cabe entonces hacerse la pregunta por la finalidad de una educación para la población rural: “¿se trata de configurar un campesino más elegante, al tiempo que la tierra se hace más productiva, más industrial, más urbana?” (Acosta y Orduña, 2010, p. 54).

Al interior de esta perspectiva se instaura otra, en la cual, se pretende alivianar la posición de sumisión de la educación rural frente a la educación urbana, defendiendo la supresión del adjetivo rural, pues “la pretensión de una escuela configurada en el ámbito rural es un contrasentido, porque la escuela está hecha de elementos puramente urbanos, y con fines claramente urbanizadores” (Acosta y Orduña, 2010, p. 87); pero, a fin de cuentas, ¿por qué es realmente importante para nosotros, como maestros en formación, rescatar el adjetivo *rural* e incluso sumárselo a *educación* para nombrar un concepto completo y propio?

La respuesta a la pregunta anterior podría hallarse en aquella frase que reza que lo que no es nombrado no existe. Insistir en la existencia de una sola educación es soslayar las

⁶ Algunos de estos documentos son: *Las escuelas radiofónicas de Sutatenza* (Universidad Nacional de Colombia, 1976); *Proceso Educativo en Acción Cultural Popular, Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (1976); *Disciplinando a la sociedad por medio de la ciudad: La génesis de la planeación de ciudades en Brasil y en Argentina (1894-1945)* (2005).

particularidades que poseen los territorios rurales y, sobre todo, las poblaciones que allí habitan. Es de entender que hay

diferencias significativas existentes entre un medio y otro, relativas, sobre todo, a su identidad como comunidad con idiosincrasia propia, que nos permiten hablar de ambos contextos de forma independiente, incluso teniendo en cuenta sus múltiples interrelaciones, pero sintiendo y defendiendo que la escuela rural ‘existe’, luchando por la mejora de sus condiciones de vida y la situación socio-cultural y educativa que viven sus niños, así como los vecinos en general (Gallardo, 2011, p. 4).

Defender la unión entre educación y ruralidad, desde la misma evocación del concepto, es abrir un resquicio, una pequeña ventana que no tiene vistas hacia el pavimento sino hacia el río, el desierto, la montaña, la selva o el bosque, grandes pastizales o fangosas lagunas; una vista que se abre al mundo y que no lo cierra, que lo acoge y no lo niega; una educación con identidad propia que va y viene como los vientos, una que es diversa, heterogénea.

Nombrarla es dar el primer paso para pensarse la escuela rural más allá de un currículo centrado en lo urbano, es tocarle el hombro a esta para que no dé la espalda a sus contextos, sino que disponga dentro de ellos las condiciones que le den validez a los saberes de sus ancestros, de sus abuelos, de sus comunidades, así

la escuela rural se convierte en un espacio donde se crean significados reales, cercanos a los alumnos, coherentes con el entorno, respetuosos con su cultura y, al mismo tiempo, se establecen los mecanismos cognitivos fundamentales para desarrollar procesos de transferencia hacia aprendizajes más externos, menos conocidos y más abstractos (Boix, 2012, p.10).

En efecto, la educación rural tiene sus particularidades, su especificidad, pues, el contexto rural tiene sus dinámicas propias dadas en función del territorio, los lazos sociales, las dinámicas económicas y de producción, los saberes culturales y las prácticas que allí se llevan a cabo.

Asimismo, nos ubicamos en la visión que ratifica la existencia de la educación rural y aboga por la independencia de la escuela rural. Desde hace unos años el discurso social se ha ido permeando por los debates en torno a temas como el territorio, las relaciones sociales, la cultura, la economía y la tradición (Acosta y Orduña, 2010). Las voces acalladas por la

hegemonía han ido reclamando espacios a través de teorías decoloniales, epistemologías del sur, entre otros; el sujeto latinoamericano amplía el horizonte de su mirada, mana cuestionamientos y formas de pensarse más allá de los calificativos impuestos a lo largo de la historia, lo que le ha permitido ver más allá para, finalmente, poder verse a sí mismo con otros ojos.

Surgen entonces nuevas miradas, nuevas voces en este sentido, como las de Paulo Freire, a

partir de las cuales se empezarán a instituir los primeros atisbos de lo que posteriormente se denominará una pedagogía latinoamericana, en [la cual] el hacer pedagógico latinoamericano se inscribe en el movimiento de la pedagogía latinoamericana, entendiendo por movimiento a un conjunto de tradiciones teóricas y prácticas que guardan consenso en la denuncia hacia estructuras sociales deshumanizadoras y en el anuncio de prácticas humanizadoras, democráticas, emancipadoras (Bambozzi, 2012. p. 119).

Todos estos discursos se aúnan para recordarnos que la tarea de educar en Latinoamérica, en aquellos lugares recónditos de nuestras complejas geografías, implica un rechazo a la pasividad y, por el contrario, ese (re)conocernos debe servirnos para participar, para tener injerencia, para discutir los problemas de la vereda, el municipio, el país y el continente.

Estos nuevos entendimientos requieren un anclaje, una educación que pueda comprender nuestra pluralidad, una que deje atrás los maniqueísmos, lo que implica comprensiones móviles, dinámicas y una aguda lectura, pues, una educación rural pensada en ella no debe erigirse desde la rigidez y a través del sesgo urbano. Así, es posible que al elaborar “una propuesta educativa que recoja las dimensiones de la vida rural, se incorporen también los saberes y prácticas de reconocimiento identitario de dichas poblaciones” (Arias, 2017, p. 55), sabiendo que no se pueden formar sujetos que desconozcan su contexto, pues ello ha implicado una piedra más en la pesada mochila que han tenido que cargar las clases trabajadoras y, sobre todo, aquellas que habitan esos nichos de tierra olvidados por el Estado.

Entendemos la educación rural como una apuesta contra el olvido y el rechazo de sí, un proyecto al que se le atribuyen transformaciones en los territorios, y en la misma educación, los cuales “pasan por reconocer y respetar la diversidad cultural de los contextos escolares y

sociales, además de su potencialidad para refundar o revitalizar saberes en forma de discursos y prácticas que sintetizan lo local y lo global universal” (Monsalve, 2004, p. 177).

No es entonces simplemente una educación rural por estar inmersa en un contexto, es toda una construcción, una proyección hacia el futuro, que ha de ser tomada seriamente; apostamos por una visión que no encierra verdades absolutas y englobantes, que no pretende ser estática y pormenorizada, por el contrario, la entendemos como un proceso inacabado,

con todas las potencialidades sociales, económicas, socializadoras y culturales que integran la diversidad de poblaciones. En tal sentido, la educación y la pedagogía rural constituyen los mundos, ajustes y reivindicaciones de las poblaciones invisibilizadas que habitan los campos. No es educación rural por estudiar en el campo, sino porque integra toda la vida [...] y experiencias cotidianas del campo a la relación con otras formas del aprender, del hacer y del enseñar (Arias, 2017, p. 60).

La educación rural, por supuesto, no se hace en abstracto, se materializa poco a poco convirtiéndose en un punto vital en cada uno de los rincones en los que la escuela hace presencia.

En Colombia, la escuela ha acompañado a niños, jóvenes y adultos en su formación en las zonas rurales, se ha convertido en un eje fundamental para las personas que habitan la ruralidad, incluso, exigiendo una mirada sincera sobre lo que implica llevar por los viejos, destapados y largos caminos, una escuela a la altura del derecho a la educación que reza en la Constitución Política. Es por eso que, la Reforma Rural Integral incluida en el Acuerdo de paz firmado en 2016, persiste en la transformación y el desarrollo de las zonas rurales, debido a la desatención estatal y la brecha que se ha creado por años entre el campo y la ciudad. A partir de allí, de esa preocupación por el campo, a nivel administrativo y gubernamental se proyecta un *Plan Especial de Educación Rural (PEER)* que exige tener unos ojos prestos a visibilizar las particularidades de sus geografías, unos oídos que comprendan cada palabra del llamado que hacen las voces del campo, unas manos que brinden atención, que acojan a la primera infancia, que construyan una educación pertinente que aporte a desvanecer la línea de desigualdad social que ha identificado las zonas rurales y, que al mismo tiempo, reconozca las características de los niños, jóvenes y adultos en relación con la producción y la conexión que han tenido con la naturaleza para cosechar la tierra.

En este contexto, el Gobierno Nacional considera la educación rural como una herramienta fundamental para la transformación del campo en el tránsito hacia un país con mayor inclusión social, económica y cultural de los territorios, orientando las políticas desde un enfoque poblacional y diferencial, que consiste en atender las características particulares de cada etnia indígena, afrodescendiente, raizal, rrom y palenquera, así como a los campesinos y los territorios que habitan, dirigiendo todos sus esfuerzos para mejorar las condiciones de vida de las personas, fortaleciendo capacidades y generando oportunidades que les permitan cumplir su proyecto de vida, sin perder su identidad cultural y sus libertades individuales (Ministerio de Educación Nacional, 2018, p. 67).

La escuela rural tuvo sus inicios con profesores de formación primaria, teniendo como su principal propósito alfabetizar en un nivel básico y promover hábitos de higiene personal entre los campesinos, posteriormente la aparición de proyectos de alfabetización vía radiofónica le apostaron a ampliar el rango de población rural a ser alfabetizada, así, tanto los pequeños como los adultos, podían aprender a leer, escribir y ejecutar operaciones matemáticas sencillas que facilitarían diversas tareas de la vida cotidiana.

Entre los años 60 y 70, el Gobierno nacional decidió apostarle a la cobertura en educación básica, construyendo escuelas a lo largo del territorio, mientras en el Oriente de Antioquia, la Asociación de Cafeteros aunó esfuerzos con las comunidades para construir más escuelas y mejorar las instalaciones educativas. Por su parte, las Escuelas Normales Superiores persistieron en la formación de maestros para ejercer en los rincones más apartados de la geografía colombiana, ampliando el bachillerato pedagógico con la implementación del ciclo complementario con una duración de dos años. A su vez, con el Movimiento Pedagógico a finales de los 70 y principios de los 80, se dio la introducción del modelo Escuela Nueva con aulas multigrado que permitieron una mayor cobertura, con proyectos como la telesecundaria y el SAT que buscaron formar sin importar las distancias.

La escuela rural se mueve entre las tensiones y relaciones polivalentes que se tejen entre la urbe y la ruralidad, se mueve en las múltiples ruralidades existentes, resiste al olvido y abandono estatal que ve en el campo una infinita despensa de la que mucho se toma, pero en la que poco se invierte; y a pesar de todo sigue allí, sigue reclamando la necesidad de su existencia, sigue echando raíces esperando los frutos de un mejor mañana.

Una de las principales experiencias narradas en la radio en las décadas del 50 y el 60, fue la escuela radiofónica Sutatenza, que llegó a las casas de cada campesino pensada para la alfabetización y la educación básica, llevada a cabo por la Iglesia Católica a través de la Fundación Acción Cultural Popular. En la década de los 60, un grupo de docentes rurales del Norte de Santander en compañía de la Universidad de Pamplona, decidió abrir las puertas de las escuelas y reunir a todos para enseñar en medio de la rueda de pan y canela. El resultado de esta labor fue la construcción del modelo Escuela Nueva, que le da un papel activo al estudiante, potencia el trabajo en equipo, favorece el uso de guías de aprendizaje impulsa un gobierno escolar y promueve una estrecha relación con la comunidad rural (López, 2006, p. 149).

El modelo de Escuela Nueva se asentó en las escuelas rurales, logrando tener a niños y jóvenes de diferentes edades y grados simultáneamente en una sola aula, razones que se instauraron bajo la poca presencia del Estado en estos espacios distanciados de la urbanidad. En la década del 70 se dio inicio a la práctica de las Concentraciones de Desarrollo Rural, entregando un servicio educativo con escuelas satelitales; 10 años después entraron a las ruralidades del país con la básica secundaria y media, los modelos flexibles de posprimaria y Sistema de Aprendizaje Tutorial (López, 2007).

El camino del oficio de la enseñanza ha estado acompañado por las Escuelas Normales que fueron tomando lugar en las zonas rurales. Después de la primera década del siglo XIX, se construyó para Colombia, bajo el mandato de Francisco de Paula Santander, el primer sistema de educación pública, donde nacieron estas instituciones que fueron creadas con el fin de instruir y educar a todos los ciudadanos en valores, pero también, en relación con la escritura y la lectura, y, que años más tarde, comenzaron a formar maestros. El decreto 491 aprobado en 1904, posibilitó a todas las personas que se sintieran atraídas por la enseñanza, obtener el título o diploma como maestro para ejercer en las escuelas primarias, así pues

Las escuelas normales debían formar a los maestros para enseñar en las escuelas que se fundarían, al menos una en todas las ciudades, villas, parroquias y pueblos que tuviesen cien o más vecinos. En ellas, la educación impartida por el maestro sería 'la más generalmente difundida como que es la fuente de todos los demás conocimientos humanos' (Zuluaga, 2005, p. 266).

En el presente las Escuelas Normales y Universidades se aúnan en el cometido de pensar y llevar la educación a los territorios. En este oficio surgió la dificultad de educar en medio del conflicto armado, que pasó de simplemente bordear las escuelas a adentrarse en ella y tocar a quienes la habitan. Para los maestros rurales en ejercicio —y para aquellos en formación— visibilizar la problemática no es solo una tarea en tanto sujetos políticos, también es una oportunidad de comprender mejor las poblaciones con las que interactúa y afrontar un escenario en conflicto, pues los territorios fueron altamente impactados en términos de ocupación por parte de los actores armados, de acciones bélicas, vejaciones a los derechos humanos y desplazamiento.

La educación rural posee un campo fecundo en la labor de afrontar escenarios en conflicto, dada la oportunidad que como país tenemos, a partir de la firma del Acuerdo de Paz en el 2016 con la guerrilla de Las FARC-EP, de pensarnos ya no desde una posición guerrerista, sino desde las puertas de la reconciliación y de una apuesta por el capital humano y cultural en la ruralidad. Es tan posible como urgente

reflexionar sobre la realidad rural de Colombia y especialmente sobre los asuntos de la tierra, de la agricultura, de los habitantes del campo, así como los problemas derivados de un largo y complejo conflicto que es necesario abordar para la comprensión de lo que podría ser el posconflicto, entendido como un proceso de construcción colectiva en donde los intereses de la sociedad colombiana se unen a la necesidad de resarcir la deuda social que se tiene con la población rural del país (Incoder y CLAMR, 2013).

Hay que destacar que en este escenario de postconflicto la figura del maestro rural encarna y materializa la educación desde las acciones que dirige frente a sus estudiantes y comunidades. Si la educación es vista como eje fundamental en la superación de la guerra que trajo el conflicto armado reciente, se debe también a la capacidad de los maestros de impactar positiva o negativamente y a los gestos de acogida, de protección o de acompañamiento que pueden tener desde su ejercicio.

El maestro con aquello que emprende, hace y dice tiene el potencial de sumar o restar no solo al territorio, sino también a la posible transformación de estas realidades. Ese oficio del maestro es una mezcla de su ser y hacer que puede oscilar entre el avance y el estatismo, la construcción o el detrimento de las comunidades, pues, así como puede desempeñarse de una

manera pasiva, puede estar dispuesto a comprender las particularidades del entorno y de sus estudiantes para abordarlas dentro su práctica pedagógica y acompañar la formación personal y académica de cada uno de ellos.

Queremos acercarnos al conocimiento que poseen los maestros, uno derivado de vivir el conflicto en la escuela; uno que se teje entre las relaciones complejas y diversas entre teoría y praxis; uno que gravita alrededor de tantos acertijos que rodean la vida y obra de un maestro rural; uno que resuena a partir de las preguntas ¿Qué hace un maestro en medio de la guerra?, ¿Cómo es su práctica pedagógica? ¿Mediante qué gestos pedagógicos acompaña a las comunidades?

El rostro del oficio

Somos guardianes, guardadores de rostros, no de cuerpos. Y cuando reclamamos una presencia, lo que ansiamos es la evidencia de un rostro. Estar presente es tener un rostro. Quizá por ello, ante la mentira, lo monstruoso o la falta, nos cubrimos la cara y, así, cubiertos, construimos el rostro de la vergüenza, el temor o la culpa. Vivimos entre caras; convivimos con rostros.

Fernando Vásquez Rodríguez.

Pensar en la construcción del rostro es tratar de figurarse una imagen a la que acuden innumerables formas, siluetas y texturas, tan ávidas por decir cada una algo de sus rasgos, que la obra que componen se hace difusa a la mirada de un observador; causa instantánea del fruncimiento del ceño, de la picazón de la cabeza y de la posición meditativa del cuerpo, que inútilmente dirige la mano a la barbilla para soportar la incertidumbre de una idea que reclama sentido a gritos.

El rostro, al igual que el discurso y la fuerza de su esencia, son las composiciones que el hombre lleva a la altura de su pensamiento para ser reconocido, no en vano, a todo nombre propio que se ve amenazado ante el olvido, siempre acude la imagen de su rostro o la resonancia de sus palabras y expresiones para anclarlo al mundo del recuerdo y adherirle la descripción, ya sea de sus obras o de sus atributos.

Dar la cara es salir en representación de algo y responsabilizarse de todo lo que arrastra consigo, mejor dicho, dar la cara es mostrar el objeto de sanción o premio al que se debe señalar en virtud de un desastre o una hazaña. A través del rostro se reacciona ante el mundo por la cualidad que tiene de dibujar expresiones con las facciones de sus partes y sus gesticulaciones.

Tan anatómico como inmaterial es cada rostro, que se dibuja curvilíneo dependiendo del molde al que se acople, en consecuencia, es moldeable por la experiencia que conlleva estar expuesto al mundo desarrollando un oficio. Así, el del campesino comienza a tornarse rojizo por las extensas jornadas de trabajo bajo el sol; el del sastre devela el desgaste de la vista que dejan miles de agujas enhebradas; el del barbero demuestra la ausencia de clientes con la perfección de sus patillas; el del juez o el abogado dan cuenta de las innumerables sospechas por las líneas pronunciadas en el contorno de sus ojos; el del médico refleja el continuo contacto con la muerte a través su tez pálida; y el del escritor con una expresión permanente de incertidumbre cuenta las extensas lecturas que queman sus pestañas.

Pero el rostro del maestro, que se ve enfrentado a realidades tan diversas, muestra el rastro de un concierto de líneas trazadas por cada gesto: las de la agudeza de la mirada, las de la exactitud de la palabra, las de la intuición del olfato, las de la presteza de la escucha y las de la firmeza del tacto. O por el contrario las líneas de una mirada de angustia ante la adversidad, las del balbuceo que deja el miedo de la amenaza o las de la confusión por tener los oídos llenos de quejas y llantos.

Y es que todo aquello que el maestro hace desde la escuela o la comunidad puede definir su imagen frente al otro, el semblante de su rostro. Es a través de este rostro del maestro, expresando emociones o compartiendo la palabra —en compañía de las acciones que moviliza su cuerpo—, que brotan sus gestos pedagógicos. La palabra de aliento, la escucha sincera, la paciencia asentada en los labios de pronunciación serena, y la postura de hospitalidad, se confabulan para componer el rostro de un maestro amable. El fruncimiento del ceño como llamado de atención, la contundencia y el tono imperativo que explotan en su boca, así, como la postura rígida, se organizan en los centímetros de las reglas que sugieren cumplir el rostro de un maestro estricto. Y la espontaneidad de una boca floja que hace chistes para captar la

atención o para disolver tensiones más la mirada brillante y la soltura corporal, brincan finalmente para darle forma al rostro de un maestro cómico.

Son esa cantidad innumerable de gestos posibles donde se conjugan las manos y la postura del cuerpo con la versatilidad del rostro, para imprimir el sello que cuenta la esencia del maestro y las cualidades con las que sus comunidades lo recordarán.

El maestro, que construye su propio rostro, retoma la experiencia de su trayecto, esa tierra que queda en sus zapatos por obra de las fuertes pisadas, la vuelca al interior de su cabeza inquieta y la mezcla con la liquidez de las ideas para lograr la contextura del barro que servirá como materia prima en la labor que le da consistencia a su oficio. Así como el artesano dirige sus manos en relación al barro para darle forma a una figura, el maestro dirige su práctica en relación a sus estudiantes, sus comunidades o las situaciones que viven, para aportarle al proceso de su formación.

Gesto pedagógico

Si alguna vez albergamos la sospecha de que la teoría no lo sabía todo y de que la práctica no alcanzaba a controlarlo todo, estos nuevos saberes nos la han convertido en dolorosa certeza.
(Saldarriaga, 2003, p. 303).

¿Cómo enfrentar la realidad de la guerra que se cuele en las aulas? ¿Cómo enseñar en medio de la incertidumbre? Estas preguntas emergen buscando retratar al maestro en su cotidianidad, donde, puesto a la merced del conflicto armado, se ve sumido en la pregunta de cómo desempeñar su labor. Por eso, conocer de primera mano cómo figura un maestro en escena, que tiene como pan de cada día la violencia y el desplazamiento, implica tener una nueva mirada, detallada si se quiere, que comprenda lo importante y “necesario [que es] leer la vida de la escuela en la interacción compleja entre lo estructural y lo contingente” (Saldarriaga, 2017, s.p.).

Para lograr esta mirada se deben concentrar los sentidos sobre las pequeñas acciones, discretas acaso, que tienen los maestros en circunstancias adversas, que vienen dadas por los signos que la otra persona entrega, y, al igual que en la vida diaria, no resultan ser las

esperadas. Estas acciones que pasan desapercibidas por su simpleza tal vez, por su tinte de inmediatez —alejada en su génesis de una planeación anticipada—, las consideramos bajo la noción de gesto pedagógico.

El gesto pedagógico es abordado y desplegado por diversos autores que parten de las visiones históricamente ya pensadas alrededor de la enseñanza, la práctica pedagógica y el saber pedagógico, visiones que plantean una imagen de maestro.

Para Óscar Saldarriaga (2014), en la historia de la pedagogía ha habido varios arquetipos de maestros que obedecen a las formas en que estos se relacionan con el conocimiento y, que, asimismo, manan gestos pedagógicos acordes a tal relación.

El primer arquetipo de maestro está relacionado con la figura del sacerdote, una suerte de transmisor de la verdad (sea religiosa, política, científica, etc.). Desde la autoridad que le da este conocimiento, su principal gesto pedagógico, en vía a lo paternal, es el de hacer que el otro obedezca para entender aquello que transmite.

Después, cuando la pedagogía se asume como una rama de la ciencia experimental, se da lugar a pensar en el maestro como un científico que acude a la ciencia para conocer su población y enseñarle. Este arquetipo se relaciona con la figura del terapeuta y, en este orden, desde la autoridad que le da la ciencia, su gesto pedagógico es el de la observación del comportamiento de sus estudiantes para hacer una clasificación que oscila entre la normalidad y la anormalidad.

Por último, con el surgimiento de las ciencias de la comunicación, se empieza a pensar al maestro como un interlocutor que propicia el ambiente para producir negociaciones con sus estudiantes, en este marco, el maestro ocupa el lugar de mediador que “entiende que la pedagogía es hacer traducción entre las culturas de cada uno de sus estudiantes y la cultura de la escuela que él mismo representa” (Saldarriaga, 2014). Por eso, desde la autoridad que le da la mediación de conflictos, sus mayores gestos pedagógicos son el de la escucha y el de ver a cada uno de sus estudiantes como sujetos culturales.

Con los aportes de Juan Amos Comenio (s. XVII), se empezó a entender que la enseñanza iba necesariamente ligada a un método, una noción amarrada a la idea de los arquetipos, que propone una perspectiva sobre cómo debía ser ese método que estuviera presente en el oficio

del maestro. Precisamente esta mirada, tradicional a la luz de hoy, expone una lógica que le exige a la enseñanza centrarse en el contenido, así como en la doble noción de orden, comprendida primero, como la organización lógica del conocimiento y, segundo, como la disciplina que se debe tener para acercársele, pues, según ello, “todo contenido debe ser estudiado desde una secuencia lógica, en que los temas precedentes permitan la comprensión de los temas siguientes” (Díaz, 2012, p. 26). A su vez, esta perspectiva, que se centra en la información y la disposición del contenido de los programas escolares, ubica al maestro como el encargado de imponer la disciplina y orden necesarios para posibilitar el aprendizaje de aquellos contenidos.

Distanciada de la concepción clásica, la perspectiva de Escuela Nueva⁷, nacida en el siglo XIX, propuso el aprendizaje del estudiante como centro de atención, donde la práctica pedagógica del maestro debía actuar en función de que el método y el contenido fuesen factores dependientes del entorno social, cultural y escolar del estudiante y no al revés. Es preciso señalar que la noción de Escuela Nueva no se refiere al modelo pedagógico colombiano pensado para las escuelas de las zonas rurales, sino que alude al movimiento que nace como respuesta al autoritarismo y a la disciplina, defendidas por la escuela tradicional que le precede.

A diferencia de la visión clásica, esta nueva mirada ubicó al maestro como el poseedor de “un conocimiento experto que lo ayuda a establecer las condiciones en el aula, en la escuela o en actividades extraescolares que permitan un continuo fluir entre la vida real y los trabajos que se realizan en el salón de clases” (Díaz, 2012, p. 30). En ese sentido, la disciplina no se alcanza por su imposición, lejos de esto, se convierte en un efecto de la convivencia que confiere lugar a los intereses de los estudiantes, al tiempo que da la capacidad al maestro de entusiasmar con el conocimiento.

Teniendo en cuenta que desde esta perspectiva de Escuela Nueva a la figura del maestro le corresponde el dominio de un conocimiento y de un saber pedagógico que lo sustente, Óscar Saldarriaga (2014), sostiene la idea de *gesto pedagógico* como una deriva específica de la práctica pedagógica, que, por demás, la concreta. Esta sería una forma en la que el saber del

⁷ Algunos representantes del movimiento Escuela Nueva: fueron María Montessori, Ovide Decroly, John Dewey, Georg Kerschensteiner, Edouard Claparède, Adolphe Ferrière, Roger Cousinet y Célestin Freinet.

maestro se manifiesta a través de acciones simples que normalmente pasarían desapercibidas como parte de una apuesta pedagógica.

Hay que problematizar lo taxativo que resulta el ubicar a un maestro dentro de una categoría diferenciada, pues en su cotidianidad puede llevar a cabo acciones que obedezcan a la descripción de diferentes arquetipos, asimismo, un maestro puede mostrar afinidad circunstancial con una o varias perspectivas sobre la enseñanza: mientras por un ojo puede sostener la mirada de la escuela clásica, por el otro, puede preparar la mirada de la escuela nueva.

Apoyado en su práctica pedagógica el maestro puede establecer puntos de anclaje, proponer metodologías, estrategias, tácticas para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes. En el desarrollo de su práctica pedagógica el maestro reconoce su capacidad para interpretar los códigos del conocimiento científico y traducirlos en contenidos de enseñanza, en un lenguaje comprensible y cercano para el estudiante, lo que lleva a la conclusión de que la relación del maestro con el conocimiento es mediante su práctica pedagógica (Zuluaga, 1979, p. 6), una noción que también

comprende los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimientos retomados y aplicados por la Pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas; y las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas, de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica (Zuluaga, 1999, p. 17).

Asumir la postura de una práctica pedagógica que solo asocie al maestro con la traducción de la ciencia a contenido de enseñanza en un lenguaje comprensible, cerca la presencia de este en la escuela a la ejecución de procesos de enseñanza-aprendizaje, los unifica de tal manera al saber académico que oscurece la relación con otro tipo de conocimientos. Surge entonces la cuestión sobre lo que sucede cuando entran en diálogo distintos saberes fundamentados en la experiencia del maestro y en las innumerables condiciones de posibilidad que entrega la escuela. Por ello, no se puede perder de vista que

la más humilde de las tareas puede ofrecerle al profesor una oportunidad para iluminar al alumno sobre el sentido de la vida. [...] Cualquier situación de enseñanza, en

sentido amplio, en la que el alumno descubre un más allá de aquello que creía, desborda el presente y se extiende, como mancha de aceite, sobre el resto de la existencia (Le Breton, 2010, p. 33).

Es importante fijarse en las pequeñas acciones que tienen lugar al interior del aula, para apoyar o contradecir que el maestro trabaja “con instrumentos mediante los cuales la escuela misma aspira a ser una forma genuina de la vida atractiva comunal, en vez de [solamente] constituir un sitio donde se aprenden lecciones” (Dewey, 1899, s.p.). Estas pequeñas acciones pueden deconstruir o reforzar los imaginarios que realzan la escuela como el aparato reproductor de la sociedad.

Pareciera que la practica pedagógica se concentra en el proceso enseñanza-aprendizaje y todo aquello que el maestro hace en función de nutrir esa relación con el conocimiento que busca acercar a sus estudiantes, pero ¿a qué nociones se puede apelar si se quieren apreciar realidades que se escapan a este enfoque? ¿A qué se puede apelar para entender no la relación del maestro con el conocimiento en sí mismo, sino con el otro, con los estudiantes y las comunidades?

El gesto pedagógico se presenta como una forma más propicia al momento de comprender la forma en que el maestro se relaciona con su entorno y cómo se expresa en la misma relación, qué acciones emprende, qué lugar tiene su forma de ser, tanto en el marco de ese transcurrir natural de la vida en el aula (y sus avatares) como en lo planificado que supone la estrategia guiada en la práctica.

Por consiguiente, nos inclinamos por tomar distancia de la noción de *practica pedagógica* para centrarnos en la de gesto pedagógico y explorar las respuestas de los maestros y sus expresiones en su relación con el otro y consigo mismo, en un escenario de conflicto armado, pues, el *gesto pedagógico* es el conjunto de “las formas corporales, simbólicas, y las actitudes y discursos con que el maestro ejerce su práctica educativa” (Buriticá y Saldarriaga, 2020, p. 4).

Desde los años 80, el Movimiento Pedagógico Colombiano (MCP) se alzó en la lucha por la reivindicación del oficio del maestro, amparado en “dos términos sonoros, *saber pedagógico* y *práctica pedagógica*, [que] empezaron a circular desde entonces en el campo intelectual de

la educación colombiana y [...] diríase que mientras la primera se ha generalizado, la segunda se ha enrarecido” (Saldarriaga, 2016^b, p. 11 y 13).

Ambas nociones han contribuido a reflexionar sobre el oficio del maestro a lo largo del tiempo, principalmente, “la noción de saber pedagógico, que es la más abierta y menos sistemática, [la cual] llegó a convertirse en una bandera de las luchas culturales de los maestros, [...] porque su plasticidad permite dar lugar y reconocimiento a sus producciones” (Saldarriaga, 2016^a, s.p.).

El ser y estar del maestro en la escuela es una combinación de lo que ha sido y experimentando a lo largo de su vida personal y profesional: su formación académica, la experiencia que lo acontece desde sus inicios en el ejercicio, el contexto en el que está inmerso, etc., aspectos esenciales para robustecer su saber pedagógico “constituido por un conjunto de fragmentos y recortes de saberes, de disciplinas y de discursos científicos, de prácticas, de relaciones e interacciones que se traman al interior de la acción educativa y que el maestro pone en funcionamiento cotidianamente en su labor de enseñante” (Sánchez-Amaya y González, 2016).

En el gesto pedagógico, pues, hay un saber pedagógico que es el saber del maestro, entendido no únicamente como un conjunto de conocimientos, sino como una posición de sujeto, como la expresión y el pronunciamiento del maestro frente a aquello que lo rodea, que toca las entrañas de su oficio y de su ser, al comprometer no solo sus acciones de manera independiente, sino en relación con sus estudiantes y con la comunidad que habita.

La idea de oficio del maestro no solo remite a las acciones cotidianas que el maestro debe llevar a cabo como parte de la normativa que llega del Estado o de su institución, esta también refiere al “compuesto de *posiciones de sujeto* [que puede tomar], de lo que puede ver, decir y hacer según el lugar (discursivo y físico) donde este colocado” (Saldarriaga, 2015, p. 3).

Dependiendo entonces de la posición que asuma el maestro en las contingencias que se le presentan frente a sus estudiantes, frente a su comunidad, incluso frente a sí mismo, se ve en una mezcla entre la palabra y el ademán, entre el hacer y el decir. Y es en esa mezcla donde se ve el gesto pedagógico como la expresión última que brota del tejido de saber maestro injertado en las raíces de su ser humano, gracias también a esas formas de práctica pedagógica

que no han estado exclusivamente ligadas a la personalidad o capacidad de hacer del maestro y que, más bien, están asentadas en un proceso histórico que ha marcado hasta hoy su evolución, como se puede comprender por los arquetipos de maestro propuestos por Saldarriaga.

Por ello todo lo que comprende la noción de gesto pedagógico es el desarrollo práctico de la interacción y la posición de sujeto contemplados en el saber pedagógico, pues el *gesto* pedagógico también puede comprenderse como un saber puesto en escena, o más bien, en una secuencia de escenas donde el cuerpo, la palabra, y el mismo mensaje que comunican, encarna un saber actuar, un saber hablar, en últimas, un saber emitir señales en la interacción con el otro.

Ahora, por abarcar también lo natural de la expresión humana del maestro, el gesto pedagógico puede hacer parte también de un saber no consciente, sino involuntario, sin premeditación, es decir, de un fluir espontáneo y particular del ser maestro que puede, o no, chocar con la lectura de los otros.

Si de la noción de Oscar Saldarriaga (2003) se infiere que el gesto es la expresión última tras la mezcla entre la palabra y el ademán o entre el decir y el hacer en una situación, desde David Le Bretón (2010) hay que destacar el lugar del cuerpo como ese punto donde las tensiones confluyen, y, donde también se resuelven o se proyectan al mundo en forma de expresiones. Expresiones corporales donde se comprenden los movimientos, expresiones faciales donde se comprende la gesticulación e, incluso, expresiones ideológicas y afectivas donde se comprenden el pensamiento y la forma de ser.

Toda relación del hombre con el mundo implica la mediación del cuerpo (Le Bretón, 2010, p. 17) y en consecuencia toda relación del maestro con su entorno, sus estudiantes, su comunidad, en últimas también con su mundo, implica la mediación que su cuerpo haga. Esto impulsa a pensar que los gestos pedagógicos son manifestaciones o señales, tan indispensables e inevitables en la enseñanza, como lo son las mismas prácticas pedagógicas.

Si la práctica pedagógica se ve como la forma o estrategia que busca construir conocimientos, el gesto pedagógico debe entenderse también como un vehículo para desplegar esta tarea, pues sin la interacción, sin la mediación humana, aquello enseñable o cognoscitivamente

construible, se torna inerte por no tocar la vida misma que encarnan los cuerpos de maestros, estudiantes y comunidades.

Para Óscar Saldarriaga (2014) el gesto pedagógico es aquello que resulta de la unión entre la forma del maestro relacionarse con el conocimiento y su función formadora ética, es decir, de la intersección entre la teoría y la práctica. A la luz de esta noción de gesto pedagógico —una noción además en construcción—, nuestras prácticas pedagógicas siempre están compuestas de diversas partes, o mejor, de rasgos que vienen de las diferentes visiones de enseñanza y maestro que ya están teorizadas.

Si se nos ocurriera hacer una radiografía (o biografía) de las prácticas pedagógicas de un solo maestro, es posible que encontremos las múltiples fracturas que deja el romper un esquema para migrar a otro y dejar la herida abierta para volver; es posible que encontremos la coexistencia de lo tradicional con la escuela nueva, de lo racional con lo comunicacional (o lo experimental), e incluso, una combinación de todas estas imágenes.

De este modo, nos asentamos en la idea de que el paradigma no encuadra al maestro determinándole un lugar y una forma de actuar, sino que es el maestro quien transita por el paradigma, por los esquemas, por los arquetipos y por las visiones de enseñanza, para hacerse él mismo su rostro de maestro que le permite expresarse por medio de los gestos pedagógicos, que dicen también su posición.

El gesto pedagógico no es simplemente un gesto que se acompaña con el rostro, las manos o el movimiento, ni una repetición de órdenes, sino una serie de actos que comunican una idea como un gesto objetivo, disciplinar o un gesto de emociones afectivas, de amor pedagógico que se manifiesta también en las relaciones humanas (Saldarriaga, 2014). Se erige como tal, cuando la esencia no solo busca instruir en unos conocimientos determinados, a enseñar unas formas de comportamiento, sino que apunta a creer en el otro como un ser humano lleno de potencialidades a desarrollar; verlo más allá de su productividad, en su condición humana, un humano que puede mejorar(se).

El gesto pedagógico es cercano, no se encierra en unas disposiciones generales, en unos mandatos reglamentados, sino que busca al otro, el conocimiento en él puede ser un medio, el estudiante es visto como otro de carne y hueso, de aspiraciones, de dolores y sueños. El

gesto pedagógico comprende la conversación con el estudiante en el pasillo, la historia *quasi* autobiográfica contada en clase sobre el trabajo, la vida misma, la honestidad y un sinnúmero de momentos en los cuales el maestro es más que un instructor de conocimiento. El maestro se dirige al ser humano que está frente a él.

El gesto pedagógico comprende el ser maestro desde lo pequeño, desde lo casuístico, desde aquello que no se concebiría como sobresaliente; sin duda, por pequeño que este sea, no se debe desdeñar su capacidad de transformar, pues si bien el movimiento puede ser casi imperceptible, en efecto, puede desacomodar, movilizar, remover.

Consideramos el gesto pedagógico, también, como la expresión particular que cada maestro emite a través de su cuerpo y que, por ende, viene con su impronta personal, un sello que no solo es dado por los rasgos de su constitución física, sino también por su carga afectiva. Así, los ojos del maestro dejan de ser percibidos solo en función de vigilar y se funden con la mirada aguda que detecta cambios, que lee indicios, su boca se funde con su discurso, y finalmente las extremidades y todo su cuerpo se funden con su accionar. El maestro pone todo su cuerpo en la tarea de formar.

Si se asumen con rigor las palabras de David Le Breton (2010), es necesario partir de la condición corporal del ser humano y extenderla al rol del maestro. Si “la existencia del hombre implica un ejercicio —sensorial, gestual, postural, mímico, etc.— socialmente codificado y virtualmente inteligible, en todas las circunstancias de la vida colectiva, en el seno de un mismo grupo” a ese ser humano con rótulo de maestro, le deben ser inevitables unas gestualidades, posturas o acciones mismas que tienen cabida en una comunidad educativa. Por eso, “toda educación se realiza a través de un tono personal del profesor, del estilo de su presencia en el mundo. Esa relación se traduce en un gesto, una palabra, una invitación, un silencio, algunas insinuaciones: meras insignificancias cuyas consecuencias alimentan a veces una vida entera” (p. 18 y 28).

Teniendo en cuenta la unicidad que defiende la presencia del cuerpo en la educación y la condición corporal que nos es común a los seres humanos, dos maestros podrán tener los mismos gestos pedagógicos en tanto a ademanes y en tanto a formas de corporalidad, pueden haber incluso semejanzas en sus discursos y en los pensamientos que impulsan sus acciones, pero un *gesto pedagógico* de un maestro no será idéntico al de otro, pues, cuando ocurre el

gesto, es el maestro quien lo emana desde la propia esencia que le da su carga afectiva y simbólica, por ello, el gesto sucede como expresión emitida en un tono personal que no se deja delimitar en arquetipos que engloban en su afán de universalizar, sino que se fugan en múltiples singularidades.

En consecuencia, considerar que existen tantos gestos pedagógicos como maestros, abre el camino a un sinnúmero de tonalidades gestuales posibles en el mundo de la enseñanza, de ahí que miremos con lupa hacia cada maestro para nombrar en qué consisten los gestos pedagógicos que emite en un escenario de conflicto armado que, por demás se sabe, somete sus cuerpos a una suma tensión.



Imagen 4. Óleo. Camino a la escuela. Serie “Rostros de la guerra en la escuela” (2019). Antonio Cardozo.

Metodología. Relatar desde la experiencia: ilaciones de maestros rurales

Las dinámicas del conflicto armado colombiano reciente entorpecieron la calidad de vida de muchas de nuestras comunidades rurales, así como de los procesos educativos que se llevaron en su interior. Tener en cuenta esta realidad tan desalentadora nos permitió confirmar que los enfrentamientos y las balas cada vez le robaron más espacio a las prácticas pedagógicas que se llevaron en las escuelas tocadas por el conflicto armado. En ese sentido nos preguntamos si en medio de esta realidad hubo lugar a expresiones más sutiles y espontáneas de los maestros que pasaran desapercibidas o les hicieran frente a las miras de los fusiles; hablamos, entonces, de gestos pedagógicos que se muestran como acciones desde lo más sencillo del día a día, que muestran su resistencia a cederle más terreno de la educación y de la sana convivencia a los campos minados de la guerra.

Para aproximarnos a esta pregunta, hemos elegido el enfoque biográfico-narrativo. Para ello presentamos en un primer apartado una conversación entre las ideas de autores abanderados de las apuestas biográficas y narrativas, desde las que se ampara esta búsqueda de experiencias de maestros rurales y de los lugares donde dejaron huella. Retomamos estudiosos como Paul Ricoeur y Antonio Bolívar y destacamos la importancia de las subjetividades que se tocan al momento de entretejer aquellas voces que contando historias develan realidades. En el segundo apartado, describimos cada uno de los grandes momentos metodológicos que llevamos a cabo para abordar el problema de investigación; un viaje cargado de imágenes, ires y venires, donde queda la exposición del paso a paso que seguimos para comprender las particularidades del ser maestro rural en medio del conflicto armado.

Marco metodológico. Miradas para el encuentro de rastros y rostros

*“Y, dirigiéndose a la del enorme pie plano, le preguntó:
- ¿Cómo tenéis este pie tan grande?
- De hacer girar el torno -dijo ella-, de hacer girar el torno.
Pasó entonces el príncipe a la segunda:
- ¿Y por qué os cuelga tanto este labio?
- De tanto lamer la hebra -contestó la mujer-, de tanto lamer
la hebra.*

Y a la tercera
- ¿Y cómo tenéis este pulgar tan achatado?
- De tanto torcer el hilo -replicó ella-, de tanto torcer el
hilo”.

(Las tres hilanderas, Wilhelm y Jacob Grimm, 1812).

Con la atención puesta sobre los escenarios rurales se tejió la propuesta de acudir a varios maestros con la convicción de que, a partir de las experiencias que tienen por contar sobre su ejercicio en medio del conflicto armado, se construye conocimiento en educación, se “capta la riqueza y [los] detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas” (Bolívar, 2002, p. 44), miramos en dirección a la realidad del maestro en tiempos de guerra preguntándonos **¿Cómo influyeron los gestos pedagógicos de algunos maestros rurales en las comunidades atravesadas por el conflicto armado en el Oriente lejano de Antioquia?**

Así como la acción de hilar extiende y tira de las fibras para componer el hilo, abordar esta pregunta desde el paradigma cualitativo nos permite entrar en contacto con las fibras de la sensibilidad humana y tocarlas directamente para acercarnos a los maestros, conocer sus emociones, sus pensamientos e incluso algunas de las intimidades que confluyen en su labor pedagógica; pues este paradigma posibilita comprender todas aquellas acciones humanas que desbordan lo cuantificable.

Abrazar, entonces, las experiencias de los maestros, nos lleva a interrogar la naturaleza del conocimiento y la realidad (Guba y Lincoln, 1994), sobre todo, cuando se busca alcanzar la comprensión de realidades humanas y sociales. En este orden de ideas, el paradigma cualitativo aparece justamente como la forma particular de entender la construcción de un conocimiento, que no se reduce a la mirada externa sobre el maestro rural y su labor en medio del conflicto armado, sino que propicia una relación estrecha, que incluye la interacción con el cuerpo, la palabra y el ser de los maestros que vivieron esa realidad, con quienes la buscamos comprender.

Tal como las manos desprenden sudor cuando se toma la lana amorfa y destiñen nuestro color piel sobre el blanco que fue de la oveja, la observación de esa realidad reclama el lugar de

nuestra subjetividad cuando comprendemos que estamos cargados de experiencias, referentes, valores que desprenden su esencia sobre las reflexiones en torno a los acontecimientos que el otro vive.

Desde nuestra posición de maestros en formación, decidimos aproximarnos a otros maestros como los portadores de unos conocimientos valiosos que merecen ser reconocidos y puestos en diálogo con las construcciones que se hacen desde los claustros universitarios.

El ser y el hacer del maestro en el aula son construcciones difícilmente comunicables desde la medición, la estandarización y la generalización, porque ¿cómo pretender que lo vivido por un maestro pueda extenderse de manera general, a todos los maestros o en todas las aulas del mundo? ¿Cómo medir la labor de un maestro en un contexto en particular, o más aún en medio de la guerra? ¿Sería oportuno reducir toda su experiencia a una escala de 1 a 10? Cuando resultan ser valoraciones tan rígidas a la hora de reflexionar acerca de los acontecimientos de la vida misma, consideramos, en su lugar, los relatos de experiencias y las historias como la mejor opción para comprender la pluralidad de eventos que rodean la realidad del maestro.

Acunamos entonces esta investigación desde un enfoque y metodología biográfico-narrativa como un ejercicio que permite tomar consciencia de realidades ignoradas que, tras relatarse se hacen evidentes, pues, es a través de la descripción, del informe, de la noticia, de la historia, mejor dicho, de la narración, que nos hacemos conscientes de la existencia del universo y de sus parcelas gracias a la voz que nos lo enuncia.

Desde luego celebramos la conversación entre la voz propia y la del otro, ese “juego de subjetividades [...] [ese] proceso dialógico [que] se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (Bolívar, 2002, p.43), pues, en el ejercicio de rememorar las acciones del maestro, comprendemos esa realidad narrada sobre ejercer en medio de una ruralidad azotada por el conflicto armado como una co-construcción entre maestros que asocian perspectivas, concepciones particulares y generales del mundo habitado, que, a juicio de la investigación biográfica posibilitan “su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación” (Bolívar, 2002, p. 41).

En la misma vía en que para Oscar Lewis (1961), una historia minúscula puede revelar el conjunto social donde sucede, y para Dosse “la experiencia es interacción entre el yo y el mundo, revela a la vez a uno y otro, y al uno por el otro” (citado por Murillo, 2019, p.40) las vidas que se cuenten, necesariamente deberán decir algo de los ambientes del oficio, de los avatares o gajes que le atañen. Por eso,

cuando relatamos experiencias del aula de clase, o cuando investigamos la vida de un profesor, se dibuja el cuadro no solo de un aula en particular o el retrato de un profesor cualquiera, sino al mismo tiempo son develados un cuadro de detalles de la vida en las aulas y los perfiles de sujetos que agencian prácticas determinadas en instituciones creadas al efecto (Murillo, 2019, s.p.).

La entrevista y la conversación espontánea se postulan como las mejores aliadas para captar la experiencia del otro si tenemos en cuenta que, como seres dispuestos a vivir en comunidad, socializamos el mundo desconociendo que aquello que contamos está íntimamente ligado a lo que nos pasa como sujetos culturales. Todo apunta a que el conocimiento del mundo, de la realidad y de los contextos es algo a lo que se llega desde la comunión entre sujetos que se encuentran en el diálogo y juegan un papel de anteojos a través de los cuales se guía al otro por una aventura a la observación.

Es posible entonces imaginar a cualquier individuo— al hilandero, al artesano y, en especial, al maestro— como un cristal bifocal que, por un lado, ofrece el panorama de todo lo microscópico y, por el otro, de lo cósmico, así es que el investigador, entendido sencillamente como un sujeto de inquietudes o preguntas provenientes de su ser, en un asomo que haga sobre otros semejantes, estará expuesto a comprender que aquello que mira está hecho de múltiples y minúsculas experiencias, o más bien, de historias y no de átomos, como diría Eduardo Galeano (2017).

Luego, si a ese sujeto con preguntas le llegara el deseo de girar el cristal para obtener otra mirada, también podría encontrarse con un panorama que despliega las formas grandes de una realidad, donde cada detalle se magnifica en una cadena de relaciones dependientes de otros sistemas, mejor dicho, esta mirada ofrecerá la visión de un mundo extenso en el que esas experiencias minúsculas navegan y sobre las que se explican como consecuencia.

Convencidos de que así construimos “experiencias vicarias” (Denzin & Lincoln, 2012), donde el reflejo del propio rostro en el del otro y la cercanía con eso que le acontece propicia la identificación a partir de las emociones que nos despierta el escucharlos relatar sus experiencias, es que vimos a cada maestro como un universo diferente, un desfile de experiencias contadas desde su particular manera de narrar, que vienen amarradas a sus emociones, a su forma de percibir el mundo, a sus maneras de ser y hacer. Al volver sobre las emociones y reflexiones de los seres humanos, y ponerlos a circular como palabra viva a través de la reconstrucción de la experiencia que ha de ser reflexionada para otorgarle significado a lo vivido (Ricoeur, 1985), acogimos la idea de relatar, retratar y hacer audible la voz del maestro, atraídos por las historias de quienes decidieron abrirnos las puertas de sus hogares, sus escuelas, sus vidas, para tejer las narrativas a partir de sus propios relatos.

Cada relato representa un hilo que al enlazarse con otros hilos ayuda a constituir todo un tejido, un entramado de historias de lana que, así como las fibras naturales, nacen de aquello que cada maestro cultivó en la ruralidad. La tarea del hilandero comienza cuando camina hacia el campo para contemplar las ovejas e imaginar cuánta de aquella lana puede recolectar. De la misma manera, nuestro camino en la investigación comenzó explorando los escenarios que dieron lugar a la experiencia de los maestros, pues, conocer estos espacios nos permitió confirmar o ampliar lo que desde la imaginación se recrea al momento de escuchar sus relatos.

Y para que esas fibras que son las historias se transformen en narrativas no solo hace falta un manojo de lana, es necesario el mismo gesto del hilandero de acercarse a sus hilos con tacto, observándolos, atento de no tirar demasiado para no romperlos, pues manejar su rueca exige la experiencia de los pies, la destreza de las manos y la concentración de la mirada. Tanto el gesto del investigador como el del hilandero suceden en la concentración e interacción —de todo su cuerpo y su ser— con esas fibras, con esas sensibilidades de ese otro que reconoce. En este recorrido son convenientes los labios gruesos que saben lamer los flecos de las hebras para que a futuro atraviesen los ojos más difíciles, los mismos labios gruesos que desde el lenguaje incitan a empalabrar historias.

Como investigadores asumimos el papel de hilanderos que, a partir del movimiento del pedal, es decir el enfoque biográfico-narrativo, ponemos en circulación esa materia que son las

historias para que se transformen en narrativas. De tal modo accionamos el mecanismo de la rueda por obra de nuestros pies exploradores de campo para que el método narrativo actúe como la rueda que imprime una forma a esas lanosidades, tomando cada relato singular y agrupándolo en fibras más gruesas que después se convertirán en el hilo de futuros tejidos; así, el método narrativo permite llevar a cabo un accionar que transforma los relatos de experiencia, como se transforma la lana, en narrativas a la luz de los gestos pedagógicos simbolizados en la madeja.

En el oficio de hilar toda acción depende de otra; en nuestro trabajo, llevar a cabo una creación narrativa requiere de un funcionamiento armonioso y sincronizado entre cada pedaleo, cada giro de la rueda, cada movimiento de manos, para así llegar a la madeja, que no es solo hilo recogido, sino el enredo desde donde el filamento perfila su vocación de ser tejido, una madeja que quizás mañana se desenvuelva y se vuelva a enmarañar para hacer parte de un suéter que cubra del frío, de un poncho que conozca nevados, de un tendido que acompañe sueños, o quizá de la sudadera de un niño en su primer día de escuela. Las narrativas de experiencia producto de este trabajo, los relatos —transcritos a partir de una escucha atenta—, las conclusiones y comprensiones a las que finalmente llegamos, quizá mañana acompañen a un joven maestro en sus primeros años de ejercicio, quizá sean las que nos arropen en nuestro futuro ejercicio, o las que nos abran caminos para seguir indagando.

Concentramos en nuestra madeja una visión narrativa sobre el oficio del maestro para dejar de ser hilanderos y convertirnos en los tejedores. Tomamos una cantidad de hilos de historias variopinto —cuyos colores vienen dados por la singularidad de sus relatores— y los combinamos en nuestras manos, o mejor aún, los enredamos. Procuramos hacer una selección de los acontecimientos para entramarlos, darles un orden y tejerlos de manera tal que devengan en narrativas de experiencia, en historias hermanas que compartan fibras de sangre. Tejemos con cada hilo singular, con cada historia de cada maestro, una puntada que lo conecte con los demás maestros que, por sí, ya vivieron parte de la misma realidad.

Pero esas fibras que se tocan para afinar las hebras que finalmente se recogen en la madeja, deben transitar primero por una ruta que nuestras manos de hilanderos trazan.

Sendero metodológico: estaciones de una travesía

Existe una realidad a la que le hemos dado la espalda y solo nos acercamos desde la espesa sombra que se postró sobre nuestra historia colombiana. Resultó inquietante reconocer que habíamos nacido y crecido en una de las zonas más convulsionadas por la violencia en Colombia y no éramos conscientes de ello, un motivo más para recorrer el Oriente lejano de Antioquia y escuchar aquellos ecos grabados en la memoria de quienes, entre cuadernos y cartillas, padecieron de frente el conflicto armado.

El deseo y los pies hicieron de las suyas; dieron inicio a una travesía que, en medio de sembradíos, terrenos escarpados, senderos pantanosos, montañas atiborradas de árboles y majestuosas cascadas y ríos, confluyeron para que cada encuentro con los maestros estuviera cargado de su experiencia, pero también de la nuestra como viajeros del campo.

Como todo comienzo, este estuvo colmado de incertidumbres, aun así, decidimos adentrarnos en un tiempo pasado que cobra sentido cuando escudriñamos y compartimos las historias que tuvieron vida en aquellos días, siendo manos vivas que le apostamos a la recuperación y la preservación de nuestra memoria como sociedad y enfrentando de paso la idea de que “se empieza por el olvido y se termina en la indiferencia” (Saramago citado por Donaire, 2005).

En el tránsito de este viaje vinculamos la observación aguda y la escucha atenta a instrumentos de investigación como la entrevista, los talleres y las memorias de viaje. Visitar el Oriente lejano de Antioquia con el ánimo de darle la cara a esta realidad desde la investigación, nos llevó a vivir seis grandes momentos que demarcan cada paso que dimos: Vivencias del caminante; Conversaciones: Palabras del tiempo; Memorias de viaje; Reflexiones del camino; Escribir desde la frontera; En mesa redonda.

Vivencias del caminante

El camino se dibujó frente a nosotros permitiendo, en cada peña escalada, un avance significativo. Fue en el ejercicio de buscar, preguntar, escuchar, olfatear y hasta mirar con lupa esas huellas que desvelan los rostros de los maestros, que encontramos trozos de historias viajando en voces ajenas, llegando a nuestros oídos pequeños fragmentos de

afinadas pistas. Hubo quienes sabían de las historias por el voz a voz: “yo sé de un profe que trabajó en la vereda tal, le tocaron varios enfrentamientos, pero le fue muy bien en esa comunidad, lo apreciaban bastante”. Fueron palabras pausadas, tal vez cortas, pero reveladoras. Desde allí empezamos a imaginar y a pintar la silueta de esa narración encarnada que tanto buscamos.

No bastó con llegar al territorio, visitar la escuela, interactuar y jugar con los niños ni sintonizarnos con la historia del maestro en medio de un tinto, para después dejar los relatos en un audio o en un papel. No. Fue imprescindible escuchar las entrevistas una y otra vez. Reflexionar sobre la palabra discreta o desparpajada, nos llevó a considerar que, si investigar es preguntarse por un fenómeno, teníamos que vivir ese fenómeno, adentrarnos en él, participar con todo el ser y la subjetividad para aprehender de sí lo más íntimo; aquello que lo hizo suceder para luego tener la posibilidad de hacer una devolución con las comunidades que participaron de la investigación.

Empezar trae consigo ansiedad. Se tienen las ganas intactas por explorar, por conocer, por descubrir, tanto así, que, inicialmente pensamos en visitar seis municipios del Oriente lejano de Antioquia: San Francisco, Argelia, Sonsón, Nariño, Granada y San Carlos —como si cada uno de ellos no fuese lo suficientemente grande—. No obstante, al avanzar en el trabajo en campo, pudimos darnos cuenta de la gran envergadura de la investigación que pretendíamos desarrollar. Entendimos que necesitábamos delimitar qué comunidades visitaríamos porque, por efectos de tiempo y recursos, no alcanzaríamos a construir una propuesta de calidad.

Abrimos la discusión acerca de qué municipios focalizaríamos, asumiendo la idea de que, con una cantidad menor de lugares a visitar y en el tiempo propuesto, alcanzaríamos un acercamiento respetuoso con los maestros, conoceríamos con juicio los territorios y sus escuelas rurales, reuniríamos una cantidad plausible de relatos para, por parte nuestra, escribir las narrativas. Empezamos a reducir la lista de municipios aviniendo en que, cualquiera que fuera el lugar que escogiésemos, debíamos guardar respeto y prudencia por la historia que, detrás de ellos dejó la guerra.



Imagen 5. De camino hacia el Centro Educativo Rural El Llano, Nariño, Antioquia (julio, 4 de 2019). Daniel Posada.

Los primeros municipios que tuvimos en cuenta para que se mantuviesen en la lista de territorios a visitar fueron: Sonsón, Nariño y Argelia. Tres municipios de la subregión Páramo avasallados a manos de grupos armados y que tienen una historia ejemplarizante por contar —como todos los pueblos de Colombia—, pero en estos particularmente, se nos mostraba un común denominador: Nariño y Argelia, por más de un año, fueron tomados por la guerrilla de las FARC-EP —en todo el sentido de la palabra—, no había presencia de la Policía, ni ninguna fuerza estatal; sus habitantes estaban bajo las órdenes directas de alias ‘Karina’⁸ y solo tenían la opción de obedecer.

Sonsón, como la capital comercial de la zona, debió soportar un ‘fin de semana negro’, pero ello no impidió que sus pobladores uniesen fuerzas y se solidarizaran con sus municipios hermanos: enviaron volquetas cargadas de alimentos, ropa y cualquier otra cosa que los nariñenses y argelinos pudiesen necesitar. Para nosotros, son tres municipios unidos por algo más allá que una carretera y algunas zonas veredales; los une el amor por su tierra, el tesón de sus habitantes, el dolor de haber vivido una guerra que les fragmentó la tranquilidad, los sueños, las esperanzas, pero ante la cual serían capaces de empezar de nuevo. ¡Hay que ver la solidaridad y la complicidad entre estos pueblos!

⁸ Elda Neyis Mosquera García, líder del frente 47 de las Fuerzas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP).

San Carlos, municipio de la subregión Embalses, estuvo bajo el control de los paramilitares (en la zona urbana) y la guerrilla (en la zona rural) durante la década del 90 y los primeros años del 2000. Existía entre ellos una fuerte disputa por el control del territorio, lo que ocasionó que el 80 por ciento de la población rural fuera desplazada de sus tierras (PNUD, 2010), convirtiéndolo en unos de los mayores referentes nacionales en materia de desplazamiento.

En el ejercicio de buscar cómo se gestaron y se lideraron procesos de paz y reconciliación desde los mismos pobladores, decidimos adentrarnos en estos cuatro municipios, tierras conocidas por la pujanza de su pueblo, donde su capacidad para permanecer, luchar y empezar desde cero, hoy las muestran como comunidades abanderadas en la reconstrucción del tejido social.

En San Carlos, el *Centro de Acercamiento para la Reconciliación (CARE)*, es una iniciativa de memoria que resignifica los espacios del horror —que sirvieron a los grupos armados para asesinar y torturar durante el conflicto— “a través de la recolección de historias de vida como insumo de reconstrucción de tejido social y restablecimiento de derechos de las víctimas” (Red colombiana de lugares de memoria).

En el CARE nos estremecieron los dibujos realizados por víctimas del conflicto [...] Ya bien sabíamos la historia del lugar, lo que hacía estremecer [...] Me sorprendía ver a aquellas mujeres que parecían ser impulsadas por un fuego en el estómago, capaces de crear una antítesis de lo que fue aquel lugar algún día; crear un espacio de fuerza y perdón sobre el mismo suelo en que mataron conocidos, familiares, vecinos suyos. ¿Cómo es que somos tan fuertes? (L. Mira Correa, diario pedagógico, 25 de octubre de 2018).

El municipio de San Carlos presenta, además, una apuesta denominada *Jardín de la memoria*, una posibilidad de reconstruir la *memoria* del municipio a partir de sus propios habitantes. Esta instalación simbólica, ubicada en el parque principal, fue realizada con la ayuda de la comunidad que potenció a través de sus testimonios, la creación de un espacio que metaforiza cómo la muerte puede tornarse en vida cuando esta se conserva en la memoria para la no repetición. Montones de nombres y fechas se ubican en el centro de figuras de flores y hojas hechas en metal, pintadas de diversos colores según la situación de vulneración a los derechos humanos que se haya sufrido. Es así como el pueblo de San Carlos recupera los nombres y

las historias de la tragedia para recordar que el camino no es la violencia, ni el rencor, sino la vida.

Por otra parte, en Sonsón, Nariño y Argelia, se tiene el mismo impulso de sanar las heridas haciendo memoria a través del tejido, para ello crearon el *Costurero Tejedoras por la Memoria de Sonsón* desde donde “buscan salir adelante y pedir justicia a través de imágenes cargadas de memoria [usando] materiales de colores vivos para contarle a los demás su pasado. Esperan que a través de estas imágenes la verdad prevalezca” (González, 2016, s.p.).

Por lecturas previas, textuales y visuales que hicimos de los municipios, y a la luz de las mismas entrevistas con los maestros, supimos de muchas veredas que fueron referente para la población como lugares donde hubo mayor presencia de actores armados; nos preguntábamos si aún en estas zonas había escuelas y maestros que las acompañaran.⁹

Tentados por repasar el camino que ellos recorrían todos los días, nos encauzamos rumbo a Sirgua Arriba y Manzanares Central en el municipio de Sonsón; Las Mangas, Quebra San Juan y El Llano en el municipio de Nariño; San Agustín en el municipio de Argelia; y La Tupiada y Palmichal en el municipio de San Carlos. Estuvimos mañanas y tardes enteras en las escuelas de cada una de estas veredas conversando con pobladores; pasamos la noche en algunas de ellas; compartimos el desayuno con los estudiantes y la maestra; sembramos y ayudamos a recoger algunas cosechas; jugamos, nos reímos, contamos chistes, nos trepamos a los árboles; todo en el mismo espacio en donde hace más de 20 años solo se escuchaban las ráfagas de los fusiles y se veían desfilar comunidades enteras abandonando sus parcelas. Era estremecedor caminar sobre las huellas que dejaron los maestros mientras la guerra les hacía sombra.

⁹ Visitarlas todas, no era posible. Veredas tan vulneradas como Rioverde de los Montes del municipio de Sonsón que está a 7-8 horas de camino, no estaba entre los límites de tiempo acotados por nosotros; pero, si decidimos llegar hasta algunos lugares que tanto significaron para los maestros que nos narraron parte de sus vidas en medio de silabas entrecortadas y sonrisas nerviosas.



Imagen 6. De visita en el Centro Educativo Rural La Tupiada, San Carlos, Antioquia (marzo, 21 de 2019).

Realizamos las visitas y los talleres queriendo conocer las escuelas en las que los maestros habían trabajado en la época del conflicto armado y también en aquellas donde se encontraban ejerciendo en la actualidad, con la intención de estrechar lazos de confianza que nos permitieran conocer el contexto y dejar un poco de nosotros en él; retribuirles a los maestros su apertura y disposición, cargarnos de imágenes, historias de los chicos y sumergirnos cuanto fuese posible en un aula rural.

¿Qué tantos vestigios del conflicto habría en las voces y actitudes de los estudiantes? ¿Cómo eran actualmente esos escenarios relatados por los maestros? Fueron algunas de las preguntas que nos llevaron a pensar los encuentros. No bastaba con conocer la ruralidad a través de otros, debíamos nosotros mismos embarrarnos los zapatos, debíamos *vivirlo*.

Tuvimos la intención de participar en las actividades escolares de estos territorios, para conocer de primera mano cómo perciben las nuevas generaciones los episodios de guerra, a manos del conflicto armado reciente, del cual sus familiares o allegados muy posiblemente fueron víctimas. Era común para los chicos encontrarse en el camino casquillos de bala; tal parece que hacían parte de sus propias colecciones de elementos de guerra.

Me llamó la atención un chico llamado Donier que tenía un objeto dorado de aspecto metálico entre sus manos, con este rayaba el pupitre como si fuera un lapicero. Dado

que estábamos en medio de una actividad grupal, no podía acercarme directamente a él para observar el objeto, pero, después pude moverme con cuidado y preguntarle ¿Donier qué es eso? Sonriendo como si estuviera seguro de tener algo increíble, me dijo, esto es una bala. Enseguida seguí preguntando ¿y de dónde la sacaste, Donier?, a lo que me respondió, ah, un día me la encontré detrás de la casa (D. Posada Vélez, diario pedagógico, 26 de abril de 2019).

En la escuela La Tupiada, del municipio de San Carlos, conocimos procesos que Ómar adelanta, desde las dinámicas propias de su contexto, pensando en vincular la escuela con la comunidad; estas actividades no están por fuera de la malla curricular, al contrario, el maestro lidera un proceso de formación integral con sus estudiantes: en valores, contexto y contenido teórico. La huerta escolar es uno de los espacios que visitamos, tuvimos la fortuna de arrancar cebolla, yuca, recoger maracuyá y treparnos en un árbol; además de compartir, sentados todos a la mesa, un desayuno preparado con los mismos alimentos que se cosechan en la huerta.

A medida que subían los compañeros, mi maestra asesora, y los niños, todos se sentaban sobre los tallos. Desde abajo, los veía a todos y cada uno como frutos del árbol, de la educación, del trabajo incansable de un profesor entregado, de un territorio que tuvo que sufrir el conflicto armado... frutos, al fin y al cabo. Viendo a toda esa gente tan alegre colgada de las ramas, tan dispuesta a compartir, a mostrar lo mejor de sus paisajes, me atreví a pensar que no todo refrán popular es cierto y que eso de que “a nadie lo pare la tierra” es relativo. Fácilmente a todos nos parió la tierra, fácilmente cualquier religión podría decir que al principio todo fue ruralidad, que los buenos seres humanos también crecen en los árboles, y que, una vez maduros, están preparados para alimentar a la sociedad, y por supuesto, esta escuela y este profesor han sido sus principales cuidadores (D. Posada Vélez, diario pedagógico, 21 de marzo de 2019).



Imagen 8. De visita en el Centro Educativo Rural La Tupiada, San Carlos, Antioquia (marzo, 21 de 2019). Mariana Palacio.



Imagen 7. De visita en el Centro Educativo Rural La Tupiada, San Carlos, Antioquia (marzo, 21 de 2019). Mariana Palacio.

En las tierras del Oriente lejano de Antioquia experimentamos en pleno las dinámicas rurales colombianas: caminar en las veredas de Nariño bajo el inclemente sol que surca el cielo; lavarnos la cara en las claras quebradas de San Carlos; montarnos en las mulas de Argelia y escalar empinadas colinas con un grito mudo atragantado que espera el más mínimo de los descuidos para estallarse en el aire; atravesar en chiva el páramo de Sonsón y sentir como la niebla entreteje nuestros cabellos. En suma, en el propósito de conocer algunas de sus escuelas rurales nos dejamos seducir por la ruralidad de estos municipios: un escenario intacto de la memoria de estos territorios.

Para llegar hasta aquellos lugares [...] hemos tenido que tomar escaleras que, a bordo del abismo pasan cargadas de mercados, animales, herramientas de trabajo y personas en los puestos sobrantes; hemos presenciado al campesino cargando su mula de leche, caña, panela, para salir al pueblo por estas pequeñas y estrechas vías que ellos mismos han abierto entre las montañas; hemos caminado largas horas llenando de pantano nuestros zapatos, llenando nuestros tarros de agua lluvia para refrescarnos, pasando charcos y tropezando más de una vez hasta llegar a las escuelas que se hacen vivas con los cantos de aquellos niños, jóvenes y maestros que habitan en la esperanza de construir memoria en sus retazos de montañas (A. Restrepo Mejía, diario pedagógico, 5 de mayo de 2019).

Pero ¿por qué y para qué pisar sobre las huellas que los maestros rurales dejaron de camino a sus escuelas? Para nosotros era importante no solo experimentar a través del relato de los maestros, sino aventurarnos a conocer desde nuestro cuerpo los paisajes, los recorridos, las escuelas. Y ¿cómo adentrarse en las dinámicas que vive un maestro rural solo desde los textos?, ¿cómo dejar de lado la riqueza de la vivencia plena de aquello que antes se antojaba lejano? Ir a los territorios era reconciliarnos con los vacíos en nuestra formación frente al ejercicio en la ruralidad, rememorar los relatos y completarlos con todo aquello que la mirada proveía; era sentir la experiencia del otro, cercana, llena de vida.

Debimos sobrepasar largos trayectos para llegar a algunas escuelas rurales. Quizá la experiencia más retadora en términos de kilómetros y desplazamiento fue la de la vereda San Agustín, en el municipio de Argelia, tras recorrer alrededor de 10 horas de viaje y 3 medios de transporte.

La maestra Adriana, quien nos esperaba en San Agustín, jugó las veces de anfitriona en todo el sentido de la palabra. Al bajarnos de la chiva-escalera, aguardaban por nosotros tres

hermosos animales para subirnos cuesta arriba. Esta, tal vez, fue la experiencia más significativa, si de vivir la ruralidad se habla: llegamos en chiva, montamos en mula, pasamos la noche en la escuela, contamos las mil y una estrellas de un cielo perfecto que, en cuestión de minutos, se cubrió de relámpagos permitiéndonos dormir arrullados por la lluvia; además, caminamos más de 5 horas y media bajo el inclemente sol del mediodía.

Caminar hasta las escuelas, cansa, desgasta las rodillas y los músculos. Grandes son nuestros maestros y campesinos que día a día conquistan esas esbeltas montañas donde el áspero cemento, jamás ha llegado.

Cuatro municipios, representados por sus maestros, nos abrieron sus puertas. Al compás de los latidos del corazón, avanzaron nuestros pasos hacia tierras desconocidas. En total, fueron 32 días —distribuidos en 3 meses—, los que caminamos extasiados por las hermosas tierras del Oriente lejano de Antioquia, disfrutando lo sublime de sus paisajes, pero también, haciendo conciencia de la realidad que los sacude como municipios: el abandono estatal en materia de vías, de transporte, de oportunidades de empleo, de calidad en la educación¹⁰.



Imagen 9. Sector La Cuchilla, camino vereda San Agustín, Argelia, Antioquia (julio, 25 de 2019). Daniel Posada.



Imagen 10. Camino a la vereda Las Mangas, Nariño, Antioquia (julio 5 de 2019). Diela Betancur.

¹⁰ En los municipios de Argelia y Nariño existe el teleférico como medio de transporte rural; no obstante, este no está en funcionamiento desde hace muchos años, lo que dificulta la movilidad de las zonas rurales al casco urbano y viceversa. Su reactivación permitiría el desplazamiento de las personas de las comunidades más alejadas y el transporte de alimentos cosechados en la zona, sin ningún contratiempo, ayudándoles a ahorrar tiempo y dinero.

Conversaciones: palabras del tiempo

Estrechar lazos con los maestros fue un objetivo que nos trazamos desde el inicio; tuvimos muy presente que si lográbamos una relación de familiaridad con ellos tendríamos la oportunidad de conocer sus experiencias más profundas, más significativas, aquellas que los marcaron y que direccionaron su camino de ahí en adelante. Consecuentemente, y a la luz de lo que plantea Bolívar (2002), escuchar a los maestros contar sus propias vivencias y leer en ellos sus hechos y acciones, a la luz de todo aquello que nos narraron, se convirtió en una *perspectiva* peculiar de esta investigación (p. 42).

Vivir a veces suele ser caprichoso; es inevitable no cerrar los ojos y recordarnos sentados frente a los maestros en medio de una taza de café, con nada más en las manos que el deseo de saber cómo afrontaron cada situación: cada noche sin luz, algunos días sin agua y los infaltables asaltos por parte de los grupos armados. Escuchamos cómo se quebró su voz; vimos cómo se erizó su piel; retratamos su mirada con el lente de la cámara, volvimos a caminar con ellos a través de los retazos de su memoria. Dispusimos nuestros oídos a una historia que derrumbó muchos de nuestros imaginarios al escuchar por primera vez, de la voz de aquellos maestros, la frase: “decidí ser maestro por...”.

Fue cuestión de grabar la entrevista para tener la posibilidad de volver sobre ella y detenernos sobre los detalles que creímos necesarios. De ahí que presentamos, a modo de microtranscripciones, o más bien, de transcripciones focalizadas, los momentos de la conversación donde se mencionan los sucesos del conflicto armado que el maestro vivió y que se vinculan con sus respuestas o apuestas de potencial pedagógico, lo que en el trabajo nombramos como gesto pedagógico.

Ahora bien, no en todos los relatos se encontró información que nos permitiera establecer una relación entre ambos: la situación de conflicto y la apuesta pedagógica; por ello, de los 23 maestros con los que conversamos, realizamos la microtranscripción, el análisis y las comprensiones de 19 de ellos; no obstante, en la propuesta narrativa, cada relato tiene su lugar, las 23 experiencias de vida son contadas.

Cabe aclarar que, si bien estas transcripciones respetan sumamente la voz de los maestros y son fieles a sus expresiones, se intervinieron en mínimos detalles de dicción y sintaxis, esto

con el fin de conservar un orden lógico que conduzca al lector por aquellos sucesos de vida del maestro que están ligados a su quehacer en las escuelas y comunidades.

La transcripción de las conversaciones fue el insumo central que nos condujo a analizar, y posteriormente comprender, los gestos pedagógicos que tuvieron los maestros en medio del conflicto. Momento clave de la investigación que nos llevó a concluir que la experiencia docente alimenta el saber pedagógico y construye conocimiento en educación.

Para ello, contamos con el previo consentimiento oral y escrito de los maestros, donde acordamos si querían ser referenciados por su nombre de pila en la escritura del trabajo o por un seudónimo con el que se identificaran. Solo una maestra de Argelia, nos pidió reserva con su nombre de pila, entonces la llamamos ‘Ana’.

San Carlos, el primer pueblo que visitamos, nos permitió conocer las experiencias de tres maestros: Ómar, Betty y Leonia que, con todo y sus responsabilidades, compromisos o tareas, nos abrieron un espacio para compartirnos sus experiencias de vida. Fueron entre una y dos conversaciones con cada uno, que oscilaron entre dos y tres horas. Con Betty, profesora de la vereda Palmichal,

la entrevista fue larga, sentía los típicos nervios y miedos frente a cómo preguntar, en qué momentos era pertinente intervenir, cuándo callar. Para ser maestro hace falta olfato de sabueso, ya lo había dicho un día, pero para ser investigador y entrevistador, aquellas microdecisiones han de potenciarse, para entonces, ver con claridad cuando alguien te muestra un cabo del ovillo de lana que es su narrativa, un cabo del cual tirar (L. Mira Correa, diario pedagógico, 8 de marzo de 2019).

En Sonsón conversamos con seis maestros: Adiela, Cecilia, Ángela, Mónica, Humberto y Luz Estela; maestros que, desde temprana edad, se pusieron las botas pantaneras, se echaron una mochila al hombro y emprendieron su camino hacia poblaciones tan lejanas, que solo hasta después de uno o dos días de camino, podían escuchar como las llamaban “el nuevo profe de la vereda”. En algunos relatos se percibía el desasosiego que sintieron al llegar por primera vez a la escuela, encontrarla abandonada y sin un cuarto en donde hospedarse:

entré yo, empecé a abrir la puerta, cuando libros tirados por toda parte, pupitres desbaratados, todo era tirado, sucio, empantanado [...] no había energía en toda la

vereda [...]. Entonces me presentó a la esposa, muy formal, y entonces la esposa le hacía como señas de en dónde me iban a ubicar si ellos no tenían donde. Entonces el señor dijo, no pues aquí donde guardamos lo de los marranos [...] era prácticamente como una cochera [...] viendo cómo los marranos entraban ahí; eso olía a mil demonios (M. López, comunicación personal, 17 de mayo de 2019).

Con Humberto, conversamos por más de dos horas en uno de los cafés más acogedores de Sonsón. El maestro de la escuela La Paloma dedicó más de diez años de su vida a la recuperación de la paz y la confianza en la vereda que más muertes registró “el fin de semana negro”.



Imagen 11. Dibujando su propia montaña. Taller "Somos camino: trazos y memorias del maestro rural", Sonsón, Antioquia (septiembre, 13 de 2019). Mariana Palacio.



Imagen 12. Dibujando su propia montaña. Taller "Somos camino: trazos y memorias del maestro rural", Sonsón, Antioquia (septiembre, 13 de 2019). Mariana Palacio.

Tuvimos la oportunidad de compartir en dos ocasiones con las maestras Luz Estela y Adiela, ambas optaron por recibirnos en sus lugares de trabajo y en espacios abiertos acompañados de un tinto oscuro. Sentados en un parque, es vívida la imagen de Adiela, con sus vellos erizados y los ojos aguados, recordando como alias ‘Karina’ cargando a su bebé decía: “este monito tan bello; a este monito sí me lo llevaría”. Adiela nos relató lo que significó para ella estar 7 años en Sirgua Arriba “resguardada” por la guerrilla, pues era la única ley que ellos conocían en la comunidad, ante la ausencia de fuerzas estatales. Se ceñían a lo que los alzados en armas les dijeran qué hacer y qué no.

El encuentro tan esperado con la maestra Cecilia nos dejó perplejos: durante su ejercicio como maestra rural en Sirgua Arriba, municipio de Sonsón, en el año 2000, estuvo retenida varias horas por un grupo guerrillero. La conversación se dio en una legumbrería, el lugar elegido por ella, donde debíamos hablar en un tono de voz tan bajo, que algunas veces debimos pedirle que repitiera las palabras. Sabemos que los temas que estábamos tratando no eran fáciles de compartir, también entraban y salían clientes del negocio y con cada persona que se asomaba, ella se sobresaltaba. Nos dio la impresión de que esperaba que alguien a quien conocía pudiese entrar o, por otro lado, que el hecho de recordar, la desacomodaba. Sea cual fuese el motivo, causaba bastante ansiedad estar sentados a los pies de ella en un semicírculo, esperando a que, paso a paso y cada vez en un tono más suave, ella nos relatara sus días en medio de balas y amenazas. Ahora, nos dijo, está felizmente jubilada. Difícil de olvidar. El rostro de la maestra Ángela nos devolvió a la mañana en que un paramilitar tocó la puerta de su casa y le apuntó con un fusil en la cara. Todavía su expresión es de espanto, de miedo; apretó sus manos y cerró con fuerza sus ojos, mientras sus palabras nos condujeron a Sirgua Arriba en el año 2002:

Cuando se está atento a una historia o cuando se está al frente de alguien que cuenta una, la imaginación se dedica a su tarea creadora obedeciendo a la descripción. Tras escuchar la historia [de Ángela] se está en la obligación de entregarse a ese impulso de graficar, de crear lo contado, si el narrador menciona un hombre de cara miedosa empuñando un arma, entonces sucede en el interior una liberación simultánea y repentina de imágenes: por un lado de hombres, por otro de rasgos que infunden terror, y por último, una corriente de imágenes de armas, que luego chocan en un movimiento concéntrico y violento como si quisieran unirse hasta que por fin explotan en el personaje que exige la historia, todo eso en menos de un segundo, en menos del tiempo que tarda en viajar la luz entre neuronas, ahí en ese relampagueo es que se van poniendo personajes en el camino, maestras asustadas, ancianas sangrando en el piso, calvarios, diálogos, radioteléfonos y niños corriendo para salvar sus vidas, si el narrador describe el caos en medio de un pesebre, pues se esculpe el caos con árboles, vacas, mulas, carpinteros y Marías (D. Posada Vélez, diario pedagógico, 7 de mayo de 2019).

Ángela no se doblegó ante tanta violencia. Veinte años después, el palpito de su voz en medio del relato, nos confirmó una vez más que “recordar es vivir”, pues, Ángela, “como si se tratara de una nueva edición del génesis, entre líneas iba diciéndonos “hágase la guerrilla, háganse los helicópteros, hágase el bombardeo, hágase la explosión, háganse los niños”;

luego yo, los hacía con retazos de los mundos que conocía” (D. Posada Vélez, diario pedagógico, 7 de mayo de 2019). La capacidad de construir imágenes propias a través del relato del otro suscitó cierta complicidad entre la maestra Ángela y nosotros. Además, de que nos llamara la atención de que, a partir de ejercicios propios de escritura reflexiva, logró ganarle la batalla a la guerra y a la soledad que no la abandonó en sus largas noches de estancia en la vereda.

Enunciar los nombres de los maestros que nos convidaron a recordar acerca de su pasado en las zonas rurales de Nariño, requiere de tomar saliva y hablar despacio: Gustavo, Fabiola, Fredy, Llicela, Óscar, Hermelina, Hildebrando, Omar y Sandra. Nueve aguerridos maestros que se jugaron el partido de sus vidas en las escuelas del “balcón verde de Antioquia”. Sinceramente, fue gracias a la labor adelantada por Óscar Sandoval, hoy secretario de la Institución Educativa María Inmaculada, que logramos conversar con tantos maestros. Estos nueve maestros —incluido Hildebrando, quien por más de 28 años fue Jefe de Núcleo del municipio—, desnudaron sus recuerdos frente a nosotros, haciéndonos partícipes de sus vivencias en medio de las tomas guerrilleras que sufrió el pueblo a manos de las FARC-EP, además de los secuestros, amenazas y constantes hostigamientos de los que fueron víctimas directas.



Imagen 13. Taller “Somos camino: trazos y memorias del maestro rural”
Nariño, Antioquia (septiembre, 20 de 2019).

Gustavo y Llicela son esposos hace 14 años, abiertos a la idea de compartir con nosotros sus experiencias, nos recibieron en su casa pasadas las 7 de la noche. Viajamos hacia el pasado de la mano de este par de maestros enamorados que nos enseñaron que “en la guerra y en el amor, todo se vale”. Ambos sortearon múltiples dificultades para poder estar hoy, contando el cuento. Gustavo, particularmente, sintió que su vida peligraba cuando dos miembros de la guerrilla se lo llevaron de su salón de clase en la vereda Media Cuesta en el año de 1997. Mientras caminaba hacia no sabía dónde, iba pensando: “no, sí, hoy me tocó; allá más adelante, en ese oscurito, allá me van a matar”. Estas palabras que nos repitió aquella noche del 4 de julio de 2019, difícilmente se borrarán de su memoria; ahí están, grabadas hace más de 21 años.

Visitamos a la maestra Fabiola en la vereda Quiebra San Juan, la escuchamos relatarse con una taza de aguapanela entre las manos. A sus 17 años empezó a ejercer en la vereda La Iguana en 1994, sin salario, haciéndolo solo por ganar experiencia. Fabiola es una mujer que, a través de esos ojos verdes claros, refleja la bondad de su corazón, pero también la tenacidad que la ha ayudado a llegar hasta donde está ahora.

A dos horas de camino del casco urbano de Nariño está Las Mangas, la vereda en la que dos maestros-esposos pioneros del proyecto de telesecundaria, Fredy y Sandra, tuvieron que alzar a dos de sus estudiantes, líderes sociales del municipio, muertos a tiros en la puerta de la escuela por parte de la guerrilla de las FARC-EP en el año 2000. Abrieron un espacio para contarnos, por separado —pero parece que al unísono—, aquellas experiencias que les acontecieron a cada uno por su lado, pero que sirvieron para fortalecer su relación de pareja.

Óscar e Hildebrando, hace más de 20 años debieron acompañar procesos de desplazamiento y abandono de las plazas escolares en las veredas nariñenses. Óscar ocupó una plaza en Montecristo en el 2000, la vereda más alejada del municipio; nos contó que es un bello territorio que colinda con las montañas del departamento de Caldas, donde nadie quería ir.

Argelia, tal vez el municipio que parecía más lejano de todos, nos permitió concluir el trabajo en campo. Este es un pueblo de gente cálida y llena de esperanza que nos compartió las experiencias de tres maestros rurales: Ílder, Miryam, Adriana y ‘Ana’. Aprovechamos las tardes de historias para saber qué los llevó a permanecer en los territorios en donde el miedo

y la zozobra eran la constante. Para estos maestros acompañar y liderar sus comunidades, en medio de tanta violencia, significó más de lo que cualquiera pudiera imaginarse.

Un momento para recordar fue la posibilidad de reunir más de 300 estudiantes del Servicio Educativo Rural (SER), Proyecto Campo al Campo de la Universidad Católica del Oriente, cuyo encuentro fue en el parque, al ritmo de una gran cantidad de presentaciones artísticas y culturales. Digo bello porque fue un momento que permitió crear un espacio para olvidar por algunos instantes la violencia tan marcada en la que se encontraban los campesinos y donde ya, tres alumnos del proyecto los habían desaparecido. Fue también un gran espacio para mostrar la creatividad y potencialidades de los estudiantes (Ílder, comunicación escrita, 26 de julio de 2019).

También, en repetidas ocasiones, al estar en frente de un maestro preguntándole por detalles de su experiencia, notábamos que, dependiendo del espacio en el que nos encontráramos, el tema provocaba recelo al ser tratado: las formas de enunciación, los tonos de voz bajos y la tónica de suma discreción, lo que nos daba motivos para cuestionarnos por la manera de elaborar preguntas, por cómo afinar el oído y las ideas para generar un ambiente de confianza, ya que sabemos que las historias son como esas tierras o especies raras, pobladas de secretos, misterios, callejones y recovecos.

Hallamos en cada relato la oportunidad para conocer los rasgos de las personas, sus formas de ser y hacer, por eso, coincidimos en considerarlas la gran metonimia de vida, un recurso de nuestro lenguaje para transnombrar sucesos, recuerdos, que como en el caso más cotidiano de los maestros, sirven para nombrar la cara nueva en la clase o la silla vacía, pero que también a profundidad, sirven para significar por un retazo de vida, todo el sentido de la misma.

Debemos reconocer que no todas las puertas se nos abrieron. En Sonsón acordamos encontrarnos con dos maestras, quienes, en último momento, decidieron no llegar. Llegamos a pensar que tal vez sus heridas aún no habían sanado, que no se sentían ni en confianza ni cómodas para hablar de ello, o más sencillo aún, no les interesaba el tema. Reconocemos que teníamos cierto interés en ellas dos; eran referentes de resistencia y permanencia en los territorios, o por lo menos, así las recuerdan sus compañeros. En dos oportunidades sentimos la necesidad de volver sobre la historia de dos maestros, les pedimos tener un segundo encuentro para ampliar algunos detalles de sus experiencias, no obstante, estos no se llegaron a finiquitar. Ausencia y silencio; situaciones que nos hicieron reflexionar en que acceder a

esos capítulos de vida, era buscar, de la misma manera, ingresar a la intimidad de cada persona, y al hacerlo, se debe ser sumamente cuidadoso.

Después de todo este trabajo, nos dimos a la tarea de empezar a transcribir las entrevistas de los 23 maestros rurales; alrededor de 30 horas de grabaciones nos acompañaron en las noches. Escuchar de nuevo las historias de cada maestro hizo que esa historia atravesara nuestro cuerpo por segunda vez, reviviendo secuelas y provocando que un interrogante nos resonara ¿qué pasa por la cabeza de un país que le apuesta en demasía a la guerra y no a la educación? Conocer las experiencias de estos maestros nos demostró que, desde el interior de las aulas y de la mano de ellos, se gestan estrategias y propuestas interesantes acerca de procesos de paz y reconciliación que le apuntan a la emancipación de las comunidades rurales y reconstrucción del tejido social y la memoria histórica de los territorios.

Fueron entrevistas semiestructuradas; si bien teníamos un derrotero de interrogantes, la conversación fue al mismo tiempo espontánea; las preguntas fueron y vinieron de forma tan fluida que, por momentos, llegamos a perder la noción del tiempo. Notamos que los maestros se sentían a gusto. Las preguntas apuntaban al significado que para ellos tuvo ejercer su profesión en zonas rurales tocadas por el conflicto armado y por las experiencias que se desplegaron por tal coyuntura impactando en sus prácticas pedagógicas.

Después de tantas tardes de escucha atenta frente a los relatos de experiencia de los maestros, decimos que

dentro de la acción de narrar se conjuga el verbo desplegar, lo que lleva a establecer una relación íntima entre la capacidad de narrar y de desplegar la vida, exponer los pliegues que configuran los altos y bajos que trae consigo el morar el mundo, no en el plano simple del cuerpo físico asentado en un espacio y tiempo concretos, hablamos del habitar en el sentido que implica dejarse tocar, desacomodar, movilizar por el vaivén que trae consigo el vivir, el admirarse en la experiencia que traspasa, que transforma, que nos recuerda que mientras que sigamos narrando, seguimos viviendo (M. Palacio Chavarro, diario pedagógico, 31 de octubre de 2019).

A continuación, presentamos la relación de los 23 maestros entrevistados para esta investigación, discriminados por cada municipio:

Tabla 1. *Discriminación. Maestros rurales que participaron en la investigación*

| Municipio | Hombres | Mujeres |
|-------------------|----------------------|-------------------|
| Sonsón | Humberto Cardona | Mónica López |
| | | Adiela Arias |
| | | Cecilia Grisales |
| | | Ángela Soto |
| | | Luz Estela Flórez |
| Nariño | Gustavo Álvarez | Fabiola Pérez |
| | Óscar Sandoval | Hermelina Ocampo |
| | Hildebrando Granada | Llicela Reinosá |
| | Ómar Montes | Sandra Sánchez |
| | Fredy Salazar | |
| Argelia | José Fernando Botero | 'Ana' |
| | Ílder Osorio | Miryam Buitrago |
| | | Adriana Loaiza |
| San Carlos | Ómar Cardona | Betty Loaiza |
| | | Leonia Serna |

Memorias de viaje

Las memorias de viaje fueron un ejercicio de introspección que permitió reconocer las reflexiones que cada relato de los maestros suscitó en nosotros, vincular sus historias a los escenarios que sus experiencias nos motivaron a recorrer, e igualmente, explorar el mundo de las diversas imágenes que las historias recrearon en nuestro pensamiento.

Tener en cuenta la escritura de la experiencia propia al tener contacto con la de los maestros, fue de suma importancia para la creación de los mundos narrativos donde quisimos graficar lo más significativo de lo vivido por ellos en tiempos de conflicto. Por lo que puede decirse que la escritura de estas memorias de viaje fueron el primer acercamiento a la creación de las narrativas.

Las voces de los maestros relatando lo tuvieron que vivir, condujeron nuestra imaginación por aquellas escenas que, después de escritas, nos sirvieron como insumos para reescribir la realidad y seguir caminando por las imágenes de las historias.

Para alcanzar una lucidez en la observación, la reflexión y la comprensión de lo vivido, nos ceñimos a la lectura y la escritura como las aliadas perfectas para tener más fresca nuestra memoria de viaje. La escritura como un ejercicio autorreflexivo, y puesto en práctica, nos facilitó volver sobre lo que consignamos en cada diario pedagógico, para luego releernos y regresar sobre las acciones pasadas; re-pensarnos, y lo más trascendental, re-conocernos. Es a partir de la continuidad que trae consigo el relatarnos y retratarnos a través de la escritura, que resignificamos las lecturas y realidades de la escuela y del maestro, las cuales, anteriormente no concebíamos. De ahí que, el recorrer y compartir con las comunidades rurales del Oriente lejano de Antioquia, nos haya reafirmado que el maestro teje un vínculo irrompible entre la comunidad y el territorio, en cuyo resorte, el gesto pedagógico toma diversas texturas dentro y fuera del aula.

Reflexiones del camino

Convocamos a los maestros a un nuevo encuentro. Necesitábamos ahondar en algunos relatos que hicieron eco en nosotros. Éramos conscientes que los maestros tenían mucho más por contarnos, solo requeríamos de un espacio más íntimo donde se sintieran en confianza y se dejaran salir aquello que llevaban consigo durante tantos años. Estarían acompañados entre maestros que, además de colegas, eran supervivientes de una misma guerra.

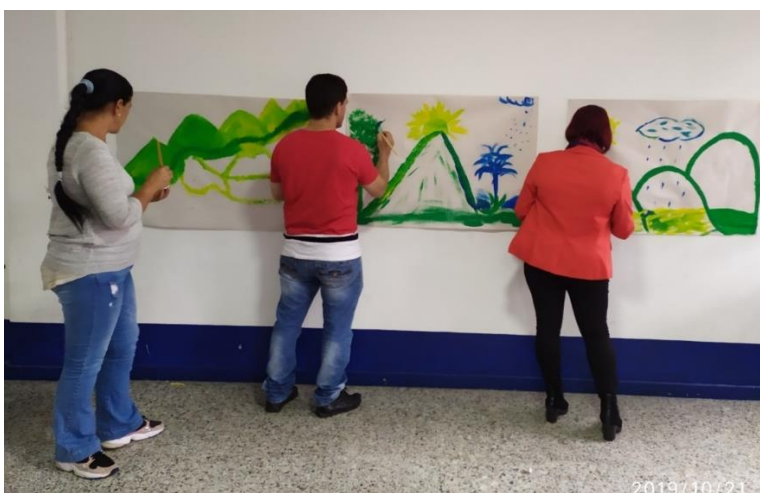


Imagen 14. Dibujando sus propias montañas. Taller “Somos camino: trazos y memorias del maestro rural”, San Carlos, Antioquia (octubre, 21 de 2019). Mariana Palacio.

En Sonsón nos dimos cita en la Casa de la Cultura, nos acompañaron tres maestros; en Nariño, el encuentro fue en la Institución Educativa María Auxiliadora, asistieron cuatro maestros; en Argelia el lugar acordado fue la Institución Educativa María Inmaculada, acudiendo al llamado dos maestros; en San Carlos, nos reunimos en la Institución Educativa Joaquín Cárdenas Gómez, donde participaron 3 maestros.

Después de pasar por la etapa de las conversaciones, precisamos sobre aquellos detalles que quedaron sueltos, no muy descritos, para focalizar su práctica pedagógica, desentrañando a través del arte, la memoria y el diálogo, sus gestos pedagógicos. En función a esto, congregamos a todos los maestros con el propósito de reflexionar, a partir de sus relatos, como maestros rurales en tiempos de guerra.

A partir del taller “Somos camino: trazos y memorias del maestro rural” (ver anexo 1), replicado en los cuatro municipios, pudimos profundizar en los relatos de experiencia de los maestros para así ampliar nuestro conocimiento sobre su accionar dentro y fuera del aula. Con el taller queríamos posibilitar, desde la construcción conjunta, no solo una mirada al pasado, sino más aún, una pregunta hecha al presente y al futuro del acto de educar. Mediante el dibujo y la pintura de una montaña, los maestros simbolizaron su vida y su camino profesional, con lo cual logramos aproximarnos a la singularidad de cada uno de ellos.

Descubrimos montañas sustancialmente diferentes: unas más pendientes, otras con forma de colina, unas con senderos, otras con puntos suspensivos y rupturas, otras fragmentadas, pero casi todas, albergaban la esperanza del camino que no se acaba, sino que se asume en construcción, siempre, cuesta arriba. Asimismo, a través de colores y diversos caminos, nos entregaron relatos sobre su práctica en los tiempos de conflicto; anécdotas que aguaban los ojos o que arrancaban sonrisas; símbolos escogidos en relación con el pasado, el presente y el futuro, que cada uno fue colocando a lo largo de ese camino. Cada maestro se conectó desde la imagen para aportarle a su creación, a su montaña y a su relato, como un todo simbólico que los representaba profundamente. Como ejemplo:

Uno de los recuerdos más bonitos es el amor que los niños y niñas de la vereda Sirgua Arriba me transmitían en esos momentos de tanta angustia y miedo. Ellos a pesar de la difícil situación siempre demostraban su alegría y deseo de aprender, por eso siempre traté de ser fuerte y valiente ante ellos, pues finalmente era yo quien debía orientarlos para que poco a poco fueran materializando sus sueños. En mi mente aún

guardo esas caritas inocentes llenas de tantos sueños e ilusiones. Aunque pase el tiempo... Siempre los llevo en mi corazón (Á. Soto, comunicación escrita, 13 de septiembre de 2019).

Estos talleres nos permitieron acercarnos aún más a los maestros, reforzar e hilar de manera más precisa la información recolectada en las entrevistas, ahondar en sus acciones, suscitar una reflexión frente a la posibilidad de trabajar *la memoria* en clase, y cómo, desde la escuela, pensarse una posible sociedad en paz. Con cada ejercicio, se pretendía que los maestros pudiesen reencontrarse consigo mismos a través de la escritura, se devolvieran en el tiempo y trajeran a su hoy, todo ese pasado que los ha permitido seguirse reinventando en sus prácticas y proyectarse cómo mejorar en el futuro.



Imagen 15. Taller “Somos camino: trazos y memorias del maestro rural”, Argelia, Antioquia (septiembre, 24 de 2019). Mariana Palacio.

Los encuentros finalizaron en una mesa redonda, en la cual procuramos resaltar aspectos valiosos propios del relato de cada uno, así a través de un círculo cercano y con una merienda como pretexto, los maestros asistentes pudieron reconocerse más allá de un rostro familiar o un compañero; se reconocieron como maestros singulares, cargados de saberes y experiencias valiosas.

Tabla 2. *Discriminación. Maestros rurales que participaron del Taller "Somos camino: trazos y memorias del maestro rural".*

| Taller "Somos camino: trazos y memorias del maestro rural" | | |
|---|------------------|------------------|
| Municipio | Hombres | Mujeres |
| Sonsón | Humberto Cardona | Ángela Soto |
| Nariño | Gustavo Álvarez | Hermelina Ocampo |
| | Óscar Sandoval | Llicela Reinoso |
| Argelia | Ílder Osorio | Miryam Buitrago |
| San Carlos | Ómar Cardona | Betty Loaiza |
| | | Leonia Serna |

Escribir desde la frontera

Como propuesta final de la investigación, acogimos cada relato compartido por los maestros y escribimos 24 narrativas basadas en acontecimientos y acciones reales que cada uno de ellos afrontó durante el conflicto armado. Si bien las conversaciones presenciales se tejieron con 23 maestros, hubo algunos que, en medio de una palabra, recordaron a *una maestra* silenciada por la guerra y nos compartieron lo poco o mucho que supieron de ella. Quisimos entonces unir esas palabras e hilarlas para luego tejer la voz de la maestra Belén, de ahí que hablemos de 24 narrativas. Así es que este trabajo le apuesta a la recuperación y divulgación de las voces de aquellos maestros que habitaron las escuelas y abrazaron sus comunidades; maestros que, pese al horror, el miedo, la angustia, pusieron un pie firme al frente para decirle al mundo “mi escuela es un territorio de paz”.

Se tuvo la iniciativa de presentar el compendio de narrativas para una convocatoria de publicación, motivo por el cual son un anexo y no están incluidas en el cuerpo de trabajo. Sin embargo, la invitación es para que nos acerquemos a cada una de ellas y conozcamos la otra cara de la moneda, esa que el maestro debió sortear todos los días en una ruralidad convulsionada por todo tipo de vejámenes de guerra, tan olvidada por las altas esferas del poder y a la merced de algunos entes gubernamentales —quizá— que persistieron para que la resistencia y la permanencia en los territorios fuera colectiva.

Para nosotros, escribir las narrativas fue un ejercicio que exigió entender los detalles más significativos de los relatos que cada maestro compartió, identificando los episodios del conflicto armado que hicieron que respondieran de tal o cual forma para hacerle frente a la

adversidad, aún, desde su oficio. Desde luego, también implicó transitar por una doble vía de escritura que va de la palabra a la imagen y de la imagen a la palabra al momento de contarnos sus anécdotas, sus avatares, sus reflexiones y sus apuestas pedagógicas. Esto significó asumir el reto de entramar cada acontecimiento desde lo ficcional que supone acudir a la imaginación para articular hechos, espacios y personajes, sin violar la esencia de las historias que nos fueron confiadas.

Teniendo en cuenta que fabular es contar historias, cada fabuloso maestro que decidió compartir sus relatos de experiencia, nos hizo emocionar, entristecer y hasta angustiarse a medida que contaba, y queriendo conservar esa capacidad de vibrar con la palabra, nos aventuramos a escribir desde la frontera entre lo que la tercera persona relata (el maestro) y lo que la primera persona (nosotros) construye con lo relatado. De modo que este juego narrativo, donde sumamos nuestras impresiones a las expresiones de los maestros, obedeció al querer conducir al lector por las imágenes y sensaciones que aquellos despertaron en nosotros al momento de contar su historia.

Al escribir las narrativas, fue importante, comprender que estas son el resultado de una investigación rigurosa y sensible, siendo necesario entender que

una buena investigación narrativa no es sólo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una buena historia narrativa, que es, en el fondo, el informe de investigación (Bolívar, 2002, p. 58).

Vimos en la composición de narrativas la oportunidad de construir conocimiento en educación desde la experiencia misma, respaldado de manera verosímil por los testimonios de todos aquellos que vieron silenciada su voz mientras proyectaban sus vidas en función de una comunidad. La narrativa es una historia que nosotros, como investigadores-escritores, nos contamos inicialmente a nosotros mismos, para finalmente entregársela a un público lector (Bolívar, 2002, p. 57) que se permitirá hacer sus propias comprensiones, interpretaciones y lecturas de acuerdo con la configuración del mundo que habita.

Un libro de narrativas es la promesa de esta investigación. Narrativas que dan cuenta de los sentidos, propósitos y alcances que tuvieron los gestos pedagógicos de los maestros rurales que vivieron en medio del conflicto armado en el Oriente lejano de Antioquia, “no es [...] un

frío informe objetivo y neutro, en el cual las voces [...] aparecen silenciadas, ni tampoco una mera transcripción de datos; consiste en haber dado sentido a los datos y representado el significado en el contexto en que ocurrió (Bolívar, 2002, p. 57). Componerlas, fue un ejercicio que requirió escuchar constantemente las entrevistas, elaborar *n* cantidad de borradores, ponerlos en común y volver una y otra vez sobre su la escritura.

Apuntamos a la narrativa como una composición estética para dibujarle al lector un mundo paralelo o cercano a la realidad que él mismo habita. Para ello, tomamos como referente la *Triple Mimesis* de Paul Ricouer (1995) que trata las operaciones que rodean la creación narradora: mimesis I, que alude a la representación de las acciones humanas y a la comprensión de sus realidades simbólicas, es llamada también una etapa de *prefiguración* porque en ella se crea una imagen anticipada del texto.

Luego, mimesis II, entendida como el conjunto de recursos, de juegos del lenguaje a los que se acuden para construir miméticamente estas prefiguraciones, en otras palabras, la *configuración* que establece un puente entre hechos aparentemente aislados, que se sirve de la ficción para cubrir los espacios vacíos entre los acontecimientos. Consecuentemente, la mimesis II no es más que la articulación que teje la trama como mediación “entre acontecimientos o incidentes individuales y una historia tomada como un todo” (p. 131).

Concluimos en buscar una mimesis III, vista como la *refiguración*, el alcance transformador que sufre el lector al identificarse o tomar distancia de las realidades que, le sugiere el mundo narrado, el después de la creación o la *refiguración* del lector que se desplaza entre mimesis I y III a través de la II (p. 114).

Además, considerando que una narrativa debe ser más que una enumeración de acontecimientos en serie y deben organizarse en una totalidad inteligible de modo que se pueda conocer a cada momento el "tema" de la historia (p. 132), nos fijamos en rastrear dos hechos o acontecimientos puntuales en los relatos de experiencia que nos contaron los maestros rurales, a saber: las acciones que desembocaron en sus gestos pedagógicos y la influencia del conflicto armado en su quehacer docente.

Fue en aras de construir historias de alcance social, pedagógico y, por qué no, literario, que propusimos las narrativas como un texto en sí mismo que vincula estos dos criterios a través

de un lenguaje estético, de ahí que, las 23 experiencias de maestros que escuchamos, son condiciones de posibilidad y verosimilitud para la creación narrativa que afectara al lector y lo invitara a reflexionar en un movimiento de mimesis III. Mostramos así, la intersección entre sucesos del conflicto armado y las acciones de los maestros que habitaron estos escenarios.

En mesa redonda

Como último paso de la investigación, para nosotros era importante tener reunidos, bajo un mismo pretexto, a todos los maestros que enriquecieron esta experiencia: compartir los frutos de un trabajo mancomunado entre la comunidad de maestros rurales y nosotros, maestros en formación. Teniendo en cuenta las circunstancias de emergencia sanitaria y aislamiento preventivo por las que pasaba el país, para aquellos días, debimos concluir de manera distinta a la propuesta en un inicio.

Nos acompañamos en un espacio de diálogo y reflexión desde la virtualidad. La conversación se fue tejiendo en espiral; la experiencia, los aprendizajes y las transformaciones que cada uno alcanzó al participar de esta investigación, alimentaron el encuentro posibilitando la comprensión acerca de nuevas formas de ser y estar en el mundo para las cuales el ser humano debe reinventarse y en donde el maestro desempeña una función transcendental. Finalmente, realizamos un vídeo donde tejimos nuestras voces de agradecimiento y entonamos al tiempo un eterno gracias a estos maestros. En la grabación que enviamos a cada maestro vía correo electrónico y WhatsApp pudimos expresarles lo complacidos que nos habíamos sentido conociendo los territorios, habitando las escuelas, rememorando junto a ellos momentos de sus vidas que dejaron huellas, las cuales hoy reconocen les sirvieron para reafirmar su decisión de ser maestros.

Tuvimos la oportunidad de participar en eventos de corte regional, nacional e internacional, a través de los cuales pudimos ponernos en diálogo con las miradas de otros investigadores que abordan distintas realidades de los maestros, a través de nuestras comprensiones sobre el oficio del maestro en las zonas rurales azotadas por el conflicto armado. Los espacios de socialización alimentaron el proyecto con las voces y percepciones de otros maestros donde

la discusión se hizo eje central para construir reflexiones en torno a los caminos de la investigación y de la vida de cada uno de nosotros. Estos encuentros significaron espacios de aprendizajes que aportaron a los procesos de formación y, en última instancia, obraron como ejercicios que enseñan que no hay campo más difícil para trabajar que uno mismo, pues se es obra y autor a la vez.

Los eventos en los que presentamos el trabajo de investigación fueron: *V Encuentro Regional: Investigación, Educación y lenguaje*, celebrado en el municipio la Sede Amalfi, Universidad de Antioquia, el 20 y 21 de septiembre de 2019; *XVII Taller Nacional RedLenguaje*, realizado en Montería el 9, 10 y 11 de octubre de 2019; *Pronunciamientos entre maestros y maestras: una experiencia de coloquio*, realizado el 17 de octubre de 2019, en la Escuela Normal Superior Señor de los Milagros, en San Pedro de los Milagros, Antioquia; *IV Simposio Internacional de Narrativas en Educación*, que tuvo lugar en la Universidad de Antioquia, Medellín, los días 13, 14 y 15 de noviembre de 2019.

Si bien participamos en estos eventos con la intención de difundir lo que veníamos construyendo y escuchar y tener presentes otras miradas, también nos aventuramos a proponer unos espacios pensados y gestados desde nuestros propios intereses.

En un primer momento, con la intención de reconocer las particularidades de la ruralidad, y ampliar la discusión en torno a la forma de comprenderla respecto de lo rural, el 10 de septiembre de 2019 llevamos a cabo el conversatorio *Ruralidad y Conflicto* con los profesores Wilmar Dubian Lince Bohórquez y a Hader de Jesús Calderón Serna, quienes desde su oficio se han preocupado por entender el contexto rural. Este encuentro nos aportó en la delimitación y la construcción del horizonte conceptual, ampliando las comprensiones sobre la ruralidad y lo rural como conceptos dialógicos e indisolubles que no se explican aisladamente, sino que se entrecruzan desde las acciones humanas por el encuentro con lo natural, que denota el sustentarse de ellos.

El 1 de octubre del 2019 realizamos el foro *Ser maestro en la ruralidad: tensiones, retos y experiencias*, en la Universidad de Antioquia, donde, apoyados en la voz de la experiencia como el elemento principal en este trabajo, convocamos el espacio para dialogar con Mónica Milena Betancur, Luz Dary García Orrego, Luz Amparo Giraldo, maestras rurales del municipio de Granada, y Luanda Sito, maestra de la Universidad de Antioquia, sobre su labor

como docentes en la ruralidad tocada por el conflicto armado y, del mismo modo, reflexionáramos sobre lo que implica ser maestro rural.

Esta conversación en voz alta logró acercarnos desde la experiencia y la academia a la educación rural, dejando en nosotros tensiones y retos encarnados en preguntas para alimentar el pensar, la construcción y el debate: ¿Cómo formar para que las personas tengan una fuerte identidad territorial? ¿Qué puede hacer el maestro frente a las injusticias sociales? ¿Por qué es necesario nombrar la educación rural como tal y no solo como educación? Además, teniendo en cuenta la difícil situación actual del país que lucha por consolidar un proceso de paz ¿Qué puede hacer la escuela rural para hacerle frente a la violencia y el miedo que hay aún en los territorios?

Maestros y conflicto armado: entre memorias, relatos y silencios fue una conversación con la profesora y cronista Patricia Nieto tejida sobre la recta final de nuestro trabajo de investigación. El 12 de junio de 2020, a través de las pantallas y con audiencia en todo el territorio nacional y en países como Brasil, Argentina, Ecuador y Suiza, quisimos alzar la voz en señal de respeto, agradecimiento y reconocimiento para aquellos maestros que vieron y siguen viendo pasar sus días entre las balas y el tablero.

Algunas reflexiones que suscitaron este diálogo nos llevan a entender que, desde ese campo de disputa que es la memoria, la voz del maestro es central en tanto es constructor de tejido social y dinamizador de la vida comunitaria; por ello, su aporte a la transformación en medio del conflicto ha sido y sigue siendo vital, significativa.

Concluimos, además, que sí existe una necesidad de ir más allá del informe, de las cifras, y convocar a la empatía, a las investigaciones sensibles, respetuosas. Como maestros en formación e investigadores, el reto y la provocación es a recuperar y retratar las subjetividades de quien decide ofrecernos sus memorias, sus vivencias, sus experiencias, porque cada relato es único, es sustancialmente sensible, no es una cosa que se pueda desmembrar; se debe valorar en toda la extensión de la palabra.

En este proceso de reconstruir memoria a través de la recolección de escritos, se debe tener conciencia del valor histórico de los documentos personales. Como maestros, sobre todo, jalonar procesos conjuntos en pro de la recuperación de la memoria y tejer redes. La profesora

Patricia Nieto hizo una invitación importante para construir acervos que posteriormente puedan analizarse y reflexionar sobre ellos para construir desde la paciencia y el cuidado.

A medida que transitábamos por cada uno de los momentos de la investigación, íbamos cosechando frutos significativos. En la revista electrónica *Cuadernos Pedagógicos*, adscrita a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, publicamos un artículo¹¹ producto de los avances de este proyecto y de la participación en el evento en el municipio de Amalfi. Asimismo, una publicación en el periódico regional *El Precursor* del municipio de Nariño con un artículo que dio cuenta de nuestra presencia en el municipio. Este diario, editado en tierra nariñense, circula allí, pero también en Sonsón, Argelia y algunos sectores de Barranquilla y Medellín. En la nota, se nos permitió retratar la experiencia de haber visitado las zonas rurales de este terruño de tierra antioqueña en compañía de maestros de las comunidades (ver anexo 2).

Para terminar, es importante resaltar la investigación que da lugar a la experiencia de quien investiga, pues “cada investigador lleva consigo a su lugar de trabajo por lo menos a dos personas: el yo humano que generalmente es en las situaciones cotidianas, y el yo investigador que nosotros forjamos para nuestras propias situaciones de investigación” (Peshkin citado por Conelly y Clandinin, 1995, p. 41).

Fui así que le abrimos los ojos a las nuevas maneras, a vivir una verdadera experiencia investigativa, de esas que hablaba Larrosa —que atraviesa el cuerpo—, que no solo nutre la mente, sino que convoca a profundas reflexiones, que cuestiona, implica un cambio, un ver con nuevos ojos; ahondar en nuestras concepciones, percepciones y lecturas del mundo.

¹¹ *Rastros y rostros del maestro rural: relatos de su práctica pedagógica en medio del conflicto armado en el Oriente lejano de Antioquia.*



Imagen 16. Óleo. Luz de esperanza. Serie “Rostros de la guerra en la escuela” (2019). Antonio Cardozo.

Análisis. Diálogos intertextuales

Teniendo presente la pregunta **¿Cómo influyeron los gestos pedagógicos de algunos maestros rurales en las comunidades atravesadas por el conflicto armado en el Oriente lejano de Antioquia?**, el siguiente apartado trae para el lector los relatos de experiencia de aquellos maestros con los que pudimos conversar en los municipios de Nariño, Sonsón, Argelia y San Carlos, quienes en sus narraciones nos dejaron conocer fuertes episodios de guerra afrontados desde apuestas pedagógicas propias con las que intentaban pintarle otra cara a la realidad.

La manera en que aquí se presentan obedecen a los municipios que a nivel general los abarcan, sin embargo, hay relatos que dialogan entre sí, sea por los escenarios comunes, por los sucesos, por los gestos pedagógicos de los maestros, e incluso, por la cercanía entre estos narradores protagonistas. Esta es una compilación de las voces de algunos de esos maestros que eventualmente se encontraron de frente con el rostro de la guerra y que increíblemente siguieron vinculados a su labor a pesar de que el conflicto armado de un país penetró en sus campos, en sus comunidades y hasta en los rincones físicos y simbólicos de la escuela.

Voces que son historia

“Ninguna filosofía, análisis o aforismo, por profundo que sea, puede compararse en intensidad y riqueza de significado con una historia bien narrada”.

(Hannah Arendt, 2008, p. 32).

Freddy Salazar, municipio de Nariño, 1997-2005

Yo conocí a la profe Sandra en Rioverde, allá nos enamoramos. A mí me nombraron para Brasilal, Rioverde de los Montes, nombraron a varias personas, entre ellas a un señor Carlos Toro que nombraron para Plancitos, pero él no conoció Plancitos, él tenía un papá político que inmediatamente lo sacó y no lo dejó ir por allá porque había un conflicto muy marcado. Estaban el EPL, el ELN y las FARC, eran los tres grupos que estaban en la zona haciendo presencia visible, o sea, uno los veía andar y los veía formar, veíamos sus campamentos.

La relación que teníamos con los grupos armados era encontrárselos en el camino: “¿usted para dónde va?”, yo voy para la escuela, “¿y usted qué hace?”, yo soy docente, “¿y de dónde viene?”, yo vengo de Sonsón, “¿y usted no ha visto Ejército en el camino?, cuando los vea, les dice que nosotros estamos aquí”. Nosotros siempre nos declaramos sociedad civil. “¿Pero es que a usted no le importa lo que le pase en Colombia?”, a mí sí me importa, pero mi forma de lucha está en educar y esa es mi función y por eso vengo acá a la vereda. Nos requisaban el bolso y miraban qué llevábamos: “llevo una sardina, llevo papas, llevo arroz y llevo ganas y estos cuadernos”, les decía yo.

Uno se dedicaba a dictar clase, cuando menos pensaba llegaban a la escuela: “profe, necesitamos hablar con usted”. Sí señor, cuénteme —o señoras porque había muchachas también—: “es que nosotros necesitamos hacer una reunión aquí en la escuela y necesitamos que manden los niños a que le avisen a los papás”. Entonces yo los miraba y les decía: “pero es que no hacemos parte, ¿cómo hago?”. “Pero es que es una orden, yo no le estoy pidiendo un favor, es una orden”. ¡Ah!, si es una orden sí, niños que el señor les va a dar una orden, no yo, yo no puedo dar órdenes porque yo no pertenezco al grupo.

Les voy a contar un dato, hay un lugar que se llama La Quiebra, y a mí me parecía muy curiosa una cosa, y era que cada que había paros armados y cada que había situaciones de conflicto, nos tocaran a nosotros, y yo decía que el conflicto no era entre grupos armados, era entre grupos armados contra población civil. Nosotros también nos sentíamos atacados por el ejército, o sea, siempre nos cuestionaban, al vivir en la zona, decían que nosotros éramos guerrilleros.

¿Yo qué les decía a los chicos? Vivimos en medio de esto, pero no podemos hacer parte de esto, y no hacer parte de esto no es negarnos a realidad, pero sí es negarnos a participar de. Entonces, a qué le apuesta uno, a trabajar con calidad, con amor, la ternura, la confianza con el pelao, con la pelada, con el padre de familia.

De hecho, a nosotros nos tocó, en Nariño, levantar a William Freddy y a Sigifredo del camino donde los dejaron tirados. Nos tocó velarlos, izar la bandera a media asta y quedarnos ocho días en Sonsón porque el miedo no nos dejaba regresar. Porque, haber hecho lo que hicimos, era retar un grupo armado, mas, lo hicimos, pues, lo hicimos por amor, porque eran los líderes de nosotros y estaban blanqueando su escuela, la de nosotros, la escuela que construimos

entre todos. Entonces, era muy duro ver esas escuelas de segundo piso, con aulas, con televisores, con laboratorio, nosotros éramos maestros de telesecundaria, un plan de pilotaje.

William Fredy estaba arreglando ahí con Sigifredo, los sacaron de ahí un domingo en la mañana, los mataron, los dejaron en el camino, no los dejaron recoger. Cuando nosotros llegamos por la tarde, pues con otros compañeros, tomamos la decisión de recogerlos, entrarlos, lavarlos, taparles las heridas y nos tocó hacer toda esa parte y velarlos, y al otro día, llevarlos a Nariño para hacerles las partes de Medicina Legal. Ese día íbamos con los dos niños: con Edwin, el hijo de nosotros y Manuela, la hija de un compañero, eran niños pequeños, eran niños de cuatro o cinco años que iban con nosotros a las escuelas a acompañarnos. Los encerramos en la habitación, mientras nosotros hicimos toda esa parte y los entregamos a las señoras que nos los cuidaran para hacer el lavado, vestirlos a los chicos y llorarlos. Esa fue la parte más dura, fue una experiencia muy dura, muy traumática, muy dolorosa que yo no quiero volver a vivir.

Sandra Sánchez, municipio de Nariño, 1998-2005

En ese tiempo por allá solo era guerrilla. En Las Mangas empecé con ocho niños, ya después empezaron a llegar más niños y llegué a tener como 30 de pre-escolar hasta quinto. Bueno, yo llegué a esa vereda, empecé en el año 1999 con un programa de pilotaje que se llama Tele-secundaria.

La población fue creciendo y llegamos a tener, hasta el 2005 que yo me vine de Las Mangas, 110 estudiantes. En el campo rural, imagínese, súper difícil, cierto, pero motivábamos a los muchachos de Tele-secundaria. ¿Nosotros qué hicimos?, invertir en la manera de tener a los jóvenes ahí, que ellos no se tuvieran que estar desplazando por el problema del conflicto social y cómo iban niñas y todo, entonces en uno de los salones nosotros compramos colchonetas, compramos cobijas, compramos utensilios de cocina, y ya, con los papás, ellos se encargaban de mandarles comida; ellos se repartían, unos traían panela, otros, arroz. Los mismos muchachos se repartían y hacían el desayuno y la comida.

De esa manera hicimos que esos muchachos de Tele-secundaria se quedaran ahí, incluso, hermanitos más pequeñitos de primaria; ellos dormían ahí, nosotros les acomodamos un

salón, una parte para los niños y otra parte para las niñas, y así, fue la manera de que ellos se quedaran.

El presidente de la junta era uno de los estudiantes de Tele-secundaria, y un muchacho líder social, era un concejal de Nariño, ellos estudiaban ahí; ellos se preocupaban mucho por la escuela. Llegamos al punto donde la escuela ya no era un primer piso, sino que ya edificamos otro, construimos un segundo piso, la escuela quedó súper amplia. De esa manera pudimos tener todos esos estudiantes.

En uno de esos domingos, íbamos para la vereda, y en una parte que se llama Guamito, ahí al frente de la escuela, vimos mucha gente, mucha gente allá en esa escuela. Entonces salió una señora y me dijo: “profesora, ¿usted va para la escuela? Allá hay dos muertos. Nos dijeron que eran el presidente de la junta y el concejal. Nosotros sin saber si seguíamos o nos devolvíamos, qué dilema. Nos dijimos: “no, pues, aquí donde estamos ya nos vieron, ellos saben que igual nosotros vamos”. Decidimos seguir.

Fue horrible. Primero, eran estudiantes del colegio, era el presidente de la junta, era un concejal; la gente realmente los quería mucho, eran personas que aportaban a la comunidad. Al llegar a ver esa escena, ellos estaban en la escuela pintando, a ellos los sacaron y los mataron aquí en el broche de la escuela, y ahí en el camino los dejaron tirados.

Como mi esposo Freddy era un poquito más guapo que yo, él decidió recogerlos del camino, entrarlos para la escuela, y, como yo era la directora de la escuela, me preguntaron ¿qué íbamos a hacer? Si se los llevaban para cada familia era muy difícil que la gente se dividiera para ir a los dos velorios, decidimos velarlos allá en la escuela.

Mi esposo fue el que los lavó. Les colocaron algodones en las balas y los organizaron. Es muy curioso, mientras nosotros tenemos la cultura de que vamos al velorio y nos atienden con tinto, manzanilla, allá, la cultura era que la gente mataba gallinas y se ponían a hacer el almuerzo, la comida.

Óscar Sandoval, municipio de Nariño, 1999-2007

En la primera toma, en el 86, yo era funcionario de la alcaldía, esa no fue de tanto impacto como la segunda, porque la segunda duró tres días largos. La segunda toma fue en el 99. A mí me confundieron con un policía, me maltrataron muchísimo. Yo trabajaba en la casa de la cultura, estaba en la oficina con otros cuatro compañeros cuando escuchamos un guerrillero. En la casa de la cultura se habían escondido tres policías.

Desde una de las ventanas un policía mató a un guerrillero que estaba en una cera al frente. Cuando Rojas, el comandante de ese bloque de la guerrilla, se dio cuenta gritó: “salen todos los que hay en la casa de la cultura o volamos eso allá”. Yo me puse a pensar, vuelan esto y uno morir estripado. Había un mapa de icopor donde teníamos señaladas las veredas donde estábamos haciendo trabajo en esa época, yo despegué ese mapa, abrí la puerta de la oficina y puse el mapa por el lado blanco y salí a la acera, apenas me vieron, me tiraron en una acera bocabajo, me pidieron que me identificara, y yo “aquí no cargo documentos porque todo el mundo me conoce”, y el comandante decía: “pero nosotros no”, y eso era culata, pata, golpes. Como en esa toma me confundieron con el policía me tuvieron casi los tres días en poder de ellos. Después de todo eso estuve por fuera del municipio muchos años.

Cuando dejé aquí la plaza de la casa de la cultura, me fui para Rionegro. Aquí, en Nariño, el director de núcleo era don Hildebrando Granada y estando yo en Rionegro me llamó, me dijo: “mijo necesito que me haga un favor, vaya a la secretaria de educación y firme un acta de posesión que lo nombraron de profesor pa’ Montecristo”. Yo toda la vida lo he llamado ‘tío’, y le dije “tío, usted por qué no me avisó, yo aquí tengo cosas pendientes”. Hizo las cosas de afán porque la guerrilla lo tenía amenazado porque tenía esa escuela sin profesor y ellos preferían esa zona porque pasaban rapidito al departamento de Caldas, a veredas como Samaria, La Florida y toda esa parte alta del departamento de Caldas.

Cuando yo iba camino a Montecristo, la primera persona que me encontré fue con Rojas, nos miramos y me dijo: “¿usted es el nuevo profesor? Yo lo conozco, tranquilo que no se me olvida nada de lo que vivimos en Nariño, bienvenido, nos estaremos viendo”. Todos los días iban a la escuela, yo sabía a qué territorio me había metido y si llegaba la guerrilla, a los quince días llegaba el ejército.

Me tocaron muchos enfrentamientos con la guerrilla en Montecristo. El haber estado allá como docente marcó mi vida. En uno de los hostigamientos yo estaba con los niños en la cancha en clase de educación física y empezó el voleo más verriondo. Helicópteros, balas para acá, balas para allá, todos entraron menos uno, un niño se quedó allá petrificado en toda la mitad de la cancha, hasta se mojó en la ropa. Yo salí arrastrándome, me paré cuando llegué donde el niño, lo cargué y lo entré para el salón.

He contado con la suerte de tener contactos de muchas clases. En Puerto Venus no había computadores cuando yo llegué y, con el ministerio de las TIC, conseguí computadores y unas tabletas. Para esos niños el acceso a esos aparaticos, a muchos, eso, les cambió la vida. Cuando llegó la Internet, sobre todo ya estando en el colegio, los pelaos siempre entraban a internet a buscar información que tuviera que ver con el conflicto. Una vez le dije al rector: “jefe, hay un problema, venga mire”, lo llevé a la sala. Con la gestión del rector y la mía ya teníamos casi cuarenta y cinco computadores y más de la mitad de los estudiantes estaban metidos en las páginas de la policía o del ejército o de la fuerza aérea.

El rector cuando vio eso me dijo: “¿qué vamos a hacer?”, yo le contesté: “¿qué vamos a hacer?, consigámonos el apoyo de alguna ONG que nos traiga unos psicólogos y que trabajen con ellos”. Cuatro meses después llegó un grupo de diez psicólogos, empezaron a abordar el tema, uno de los niños fue y habló de eso en la casa, dos días después llegó la guerrilla, dijeron que los teníamos que sacar de allá. Hasta ahí llegó el proceso.

Definitivamente lo mejor para mí en esa época en Montecristo fue haber liderado el proceso para la adecuación de la canchita, el proceso para la construcción del restaurante escolar y que, en ese año, cuando ya tuvimos la cancha, conseguí el patrocinio e hicimos un torneo de microfútbol. Llevamos todos los niños de las escuelas de Puerto Venus, de las once veredas, y jugaron un torneo de tres días. ¡Había que ver la felicidad de esos muchachos!

Gustavo Álvarez, municipio de Nariño, 1997-2003

Trabajé en El Bosque en Puerto Venus, allá trabajábamos de dos de la tarde a once de la noche, eso por el calor. Entonces, nueve de la noche, un enfrentamiento de morro a morro, nosotros estábamos en la mitad. Los muchachos se tiran al piso, nadie salía a los corredores

y miraba uno las luces. Pasen y pasen balas. Nos quedamos ahí encerrados hasta que, ya por ahí a las diez y media u once, llegaron los papas por ellos. Es de lo más casual, yo recuerdo esas historias y me digo: “yo no sé si sería capaz de volver a vivir eso, pero, en ese momento había espacio para los chistes”. Uno se reía, uno preguntaba ¿a quién mataron? Oiga esa cómo suena, esa si suena bueno, o sea, como que uno se mete en el cuento y para uno no es tan difícil.

Hay una muchacha que recuerdo mucho y es porque no la iban a dejar estudiar y nadie se atrevía a hablar con el papá porque era de esos señores reacios y de esos que decían que las mujeres no debían salir de la casa. A mí también me daba miedo hablar con él, pero resulta que una vez me lo encontré borracho en Puerto Venus. Me llamó, que lo que quisiera tomar, en fin, ahí me le fui metiendo y hágale y hágale, y lo logré, lo convencí. Lo casual es que él me dijo: “bueno, ¿y a ella cuánto le falta y cuánta plata necesito pa’ darle los libros que necesita?”. Por decirle algo, le dije: “no, pues, eso es muy poquito, serán por ahí ochocientos mil pesos”, y dijo: “téngalos profè de una vez pues, encárguese usted de administrar esa plata pa’ que esa muchacha estudie”. Yo después le decía a esa muchacha y ella no me creía: “¿sí voy a seguir estudiando?, ¿papá dijo que sí?”. Tiempo después él me decía: “yo no sé a mí qué me pasó, yo pensé que había botado esa plata”, y yo: “ah, no, yo ya llevé esa plata para Nariño”. La muchacha terminó de estudiar, (hoy en día) me escribe y me dice: “estoy estudiando en Manizales gracias a usted que intercedió por mí”.

Fabiola Pérez, municipio de Nariño, 1997-2005

Cuando estaba en La Linda me tocó la época de cuando volaron todos los puentes. Yo estaba en clase con los niños cuando volaron el puente de La Linda, ahí cerquitica, eso se sintió un estruendo muy horrible y volaron cenizas, piedritas, puras esquirlas de roca hasta el salón y nos llenaron los ojos, las cabezas de arena. Los niños ahí mismo se bajaron del puesto y se hicieron debajo de las ventanas, así, en los muritos, entonces yo ahí mismo volé a la cocina porque la muchacha llegó al salón toda asustada: “profe, esa pipa está prendida, esa pipa”. Me tocó volar, les dije que esperaran todos quietecitos. Fui rápido y la apagué. Volvimos y nos encerramos en el salón.

Hablaba con los estudiantes acerca de qué querían ser cuando fueran más grandes, muchos decían que querían ser guerrilleros y se dibujaban con un fusil y todo. Eso estaba de moda: unos querían ser soldados, otros guerrilleros. Uno se enfocaba en las profesiones y les decía que no se fueran por allá, que muchos jóvenes se iban para la guerrilla y no se volvía a ver nadie en la casa.

Me acuerdo que en La Linda hice un proyecto con las madres de familia. Hacíamos manualidades, nos reuníamos y les enseñaba a hacer cosas: clases de culinaria, hacer cuadros, trabajos manuales. Era cosa de uno, yo participaba para que la gente participara.

Hildebrando Granada, municipio de Nariño, 1997-2005

Me entró una llamada del párroco de Nariño donde me decía: “lo necesito para algo delicado. Hildebrando, nos toca irnos hacia la plaza de arriba porque la guerrilla tiene retenido a un profesor y lo va a matar, un profesor que le tiró la moto a un guerrillero”. Subimos, el párroco, una profesora del equipo de trabajo de la parroquia y yo. Subimos a buscar al comandante de la guerrilla, al que tenía las llaves de la cárcel. La guerrilla era la que tenía las llaves de la cárcel, increíble pero cierto. Bueno, subimos, encontramos al comandante, nos sentamos a hablarle, a pedirle el favor de que no fuera a matar a ese profesor, que ese profesor era un educador que hacía patria.

Entonces ¿qué paso? El párroco habló con ese comandante, le habló de la parte espiritual, de lo sacramental, este guerrillero no le paró bolas al padre, nada. Luego, también habló la profesora, el mensaje era que, por Dios, no fueran a cometer un error con ese profesor. Yo me sentía muy angustiado de ver que el padre habló y la maestra también habló muy bonito... Entonces, yo pensaba: “sí al párroco, que es sacerdote, no le para bolas...”. En cinco segundos tengo que hacer que este hombre acceda a la petición.

Le dije: “joven (dirigiéndose al comandante), usted sabe que yo soy representante de la Secretaría de Educación, por favor no vayan a cometer ese error tan grave de matar a un profesor, no saben cómo queda la guerrilla acá en Antioquia. ¡Qué ustedes maten a un educador es inadmisibile! Yo le pido el favor, hombre, comandante, entrégueme ese profesor

a mí, yo me encargo de él. Él no volverá a molestarlos a ustedes”. Para gloria de Dios, él mismo me dijo: “camine yo le entrego ese muchacho a usted”.

Ómar Montes, municipio de Nariño, 1999-2002

Me tocó vivir la segunda toma del municipio. Yo viajaba los viernes. Ese viernes me fui para donde mi mamá. Me tocó llegar y encontrar la casa marcada, saqueada, ver cómo había quedado el pueblo, algo muy desastroso. A partir de ahí, el pueblo quedó mucho tiempo a expensas de los grupos guerrilleros, quedó bajo el control de las FARC porque el ejército estuvo un mes. Después de eso pasaron casi tres años mientras hubo fuerza pública de nuevo, entonces, a mí me tocó en ese lapso, en el 98.

Más o menos en el 99, iban a hacer un secuestro masivo de todos los empleados públicos de Nariño y Argelia: se iban a llevar a todos los maestros y lo poco que había representativo del Gobierno, se los iban a llevar y, a principios del 2000, recogieron a todos los empleados públicos. En ese momento hubo una especie de retoma por parte del ejército, pero se demoraron mucho tiempo, cuando eso fue que allá ocurrió el lanzamiento del famoso Movimiento Bolivariano de las FARC en Nariño. Fue una fiesta que hicieron en el parque y, pues uno, tenía que trabajar con todo eso.

La primera escuela donde trabajé quedaba en una vereda en la parte alta de la cordillera que comunica con Sonsón, por ahí era el camino que ellos utilizaban. Era en San Pedro Arriba, en el 2001. Uno siempre andaba con temor; por ejemplo, la primera semana que yo llegué a la escuela para mí fue muy dura porque yo llegué y tuve un guerrillero parado toda una semana. Se paraba en la puerta del salón y no me hablaba, yo trataba de seguir en lo que estaba, pero lo tuve ahí toda la semana. Vivía en la escuela porque yo no podía salir diario, es una vereda que caminando a Nariño son tres horas y no podía usar esos deshechos porque estaban minados.

En ese entonces era el boom de la coca, donde importaba más irse a raspar que ir a la escuela; se volvía una ilusión el tener plata y ¿cómo demostrarle a un muchacho que tenés que estudiar, que vas a ser mejor persona si estudiás que si te vas a raspar? En ese momento, uno pide que de la boca manen palabras persuasivas, palabras correctas. Entonces, ¿cómo le

demuestra usted a un muchacho por medio de la simple herramienta del maestro, que es la palabra, que es mejor estar en la escuela, que sí hay un futuro mejor así sea en medio de la guerra, que puede ser alguien y vivir dignamente sin necesidad de dejarse llevar por un grupo?

Por ese tiempo me tocaron las primeras elecciones donde ganó Uribe¹², entonces, para poder salir, nos empezaron a poner avisos a los profesores y empezaron a llamar del pueblo, porque la advertencia era que el que saliera a ser jurado de votación era objetivo militar. Yo tenía listo el bolso para salir, pero lo metí debajo de la cama para que no vieran que tenía viaje. Llegó la señora del restaurante por la mañana y me dijo: “profe, le pusieron un aviso por la emisora, tiene una reunión mañana, que lo necesitan en Sonsón”. Dejé los niños almorzando, más o menos a las once y cuarto, doce y media del día.

Había un niño que me acompañaba hasta una parte, había que salir, camino, carretera, pasar el río, carretera subiendo —alrededor de hora, hora y cuarto—, y yo, quedé con la compañera de la escuela siguiente que el día que yo saliera le mostraba, desde una parte alta que se alcanzara a ver la escuela, algún trapo para que ella estuviera lista y no perdiéramos tiempo. Después me contó la señora que cuando yo salí, por ahí a los diez minutos, llegaron a la escuela preguntando que yo dónde estaba. Entonces, supieron que al profesor le pusieron un aviso de Sonsón y que se tenía que ir porque lo necesitan en la casa.

Llegué a la parte alta, le mostré el trapo a mi compañera. Empecé a correr, la compañera mía me vio, estaba lista, me dijo que atrás venían dos y le dije corra a ver si alcanzamos a salir al pueblo, porque si no, nos toca devolvernos.

Ya era jueves al mediodía. Llegamos, salimos a la carretera principal, la de acá de Nariño y allá había otra escuela, entonces, de inmediato nos metimos por la parte de atrás y entramos a la escuela. Vimos que subía el ejército, entonces ya los otros dos se tuvieron que devolver, pero venían sobre nosotros. Yo llegué a Nariño, pero el susto tan verraco pa’ volver a la escuela el lunes.

¹²Álvaro Uribe Vélez, Presidente de Colombia (2002-2006; 2006-2010).

Cecilia Grisales, municipio de Sonsón, 1997-2001

En Sirgua Arriba me tuvo encañonada la guerrilla y, en otra ocasión, los soldados. El día que llegaron los soldados yo, a los veinte minutos, salí con todos los niños, los hice formar y que se prendieran de la cintura. Salimos todos juntos, yo sabía que ahí había niños que tenían tendencias revolucionarias, entonces yo dije: “no voy a dejar a ninguno aquí”. No me sentía segura —aunque fueran soldados— con un grupo armado en la placa de la escuela. Los mandé para la casa, la orden fue: “si mañana está la escuela sin soldados vienen a clase, si no, no vienen a clase”.

Al otro día, tipo once de la mañana, los soldados se habían alejado, se fueron. A la una y media de la tarde bajó la guerrilla. Cuando bajó la guerrilla les dije a los niños: “vea mis amores, vamos a hacer el aseo, los que trajeron algo se lo toman y nos vamos a ir cada quién para la casa”. “¿Profe, por qué?”, “no mi amor, no estamos seguros”. Salimos de la escuela a las dos y media, a las tres empezó el enfrentamiento. Quedarme ahí con los niños dentro del aula de clase, era exponerlos, no había necesidad de eso.

Víctor les dijo a los soldados que, sí querían, él los llevaba donde estaba la guerrilla. Yo lo llamé y el soldado me dijo “profe, ¿por qué no lo deja, es que usted es colaboradora de la guerrilla?”. “No, no soy colaboradora, pero el niño está bajo mi responsabilidad y cómo está bajo mi responsabilidad, me lo llevo”. Dimos una vuelta, yo sabía dónde estaba trabajando el papá, fui y se lo entregué. “Aquí le entrego a Víctor, se me iba a ir con los soldados a mostrarles donde estaba la guerrilla. Hable con él, hágale entender que eso no está bien hecho”. Víctor era muy rebelde, pero el niño no tardó mucho tiempo para que lo mataran.

Uno no tenía que preguntar, los niños cuentan. Unos decían, profe, ayer estuvo la guerrilla en la casa y cogí el fusil. Yo me preguntaba cómo la mamá y el papá los dejaban coger eso. Uno tenía que ser neutro. Yo les decía a los soldados: “ni a ustedes ni a nadie les colaboro, porque si uno le colaboraba a un grupo, seguro que viva no estaría yo”.

Ángela Soto, municipio de Sonsón, 2002-2003

Estaba en la escuela trabajando con los niños. Yo era una maestra provisional. Llegó la guerrilla y me dijeron: “profe, es que usted nos tiene que dejar las llaves, nosotros vamos a

hacer reuniones acá”. Yo me ponía como entre la espada y la pared porque yo decía si no se las entrego, pues... imagínese. Yo vine y comenté eso aquí en el núcleo y el director me dijo: “Ángela, sí esa es la orden, lo tiene que hacer”. Bueno, entonces di las llaves e hicieron la reunión.

Yo me iba a almorzar a una casita que queda ahí encima de la escuela, ahí arribita. Cuando estaba vimos a todo el frente un helicóptero que se metía dentro de ese monte y tiraba todas esas explosiones, allá queda otra vereda que se llama Las Cruces. En esa época hacían eso, los helicópteros fumigaban para matar a los guerrilleros que hubiera en esa zona. Los niños que había en la escuela se metieron como pudieron por una ventanita, los que estaban ahí porque unos se iban para la casa a almorzar y otros no. A pesar de eso yo decía: “yo no puedo renunciar”. Seguíamos haciendo las actividades de rutina, el trabajo con las guías, la integración con las mamás, las reuniones, los juegos, las canciones; trataba de que todo siguiera en la misma tónica académica a pesar del miedo, porque todos sentíamos mucho miedo, era una situación inevitable.

Un día, a las seis de la mañana, la señora de la casa me llamó: “profe, profe, levántese, es que llegaron otros tipos”. Yo me levanté así, con mi pijama, salí al patio y un tipo con una cara tan miedosa y apuntándome con un arma, me decía: “¿usted es la profesora de esa escuela?” Sí. Yo cómo iba a decir que no. “¿Y usted le presta las llaves a esos hache-pe?”. Yo cómo iba a decir que no, sí decía mentiras era peor. Yo le dije: “sí, me toca, me toca dejarle las llaves”. “Ah, es que usted les colabora a ellos, y me apuntaba, yo le rogaba: “señor, no me mate, no nos haga nada, si nosotros hacemos esto es porque nos toca”. Y empezó a insultar y a decirnos, se salen todos de aquí, suban a ese morrito”.

Nos fuimos todos, hicieron una reunión con la comunidad, a todo el mundo lo sacaron de las casas. Nos hicieron una reunión y nos dijeron que allá todo el mundo era colaborador de la guerrilla, o sea que el que llegó era un paramilitar, que lo íbamos a pagar muy caro, que ya estábamos advertidos, que la próxima no tendrían compasión con nadie. Y así fue, yo me vine en diciembre de Sirgua (Arriba), yo le entregué a la profe Adiela y a ella si le tocó peor.

Yo muchas veces pensaba qué hago aquí, yo qué hago aquí, pero no me puedo dar por vencida. Yo escribía, yo me quedaba mucho sola, ahí, en la escuela, mientras que me iba para esa casa porque no me gustaba irme tan temprano. Esperaba que me dieran las seis de la tarde

pa' irme y dentro de lo que escribía yo decía: "bueno, ¿para qué estoy aquí?; ¿por qué estoy aquí? Sí Dios me puso aquí es porque yo tengo una misión muy bonita que cumplir".

Adiela Arias, municipio de Sonsón, 1997-2005

Trabajé en la vereda Las Cruces. Una vereda sin luz. Queda a dos horas y media en carro y después toca caminar una hora, yo me quedaba hasta veinte días allá porque el transporte era imposible. Estaban bajo el mando de Karina. Una vez me tocó ver una casa enrejada y dos personas ahí, en condición de secuestro y, en otra ocasión, había una niña con ellos, creía que era la hija del comandante; yo la veía quemadita, muy reseca, le cambié el pañal, le eché cremita, la cuidé más o menos quince días. Cuando llegué a Sonsón me encontré con la sorpresa que habían secuestrado una niña en Aguadas, de una familia campesina.

La policía allá era la guerrilla. Por allá no había peleas y sí las había, ellos las solucionaban. Una vez le dijeron a una mamá, de manera tan cruel: "vea, señora, le matamos el hijo, venimos de allá, de su casa, y no le matamos a su esposo porque usted siempre está como viejita para dejarla sola". Yo estaba ahí. Yo había hecho un festival el domingo, me sentía culpable, ese muchacho peleó y lo mataron. Hice eso el domingo y lo mataron el martes.

Hacía festivales, bazares, para recoger fondos para la fiesta del niño, yo recogía plata para hacerles algo al final; siempre les daba muy buen regalo a los niños. Era una población muy pobre.

Me vine para una vereda que se llama Sirgua Arriba y ahí si estaban los tres grupos. Yo me vine supuestamente más cerca, creía que iba a mejorar, pero eso fue horrible. Llegué a trabajar con veintisiete niños y quedé con siete. Toda la gente se desplazó. Había, póngale cincuenta familias y llegaron a quedar ocho. Aquí en Sonsón, lo más violento era Manzanares y Sirgua Arriba porque eran el corredor.

Los niños iban a almorzar y volvían con pañoletas, granadas, con cosas de esas con las que armaban ellos el cambuche, con cartuchos de escopeta, entonces, esos niños eran una agresividad impresionante. Todo el tema de ellos era de eso, de balas, de pegar.

En ese entonces había un programa de la leche Maná. Por medio de eso, yo me ingenié unos talleres donde convocaba a toda la escuela, nos reuníamos por la tarde, nos integrábamos, porque esas siete familias ya habían empezado a halar cada una por su lado. Yo seguí en la lucha, aguantando, trabajando con esos siete niños. Hacíamos algos, oración por los que habían fallecido, invitábamos gente de la administración, les daban charlas a los campesinos sobre agro; a las señoras, sobre costura; a los niños, sobre deporte.

Llegó un programa allá, no recuerdo el nombre, con una ONG de otro país preguntando por la maestra y el líder de la acción comunal de la vereda para adelantar unos proyectos; hicieron catorce casas. Entonces, empezó a volver la gente, a involucrarse y les daban para sembrar. Nos ayudaron en la escuela, nos dieron pintura, nos montaron restaurante escolar, la gente fue volviendo. Esta organización dio casas, dio cultivos, dio animales, le dio todo a esas familias.

Yo me uní mucho a las entidades que iban, que intervinieron la vereda. Las familias que volvieron, no todas habían sido desplazadas, sino que llegaban otras nuevas. Entonces, ya estaba esa organización, estaba la administración, estaba el hospital; como la escuela era el centro, entonces yo llegaba y me acogía a ellos. Me decían: “profesora, mañana vamos a ir y necesitamos a los señores porque les vamos a enseñar cómo tener el cultivo de papá mucho mejor”; también hacían talleres de cocina con las señoras. Nos llegaron a ofrecer tantos proyectos, que me tocaba decirles que no podía.

Humberto Cardona, municipio de Sonsón, 2000-2005

Cuando llegué a Sonsón, llegué a Rioverde Los Henaos a una vereda que se llama El Cedro, queda aproximadamente a diez, doce horas de camino. Era una vereda donde había 15 niños; una zona totalmente manejada y dirigida por el ELN; en algunos casos, también Las Farc. En esa época quienes lo recibían a uno eran los grupos armados, entonces, a uno lo llamaban y se presentaban, generalmente le decían a uno cuáles eran las condiciones.

Lo primero que ellos le advertían a uno era que los sapos se morían. Llegaban de vez en cuando a la escuela para mirar cómo era uno, una de las cosas iniciales eran que pedían permiso para una reunión en la escuela. En Ríoverde estuve siete años, pero allá no fue tan

complejo porque no había sino un solo grupo, solo estaba el ELN y, de pronto, a veces, también Las Farc. Pero, cuando llegaron los paramilitares ahí las cosas ya se complicaron, porque todos buscaban un liderazgo. Los paramilitares desconfiaban de todo el mundo y la guerrilla también. Era muy complicado, cuando llegaron los paras uno venía al pueblo y ya no sabía si iba a volver. Mentalmente me despedía de los niños, yo iba en la mula pa'l pueblo; yo miraba el paisaje y decía: “¿será que lo vuelvo a ver?”.

En La Paloma era más difícil todavía. Llegué a una escuela perdida, llevaba seis meses sin profesor, era el tercer desplazamiento que había tenido la gente, después de eso el profesor no quiso volver. Allá sí hubo muchos muertos porque Argelia queda a quince minutos y llevaba tres años donde la guerrilla era quien mandaba en el orden público. La gente se desplazó cuando entró el ejército, fue en esa transición de la retoma por parte de la fuerza pública que la gente tuvo que irse.

Cuando yo llegué había muy poquitos niños, apenas tres niños llegaban a la escuela, luego, llegaron unas cuantas familias más; nos apoyaron mucho, yo llegué también a vivir en la escuela porque en ese tiempo esa carretera era destapada y uno se gastaba como tres horas para ir al pueblo. Era malísima, llena de huecos y no viajaban casi carros para Argelia. Uno ahí, con la vía principal y llegué a pasar hasta un mes sin ver un carro ni una moto por los bloqueos que se hacían; asaltaban todos los buses, los carros, todo. A La Paloma llegaba alguien armado y usted no sabía si era soldado, si era guerrillero o si era paraco, había que atenderlos. Ellos generalmente se identificaban de otra manera para ver uno cómo actuaba: los soldados se hacían pasar por guerrilleros, los guerrilleros se hacían pasar por paracos y así sucesivamente, entonces uno realmente no sabía quién llegaba.

En La Paloma tuve un proyecto que fue muy bonito, era una investigación sobre aves y fauna. Gestionábamos unos recursos y llevábamos gente muy especializada, todo ese trabajo lo hacíamos con los niños. Hubo un momento donde hicimos una salida de campo con los niños y nos fuimos para un bosque, todos los niños llevaban binoculares. Resulta que pasaron los helicópteros artillados, todos nos pusimos a ver los helicópteros. La cosa fue muy horrible porque ese helicóptero empezó a dar vueltas, a bajar, y esos niños a mirarlos ya más de cerquita. Nos pegamos un susto, fue un susto tremendo. Yo les dije: “no podemos correr, tenemos que quedarnos donde ellos nos vean”.

Yo salía a diferentes partes a exponer lo que estaba haciendo y yo escuchaba que había un concurso en tal lugar y yo ahí mismo me inscribía. Es que eso haló muchos recursos para la vereda, por ejemplo, esa escuela tuvo cámaras de seguridad, la escuela súper segura, le conseguimos una dotación súper buena y todo fue con esos proyectos.

En esa época también llegó una ONG internacional, era italiana. Ellos conocieron el trabajo que yo estaba haciendo. Un día llegó el coordinador y me dijo: “profe, anóteme aquí todo lo que usted necesita en esta escuela”. Llegaron con todo lo que había en la lista, imagínese que les pedí un proyecto productivo y me lo dieron. Pedimos cerdos, entonces nos dieron veinticinco cerdos. Me dijeron: “¿usted cómo quiere manejar esos cerdos?”, yo les dije: “yo en la escuela no los puedo tener, yo quiero una cochera en cada familia”, y así lo hicieron.

En esa época cerraron los dos mataderos, no había donde vender esos cerdos, entonces, me volví carnicero. Semanalmente, matábamos uno o dos cerdos, pero, quién repartía la carne y la vendía, era yo. Había un padre de familia que me ayudaba en todo el proceso de sacrificio, ahí fue donde aprendí. Los fines de semana iba y repartía carne en el pueblo y encargaba más para el otro fin de semana. Así estuve dos meses. Nos fue muy bien, ese año nos quedaron como 8 millones de pesos.

Mónica López, municipio de Sonsón, 2003-2005

Recibí la llamada del jefe de núcleo: “Mónica, tengo dos escuelas en la Danta, una se llama La Hermosa y otra se llama La Paz, ambas quedan un poquito lejos del corregimiento, ya usted mira”. Tenía que tomar la decisión un sábado en la mañana para viajar al día siguiente, me tenía que presentar el lunes. Nos fuimos una compañera y yo. Un concejal que me ayudaba me dijo: “pero ustedes no se pueden ir sin pedir permiso, allá hay un grupo ilegal y ustedes tienen que pedirle permiso para poder entrar a la zona”. ¿Cómo hacemos, a quién le pedimos permiso? Y me dijo: “venga, dígame ¿en qué carro van y qué placa?, ¿de qué color?, ¿cuántas personas?”. Tuvimos que dar toda esa información. Cuando llegamos, como a unos cinco minutos de La Danta estaban ellos, cobraban la entrada. Había que pagar en ese entonces como diez mil pesos, era una vacuna para poder ingresar.

Entré, abrí la puerta, cuando vi los libros tirados por toda parte, pupitres desbaratados, todo tirado, sucio, empantanado. Yo decía: “¿aquí qué pasó?”. Me fui para una casa cercana, me le presenté a la señora. “Profe, ¡qué bueno que llegó!”. “Pero, la escuela por qué está así”. Me dijo: “lo que pasa es que nosotros apenas estamos regresando de un desplazamiento, la escuela estaba cerrada hace dos años y usted es la primera profe que regresa después del desplazamiento”. A mí nadie me dijo eso.

Empezábamos la clase a las nueve porque había niños que vivían muy lejos. Una mañana, yo estaba en mi cama y como a eso de las seis de la mañana me tocaron la puerta, era la señora: “profe, la necesita el jefe”. Y yo “¿cuál jefe?”. El comandante allá era MacGyver.

Me preguntó: “¿usted qué es lo que más necesita?”, pues, energía, acá no hay energía. El señor me regaló una planta solar y un televisor. Entonces en las noches se reunía la comunidad aquí en la escuela. La escuela ya era el centro donde íbamos en la noche a ver la novela, las noticias.

Yo traté de hacer muchas cosas en la comunidad: reunía a las madres, hacíamos bordados, aprovechábamos el talento que tuviera una de ellas para enseñarle a las demás, porque yo les decía, yo no sé eso, pero si ustedes saben compartamos con las demás. Formábamos grupos de mujeres, grupos de jóvenes, hacíamos campeonatos, les empecé a llevar el sacerdote los primeros viernes, nos empezamos a integrar con otras veredas, porque la gente era temerosa al salir, también hacíamos integraciones con otras veredas, con otras escuelas.

Adriana Loaiza, municipio de Argelia, 1997-2005

A nosotros nos llegó una boleta donde nos decían: “mañana a las siete de la mañana no puede haber nadie en la vereda”. Yo estaba dando clase ese día y tuve que decirles a los muchachos que nos teníamos que ir, todos. Empezar a empacar nuestras cositas; sentir esa incertidumbre, esa zozobra, ese miedo, esa tristeza, ese pesar. ¡Cómo estaba trabajando de bueno con los niños y tenernos que ir y dejar todo! Yo fui la última, esperé a que pasara mi papá, mi mamá, mis hermanos, salí detrás de ellos.

A nosotros no nos exigieron que teníamos que estar en una escuela, porque, en otros desplazamientos, antes, nos habían dicho: “no puede haber nadie en casas”. En la casa donde

yo vivía en el pueblo nos hospedamos alrededor de 30 personas, entonces, uno saber que estábamos todos ahí, juntos, sentir ese miedo, esa incertidumbre, uno sin saber qué hacer, cómo íbamos a alimentar a toda esta gente, el agua. Estuvimos 10 días.

Yo era de las que me tenía que levantar a las cuatro de la mañana e irme al comedor comunitario a ayudar hacer los alimentos. A los profesores nos tocaba estar todo el día allá, y uno sentir, bueno, y de dónde va a salir la comida para todos. Ver a la gente con ese desconuelo, tristeza por tener que recibir una comida cuando su casa está sola, su finca, sus animales, dejar las gallinitas, dejar las vaquitas, todo por ahí tirado. Esos fueron días muy duros.

Ílder Osorio, municipio de Argelia, 1997-2005

La Bolsa Pública de Argelia fue desalojada a principios de agosto del 99, días después, la guerrilla se apodero del municipio por espacio de tres años. Nos tocó ver muchas cosas, desde Argelia se preparaban ataques a otros lugares como Florencia y Samaná en Caldas. Presenciamos cuando traían los secuestrados al pueblo y los traían a tomar tinto en las principales cafeterías del pueblo, personalmente me tocó saber de unas 300 muertes o desapariciones. En el año 2003, la guerrilla fue desalojada del municipio, pero entraron las autodefensas y fue donde más se agudizo el conflicto, hasta el año 2005-2007 donde Karina se entregó en la zona de Rioverde y a partir de ese momento se comenzó a vivir una sentida paz en el municipio.

Nos tocó vivir encerrados en Argelia sin ninguna salida, ya que la vía principal que sale del municipio de Argelia al municipio de Sonsón fue bloqueada para que ninguno saliera de aquí. Estábamos sin mercado, la energía fue cortada, no se conseguía gasolina ni ningún producto para comer. Eso agudizo mucho el conflicto en Argelia que en ese entonces estaba creciendo mucho. Argelia llegó a tener quince mil habitantes y rebajo nueve mil porque fue mucha la gente que se fue. En cierta forma se llegó a superar el número de desplazados sobre el número de habitantes.

En calidad de docentes y funcionarios públicos nos hicieron ir al municipio de Nariño donde se lanzaba un supuesto Movimiento Bolivariano y donde hubo unos ataques del ejército para

recuperar ese día el pueblo. Presenciar la muerte de personas importantes, entre ellos, el juez Alejandro Vélez del municipio de Argelia, quien también fue obligado a ir a Nariño y solamente por pronunciar que nos habían hecho ir a hacer nada allá, lo asesinaron.

Pocos días después de que fue atacado el municipio de Nariño, fui a visitar una escuela en la vereda El Pital aquí en Argelia, era tipo dos de la tarde y allá prácticamente pasó un avión tirándole a todo lo que viera. Estábamos nosotros en un patio y las ráfagas pasaron prácticamente a dos metros de donde nosotros estábamos, nos salvó que pusimos una bandera blanca, como que se dieron cuenta que éramos estudiantes, pero igual, nos tocó en ese momento huir inmediatamente de la escuela, dejarla sola y al otro día que regresamos la escuela estaba toda llena de impactos del avión en el techo y en todos sus lados, o sea, que si nosotros nos hubiéramos quedado dos minutos más allá nos hubiera pasado algo muy maluco.

En una oportunidad logramos reunir a todos los estudiantes del sector rural en el área urbana por espacio de dos días, en el parque. A pesar de que estábamos acompañados por la guerrilla, vivimos una experiencia agradable, fue posible alejarlos de tantos temores y lograr un poquitico de diversión. Fue muy positivo, con el acompañamiento de un sacerdote de acá. Fue una iniciativa personal con algunos compañeros y un sacerdote para traer a todos los que tenían que ver con el proyecto de Campo al campo, y no solo los estudiantes, sino que también su familia. Esos dos días hicimos desfiles, presentaciones donde ellos manifestaban sus capacidades artísticas, culturales, su capacidad para la música y el teatro. Fueron dos días muy importantes en que le logramos cambiar un poquitico la cara y la cotidianidad al municipio en medio del conflicto armado.

Muchas veces me tocaba, con los mismos estudiantes, salir a hacer convites para arreglar la carretera de aquí al Zancudo. Nos preparamos para hacer una actividad diferente en relación con la comunidad e irnos a trabajar con ellos, normal, a ayudar en esa carretera, también cargamos material para la construcción de un puente.

Con el proyecto Campo al campo pedimos una colaboración para apoyar a la gente de aquí que no tenían alimento, pero, cuando ya pudieron ingresar los alimentos, fue tal la sorpresa que pudimos traer tres volquetadas de alimentos para repartir a la gente y unas cinco toneladas de ropa prácticamente nueva, mejor dicho, a todos los que estaban aquí se les repartió por montones. Yo era el encargado de la ropa y de los alimentos.

José Fernando Botero, municipio de Argelia, 2004-2005

Yo pienso que el trabajo que hace la familia en la educación en valores, sobre todo en las zonas rurales alejadas, es muy bueno porque enseñan a trabajar y no dan el pescado, enseñan a respetar a la mamá, puede que haya cosas de machismo, cosas culturales que desde cualquier enfoque académico o social puedan ser criticables, pero, en especial, hay unos valores muy fuertes. A veces ellos se dejaban descrestar de la ciudad, de alguien que llegaba que estaba viviendo en Medellín, y yo: “no, venga, miremos paralelos”. Cada 15 días les llevaba películas, las veíamos en VH, veíamos *La vendedora de rosas*, *Rodrigo D* y otras películas para mostrarles otros panoramas del mundo y decirles: “la ciudad no es la panacea que ustedes conocen, tiene cosas interesantes y buenas, pero también tienen otros mundos”.

Un día, el ejército cogió un campesino y lo retuvo, y lo iban a... En ese tiempo estaban de moda los falsos positivos, pero él se les voló, y se escondió en la vereda. Entonces el ejército bajó a buscarlo. A nosotros como comunidad nos tocó organizarnos. Yo era presidente de la junta y al mismo tiempo profesor; nos tocó hacer comisión para ir a hablar con el ejército que estaba cerquita de la vereda, esclarecer y colocar posición como comunidad.

Estábamos muy cerquita de La Capilla. La Capilla es una cancha con una iglesia grande en madera. Estábamos a diez minuticos de ahí, subiendo una ladera hacia un morro. Fuimos a buscar al comandante, yo guardé mucho silencio, realmente dejé hablar más a los mayores. Las palabras eran que él era un campesino, que era papá de estudiantes, que no tenía nada que ver, que lo dejaran tranquilo, que no lo buscaran más, que por favor entregaran el mercado y la yegua que tenían retenida. Entonces el ejército escuchó y se hizo el loco, pero el mensaje quedó entregado.

La guerrilla y los paramilitares querían involucrarlo a uno para ayudarlos con sus causas. En el único encuentro que tuve con un pequeño grupo de las FARC me dijeron que les ayudara, y yo les dije: “vea hermano, mi forma de ayudar a un cambio en Colombia es la educación, si les sirve ese, con todo gusto”.

Miryam Buitrago, municipio de Argelia, 2003-2005

Yo empecé a laborar después de que el conflicto cesó un poco, pero, como ciudadana, sí me tocó. Yo soy de una vereda yendo para Sonsón, Rancho Largo. En ese entonces —ustedes deben de tener conocimiento— aquí mandaba la guerrilla y durante una semana, o quince días más o menos, notamos que pasaban muchos guerrilleros por el lado de la vereda a salir a La Paloma. Nos parecía extraño. Un domingo en la mañana, empezó el enfrentamiento, venía supuestamente el ejército, pero eran paramilitares, nosotros estuvimos en medio de la balacera porque mi casa es en un hueco, digámoslo así, y el enfrentamiento era de un morro, de una montaña a otra. Nosotros sentíamos cuando explotaban las bombas. Lo que habían estado haciendo durante todo ese tiempo, era instalar minas y bombas por toda la montaña. Durante todo el día estuvimos esperando que pudiéramos salir.

Mi papa se había venido para el pueblo, entonces ni él sabía de nosotros ni nosotros sabíamos de él. Estuvimos todo el día debajo de la cama, muertos de miedo porque se veían las explosiones, se veían las balas, veíamos cuando corrían los guerrilleros. De pronto uno salía a ver si papá se veía llegar y nos hacían señas que nos escondiéramos. Como a las tres de la tarde vimos que bajaba un vecino, él bajaba tranquilo por la manga, bajó por nosotros, nos dijo: “pónganse ropa blanca, nadie se ponga nada oscuro que nos vamos a ir”. Todos por ahí éramos familia; la casa de los morritos era la casa de mi abuelo. Nos dijo: “allá nos estamos reuniendo todos a ver cómo salimos”. En una de las casas de arriba, uno de mis primos salió con ropa oscura y ahí mismo le dispararon; la casa quedó llena de bala.

Salimos en la tarde, de aquí (el casco urbano) mandaron volquetas por El zancudo para que recogieran la gente de Rancho Largo Abajo, ya todo el mundo decía que a nosotros ya... que a los de Rancho Largo Adentro ya los habían matado porque a esa hora no habíamos salido.

A las cuatro y media salimos a la carretera y había una volqueta, iban a esperar hasta las cinco. En esa volqueta nos vinimos hasta acá, habíamos comprado víveres pa' un mes porque habían dicho que posiblemente pasaba eso, nos tocó salir sin nada, dejamos todo allá. Estuvimos acá casi un mes sin luz, hubo mucho tiempo que no llegaban verduras ni papas. Cuando llegaron otra vez papas al pueblo eso fue impresionante, todo el mundo era feliz porque iban a volver a comer papas y zanahorias.

Todo el que saliera de aquí era guerrillero. Después de que eso pasó, mi hermano viajó para Medellín, mi mamá le dijo que no se fuera, y él le dijo que no, que tranquila: “me voy hoy y mañana vuelvo”. Una hermana de mi esposo se casaba, yo estuve ayudándole ese día, cuando bajaba me llamó el chofer de la ambulancia y me preguntó: “¿Myriam, cierto que su hermanito viajó ayer?”. Yo le dije que sí, que me parecía raro que no hubiera llegado. Me dijo: “¡ah, es que a él lo bajaron en La Unión!”. Nunca supimos por qué, dicen que lo confundieron, nunca supimos el motivo, lo mataron ahí mismo porque a él le pegaron un tiro de gracia, aquí (señalándose la frente). El muchacho de la escalera dice que él sintió el disparo cuando el carro arrancó, que sonaron los disparos, lo bajaron y ahí mismo lo mataron. Tenía 25 años, nunca llegó a Medellín.

Ya estando en la escuela entendí que uno tiene un compromiso con los niños, con la comunidad, por eso uno trata de implementar estrategias donde se viva desde el aula la convivencia, más que todo uno lo enfoca por eso, que los niños tengan una visión o un querer ser alguien en la vida, pa’ tener un rumbo, digámoslo así. Yo con los niños, he trabajado un proyecto de aula que se llama el “amigo de la semana” con la intención de que los niños conozcan de sus compañeros porque a veces el niño juzga y no ve realmente cómo es el compañerito. A ellos les llama la atención porque conocen del otro, dentro del proyecto el niño que elegimos como amigo de la semana cuenta la historia de su vida, qué le gusta, qué no le gusta, cómo se llaman los papás, los hermanos, qué quiere ser cuando sea grande, entonces los niños escuchan y se escriben frases durante toda la semana. Valoran, reconocen lo bonito en el otro, es una forma de trabajar convivencia, para mí eso es paz.

Yo digo que desde que uno sepa convivir, respete al otro y sepa que somos diferentes y que esas diferencias hay que respetarlas, está ayudando a que haya paz. A ellos les gusta mucho, y todos quieren ser el amigo de la semana.

‘Ana’, municipio de Argelia, 2003-2005

Yo inicié en Santa Rosa, Rioverde Los Montes, que queda como a ocho o nueve horas de acá (de Argelia), pero a los cuatros años me trasladé. En ese tiempo no hubo mayor cosa, pues sí, que pasaban, iban, venían, pero era la rutina que se veía. Ya cuando me vine, al año

empezó a haber brotes de conflicto armado, la profesora que me reemplazó a mí, ese año fue asesinada como en el 2003-2004. Se llamaba Victoria.

Después me trasladé para la escuela San Jerónimo en El Cabuyo. Normal, pasaban, pero no estaba tan alborotado. Sucedió una tarde, subí a una parte que se llama La Cuchilla, era la parte donde uno terminaba el camino y llegaba al inicio de la carretera viniendo. Cuando yo llegué ahí, había unos padres de familia esperándome. “Ve, por qué me esperaría”, pensé. Resulta que era que un muchacho de esos estaba encapuchado y la verdad nunca le vi el rostro, pero los padres de familia me dijeron: “este muchacho es un guerrillero que se quiere entregar, pero que quiere que la profesora lo lleve”. ¡Ay!, yo sentí de todo, yo había escuchado muchas historias, quién sabe que irían a hacer conmigo.

Desde ahí no supe si dije sí o qué, yo me vine. Él no quería que nos viniéramos por un deshecho, sino por toda la carretera, y yo siempre me venía por un deshecho, ese tramo se me volvió larguísimo porque yo quería llegar ligero, yo sudaba. Él me venía diciendo que venía vola’o que agilizáramos el paso, yo ni me acordé de rezar nada. “Y, yo, cómo hago”, solo pensaba en eso. Cuando ya llegamos allí, a un sector llamado San Vicente, por allí por la piscina (parque de Argelia), él dijo “vaya y les dice que vengan por mi aquí, que de prueba les llevara una mochilita.

Entonces vine, y el comando de policía cuando eso era hacia la calle de la alcaldía, bajando, fui y les dije que había un guerrillero que se quería entregar, pero, que, por favor, fueran. Vea, yo contándoles y ellos con todas esas armas, se escuchaban esos sonidos cargándolas ahí mismo, armaron el alboroto, yo contándoles que se quería entregar, pero que fueran lo más discretos conmigo y que fueran por él, que él mandaba el arma y todo eso. El arma la mandó por pedazos, pero yo no sabía bien que era lo que venía ahí, eso era muy pesado. Cuando los policías desarmaron eso allá, y yo: “Dios mío, qué eso se hubiera explotado”. Llegué muy nerviosa. En todo caso estos policías no respetaron la discreción mía, de una vez se vinieron, eso qué bulla, tanta bulla que la gente empezó a sospechar y ¡qué montón de gente se fue en corrillo!

Debido a eso ya me dio miedo volver a la vereda. Sí volví, pero con mucho miedo. En una ocasión, lo que yo esperaba: llegó un tipo por la tarde, abajo había otros tres, él llegó a

ponerme unas cuerditas en la mano. Esa gente amenazándolo a uno, yo ni sabía por quién me preguntaban, que seguramente yo les ayudaba. Ahí me detuvieron toda la noche.

Doria Betty Loaiza, municipio de San Carlos, 1997-2005

Yo entendí que cuando yo dejara de ir a Vallejuelos, ya no había nada que hacer. Allá eran ciento treinta estudiantes. Yo me vine un viernes y al lunes se desplazaron todos, allá quedaron dos familias. Nosotros seguimos, yo dije, esto acá no lo podemos dejar porque ellos van a volver. Y todos los días íbamos y veníamos en esa guerra. Usted toda una noche podía escuchar explosiones de cilindro, de pistolas, de granadas.

Un día llegó la guerrilla y se paró en la ventana a verme dictar clase, yo creí que eran soldados, yo seguí con mi cuento y me salí del salón y les dije: “¿ustedes qué quieren?, ¿necesitan algo?” y cuando yo miré para el monte ya vi que era la guerrilla; yo oxigené mi cerebro porque esa es mi clave. Uno de ellos muy serio sí me dijo: “¿usted qué hace cuando ellos están indisciplinados?”, y yo le dije: “ah, vea, sencillito, ellos permanecen así, como ustedes los han visto, pero cuando tienen mucho calor los saco a barrer la cancha para que se entretengan ahí y luego ya salgo con todos a jugar en la cancha limpia. Yo no lo mando como un castigo, sino que le digo, vaya barra la cancha que vamos a salir a jugar con todos para que no se aporren los niños. Se acaba la indisciplina y el muchacho no está cumpliendo un castigo, está cambiando de actividad hasta que él va entendiendo que cada que hace desorden, es el que barre la cancha. Entonces, mejor prefiere portarse bien.

Un día llegó un mayor del ejército y me dijo: “profesora, lo que pasa es que yo necesito que usted me reúna los estudiantes, porque necesito conversar con ellos”, entonces yo le dije, venga mire, y al frente de un muro decía: “mi escuela, una zona franca de paz”, y le dije: “lea ahí”. Entonces, yo le dije: “yo a usted no le puedo reunir a mis estudiantes porque sí se los reúno a usted, si viene un guerrillero y me dice lo mismo, tengo que hacerlo, y si viene un paramilitar, también. Entonces, él me miró serio. A ninguno le reúno los niños, pero yo voy a hacer lo siguiente: yo voy a sonar el timbre, los niños ya van a salir, usted empiece a llamar para ver cuántos los escuchan. Pero nosotros ya teníamos los niños preparados: no se paren con ningún uniformado, no cojan objetos extraños en la vía que puede ser una bomba, no

hablen con extraños, no le den información de nadie a nadie, digan que ustedes no conocen; eso era una ley que había que aplicarla desde siempre.

Entre tantas situaciones que se vivieron y que pasaron, ya los paramilitares tenían el dominio del territorio, entonces ellos estaban ocupando un territorio que le pertenecía a San Carlos que se llama El Jordán, que es un corregimiento, ellos allá estaban establecidos. Y resulta que le daban órdenes a la gente de San Carlos: para el sábado tal, todos los comerciantes deben venir al Jordán y todos los comerciantes tenían que ir; todos los empleados de tal parte, tienen que bajar tal fecha y todo el mundo como ganado pal matadero, porque uno sabía que se iba, de regresar uno, no sabía. Hasta que les tocó a los profes. El jefe de núcleo dijo que, desde El Jordán, el comandante de los paramilitares dio la orden de que teníamos que ir. A nosotros nos extrañaba, ¿por qué el ejército y la policía nos veían salir para allá, por orden de los paramilitares, y no hacían nada? Se paraban a reírse, porque ya sabían para dónde íbamos. Se supone que ellos no debieron haber permitido eso. Ya sería una justificación para nosotros, ¡ah, es que no nos dejaron salir!, no podemos venir. Ahí es donde uno dice: “hubo o no hubo complicidad del Estado con ellos”, la hubo completamente, de eso estoy segura.

Y de pronto, llegó otro ser humano con una lista en la mano y dicen: Doria Betty Loaiza, tales y tales y tales... deben presentarse donde el comandante. ¡Ay, por Dios!, salió ese demonio, como enrazado en yo no sé qué porque dijo: “ya se van todos de El Jordán, todos los maestros y vuelven de aquí a ocho días”. Santa madre de Dios, ya sabía que estaba yo en una lista para volver a los ocho días.

Nos vinimos y yo todos los días, qué hago, hasta que yo dije, ¡ah, no!, pues me voy primero que todos, si me mata me mata y si me quedo me quedo, y pedí una cita con él. Llegué donde ese señor, me entró a una casa y me sentó en el comedor. Me dijo: “¿y qué quiere? Y le dije: “preguntarle a usted ¿por qué me va a matar?”. Y no le quitaba mis ojos de encima y le decía: “¿usted por qué va a matar a mí? Y él me decía: “no, yo a usted no la voy a matar”. Y yo le dije: “sí, usted me tiene en una lista, pero dígame ¿por qué?”. Y me va diciendo: “porque ustedes les dan clase a los hijos de los guerrilleros”, y yo le dije: “un momentico, nosotros le dictamos clases a los niños y allá ningún papa va y me dice: yo soy un guerrillero y le traigo a mi hijo. Los papás de los niños a los que nosotros les dictamos clases, me los encuentro en el camino todos los días; así es que ellos, no se desaparecen y aparecen.

Y llegó un momento en el que el viejo comenzó a conversar conmigo y me decía una cosa y yo le reviraba la otra. Él me dijo: “bueno, ya conversamos con usted, ya todo está muy claro. Ahora los vamos a reunir a todos en el coliseo, a usted también”. Y le dije: “no, señor, porque es que yo estoy en una lista”. Él no me quitaba la vista y yo tampoco. Yo no sé ese señor en qué momento cogió la hoja del cuaderno, la arrancó —estaba llena a lado y lado de gente para matar, con número de cédula, nombres y apellidos—, y me la entregó. Me dijo: “vea y haga lo que usted quiera con ella”. Yo la recibí y mientras que él siguió hablando, yo pensaba: “si me voy con esto me la cogen, me matan... De la única forma que no me la sacan es del estómago”. Mientras que el viejo conversaba, yo la empecé a rasgar y me la comía hasta que me tragué esa hoja. Yo me la comí. Yo le juro que yo me comí esa hoja.

Una de las cosas que me marcó en lo que he vivido, es que cuando yo llegué al colegio de Vallejuelos, me encontré con un niño sordo. Lo único que él me decía era que no (hace las señas de un no). Había un profesor mocho, le faltaba una mano, decía que con él no estudiaba, llegó otra profesora y decía que tampoco. Yo le dije: “vení pues, estudiá conmigo”. Y lo senté en el escritorio. ¡Ay, Álvaro Javier, feliz! y era conmigo así, ma-ma... hasta que un día lo saqué a la cancha y yo dije, pero ese muchacho ¿por qué juega fútbol y si el pito suena, él se para? Yo: “este muchacho tiene que oír alguna cosa”. ¡Ah!, entonces empecé a gritarle. Álvaro Javier lee, escribe, está en el grupo de danzas. A él yo lo moví con la mamá y le compraron los aparatos. A Álvaro Javier le faltaba una maestra que entendiera que el niño sí escuchaba y solamente lo percibí desde el pito.

Con Álvaro Javier todo fue un paso a paso. Una tarde, yo, piense y piense en cómo hacer para avanzar con este muchacho, hice unos dibujos para explicarle un tema de ciencias naturales, yo me aventuré a hacer eso, pero nunca esperé que me fuera a despegar así. Las clases ya se las organizaba en dibujo, me faltaba que me leyera, aunque solo fuera una sílaba. Una vez, lo vi con una libra de arroz en la mano, supo leer arroz. Desde ese día, siempre tenía una mesa con cositas para que los niños se motivaran a leerlas, a lo último, la dejamos como la tienda de la escuela.

Ómar Cardona, municipio de San Carlos, 1997-2005

Nosotros éramos la única representación del Estado, muchas comunidades se iban y al ver que nosotros no nos íbamos ellos volvían y se quedaban. Es una experiencia de vida, somos como ese sostén de esas comunidades cuando no tienen nadie más quien los escuche.

En mi escuela en estos momentos hay 40 pollos, hay 5 cerdos, hay cosas sembradas, hay un estanque ya para echar peces, hay abejas, hay mariposas. Empoderamos a la gente para que entienda, pero el trabajo no está ahí, el trabajo está en que yo estoy aquí hoy, pero los cerdos no se alimentan solos, el trabajo está en que he logrado que la comunidad lo haga, o sea, una familia está hoy pendiente del cuidado de estas especies, mañana y el domingo hay otra familia pendiente del cuidado de estos animales.

A mí me pasa que le pregunto a un profe del bachillerato por el niño tal y me dice: “No lo conozco, no sé todavía quién es”. No conocen los estudiantes. Usted me pregunta a mí por uno, por cada uno de los 15 estudiantes y le digo cuando nació, casi que me sé el número de registro de documento de cada uno, sé cómo está conformada toda su familia, sé qué conflictos tiene, mejor dicho, el docente rural se mete en la intimidad de la comunidad, de la familia, no sé si será una particularidad mía.

Mi primera escuela, Macondo, es en límites con San Rafael. Me tocaba cruzar toda esa montaña para ir caminando, porque, prefería caminar esas tres horas que dar la vuelta por la autopista para llegar a San Carlos; allá se encontraba uno los retenes paramilitares y tenía que someterse a cualquier cosa. Todo ese tipo de cosas las viví, no creían que fuera el maestro por la forma como iba vestido. Tenía que irme vestido con boticas, o sea, con todo eso, con mercadito, cierto; pero lo cogían a uno y le buscaban en el bolso. Cuando empezaban a ver que eran documentos de la universidad, que uno estaba estudiando, entendían; pero, una vez me pasó que no querían creerme que yo era un profesor. ¿Cómo un profesor se metía por esos montes, por ese camino? No creían.

Para mí fue muy triste llegar a La Tupiada y que me dijeran: “profe, no intente nada allá que se lo roban, no intente tener lo que a usted le gusta tener como pollos o cosas así, profe, se los roban”. Y yo dije, por qué no. Mi trabajo fue empezar a hacerles creer a ellos que son los más honestos, los más respetuosos, son los que mejor cuidan, son los que tienen mejor sentido

de pertenencia. Cuando ya comencé a conocer el entorno, que es lo que uno tiene que conocer primero, el contexto, las personas, empecé a darme cuenta de quiénes eran los estigmatizados como el que coge, como el que lleva. A esos empecé a pedirles el favor de que me ayudaran a cuidar, usted sabe que no hay nada más seguro que entregarle las llaves al ladrón, eso es lo más seguro que hay, funcionó perfecto.

Uno se iba de aquí y no sabía si volvía. Mucho después me di cuenta que grupos armados nos vigilaban por el camino y que decían: “esos profes suben gozando, contando chistes, charlando, alegres a llevarle alegría a los estudiantes”. De hecho, los niños y las mamás nos decían: “profe, el día que ustedes no vayan a volver, nos avisan para nosotros salir corriendo también, cuando ustedes sientan miedo y no quieren volver nos avisan para nosotros también irnos”.

Nosotros le arrebatamos demasiados jóvenes al conflicto, de hecho, cuando los muchachos dejaban de ir a la escuela, tomábamos el riesgo y nos montábamos en un caballo o íbamos a pie y buscábamos en las casas y les decíamos: “bueno, por qué no está yendo, por qué no va a ir”. Los convencíamos de que fueran a la escuela, lográbamos que los estudiantes no se fueran para un grupo armado.

Cuerpos en acción. Comprensiones sobre los gestos pedagógicos

En el presente apartado exponemos las comprensiones sobre los gestos pedagógicos que logramos leer en las experiencias de los maestros rurales, del mismo modo, damos lugar a algunas consideraciones simbólicas de aquellos gestos asentados en sus historias. Aquí, explicamos el trasfondo de las acciones y apuestas que tuvieron los maestros en medio del conflicto armado. Es entonces que, a partir de indicios comunes y recurrencias en lo singular y general de los relatos, hablamos de cuatro gestos pedagógicos: *gesto dialógico*, *gesto de acogida*, *gesto político* y, finalmente, *la gestión como gesto pedagógico*.

Gesto dialógico

El gesto es considerado como un ademán o un movimiento que se hace para apoyar la transmisión de un significado o un mensaje, de ahí que sea innegable su importancia dentro de la comunicación. Pero, más allá de tratar el gesto como una variedad de movimientos o articulaciones palabra-cuerpo, es necesario entender que aquellos gestos que suceden en toda relación educativa, así como se expresan a través del lenguaje y tienen una finalidad comunicativa, también se revisten de ese carácter pedagógico del que se vale el maestro para obrar como un mediador cultural.

Michèle Petit (2015) alude a las experiencias de transmisión cultural con la expresión *te presento el mundo*, una manera de acoger al otro y de decirle: te comparto lo que conozco, las coordenadas de lo que comprendo, lo que yo amo y lo que quisiera también que tú comprendieras, conocieras y amaras; *te presento el mundo*, porque el mundo es un lugar absolutamente inconmensurable y es necesario habitarlo y encontrar allí un lugar interior en dónde poder situarse; *te presento el mundo* para hacer una hermandad que nos haga sentir familiares, que podamos reducir esa distancia entre lo extraño y entre lo extranjero, ante lo otro que no es yo; *te presento el mundo* para nombrarlo, reorganizarlo, leerlo y encontrar un lugar en él; *te presento el mundo*, finalmente, “para que escribas tu propia historia entre las líneas leídas” (p. 25).

Esa presentación del mundo que el maestro hace desde su lugar podría leerse a la luz del gesto pedagógico como una invitación a que este mundo, que a veces puede ser tan inmenso, tan inabarcable, tan incomprensible, tan basto, pueda hacerse familiar a través de la narración, de los cantos, del mito, del arte, de la palabra.

Consideramos que partir de un modelo comunicacional para entender la forma en que se expresa la palabra como gesto, nos expone a caer en esquematismos sobre una visión formalista y operacional centrada únicamente en el habla, así, en vez de proponer un gesto comunicativo abogamos por un *gesto dialógico* que deja más explícita su preocupación por el lugar del otro en ese acto de interacción que es el diálogo.

Si bien muchos de nuestros gestos faciales o corporales son el resultado de nuestra capacidad imitativa y socializadora puestas en práctica desde la niñez, muchos otros gestos son tan incontenibles que pareciera que fluyen libremente sin obedecer a ninguna ley precedente más que aquella que dicta la fisiología del cuerpo (el suspiro que expresa cansancio o alelamiento, la risa que expresa nerviosismo o la parálisis motivo del estupor).

Da la impresión, entonces, que un gesto obedece exclusivamente a la voluntad de emitir un mensaje, pero no. Si la función del gesto se agotara solo en esta tarea, habría que destacar que al cuerpo le corresponden un sinnúmero de gestos porque en ocasiones emite señales que hacen que se comunique por sí solo sin la clara intención de dejar un mensaje (sin la movilización de un yo interno que se dirija a otros) como si fuese un ser con voluntad distinto a quien lo habita.

Por eso, el gesto comunicativo también puede ser un acto espontáneo que surge de la cualidad inevitable que tiene el cuerpo de expresarse, lo que nos puede arrojar a un relativismo extremo que nos haga considerar a todo acto comunicativo como un *gesto dialógico*. En su lugar coincidimos en pensar que en la comunicación hay una necesidad ulterior a la transmisión de mensajes o significados y es la búsqueda voluntaria del vínculo con esos otros interlocutores, que, como lo expresa Bajtín “no son oyentes pasivos sino los activos participantes de la comunicación discursiva [ya que] el hablante espera desde el principio su contestación y su comprensión activa. Todo el enunciado [en este caso, el gesto] se construye en vista de la respuesta” (1998, p. 21).

Así, cuando el cuerpo es dirigido por una intención (por un yo) que se pregunta por el otro o por el sí mismo como otro que es parte del diálogo, de las circunstancias, allí consideramos, sucede el *gesto dialógico*.

La mayoría de nuestras emisiones voluntarias: discursivas, gestuales, corporales, y con mayor razón, aquellas más complejas en las que se incluye el plan organizado de un hacer para un fin (como sucede con la gestión como gesto pedagógico o el gesto de acogida) son emitidas en función, no solo de entregar un mensaje, sino de plantear un diálogo, es decir, el *gesto dialógico* no solo es información lanzada, sino invitación conversacional, apertura y propuesta de encuentro.

El *gesto dialógico* es la emisión de una señal, de un texto o de un mensaje inacabado que solo se completa con la respuesta de ese otro a quien nos dirigimos. Además, se entiende como una puesta en escena del cuerpo donde la boca, los oídos y las manos cobran protagonismo en la intención comunicativa, ya que son las vías por donde fluyen e influyen el pensamiento, la personalidad y las acciones que esas mismas formas de ser —o tonos personales— movilizan para acercarse al otro. Justamente un acercamiento donde la cultura oral y escrita también juegan un papel importante, pues, precisamente en ellas se encuentran las posibilidades para emitir un gesto, un mensaje o un afecto.

Entregar una carta con un mensaje de aliento podría significar un acto protocolario si se asume desde la normativa de rituales instituidos (como lo son las condolencias dadas al familiar de un fallecido), pero, por otro lado, desde un punto de vista dialógico también podría verse como el inicio de un gesto de acompañamiento, un mensaje que se traduce en “sé que pasas por un mal momento, pero ánimo, yo estoy aquí para ayudarte en lo que necesites”.

Leer en voz alta podría verse como una acción simple y rutinaria que hace parte del itinerario de una clase, pero, si se considera el mensaje que se quiere emitir, y las condiciones en que sucede, podría entenderse como un gesto de observación donde también se lee el entorno y al otro en él, un gesto de apoyo, o bien, un llamado de atención. Más allá de la inmediatez del acto de leer en voz alta, podría entenderse una señal que diga “sé que tienes dificultades para escuchar y por eso alzo mi voz, para que te llegue” o “sé que te distraes fácilmente y por eso alzo mi voz para que te llegue”, mejor dicho, dependiendo de esas circunstancias que

rodean a esos actores pedagógicos o a esos actores dialogantes, el acto de leer en voz alta podría entenderse como un gesto de consideración con el otro que nace de la profunda observación.

Si se acude al modelo comunicativo de Roman Jakobson (1957), podría decirse que en la escucha solo hay un acto de recepción donde se prestan los oídos, por así decirlo, para ser depositarios de un mensaje, pero teniendo en cuenta las condiciones de quien emite ese mensaje e incluso las del posible destinatario. La escucha podría significar un gesto terapéutico que le comunica a ese otro una presencia que dice “tranquilo, desahógate que yo te escucho”.

Y en última instancia, desde el punto de vista que ofrece el *gesto dialógico*, la palabra articulada también trasciende de ser la emisión de meros significantes para convertirse en gesto vivo, enfático, pues en la entonación, en la corporalidad que la acompañan y en el tono afectivo que se le imprimen, hay un refuerzo en el mensaje que dice algo adicional. Es pues la palabra parte de un *gesto dialógico* cuando además de ser vehículo de un mensaje, impacta en el otro y se comporta como vehículo para la mediación, la distensión, la persuasión, el pronunciamiento de posiciones, la expresión de ideas, el encuentro. La palabra misma tiene una versatilidad tan increíblemente amplia que ella misma se constituye como la madre, la carne de la que brota el *gesto dialógico*, y a la que acude el maestro para fecundarla con su tono personal.

El *gesto dialógico* en los relatos

Dependiendo del fin de las acciones, el *gesto dialógico* presenta varios matices entre los gestos pedagógicos de los maestros. En el relato del profesor José Fernando Botero, se da lugar a un gesto orientado hacia la mediación cuando su intervención posibilita el diálogo entre dos partes en oposición: la comunidad en respaldo de uno de sus campesinos y el ejército que parece tener intenciones difusas sobre él al retenerlo.

Aquí el acompañamiento del profesor es importante, tanto en la conversación que defiende el buen nombre del campesino, como en la unión de los pobladores de la vereda para expresar su voz. El silencio del maestro significó el ceder la palabra a sus mayores para que expresaran

el descontento, para que mostraran su posición, y a su vez, estas palabras significaron defensa en medio del conflicto. En este maestro está el gesto de dar la cara, de empeñar la palabra y exponerse junto con su comunidad; exponerse en el sentido figurado que podríamos darle al término de ponerse para expresar, para respaldar y defender el buen nombre de un vecino.

José Fernando también actúa como mediador cultural cuando le muestra a sus estudiantes las realidades que se viven en escenarios distintos al suyo, como lo diría Michele Pétit, una presentación del mundo o de otros mundos a través de la palabra, del arte.

El maestro toma la palabra como vehículo de enseñanza y de ilustración en el momento en que busca contrastar las realidades de ciudad y campo para que sus estudiantes contemplen un panorama completo de la sociedad y valoren esos espacios rurales que al momento habitan. El discurso del maestro puede entenderse como parte de un acto demostrativo donde el ejemplo y los comentarios que se ponen a obrar, en torno al recurso audiovisual (como lo es la película), nutren las ideas que se quieren traer a la realidad del aula para sembrar en sus estudiantes la inquietud y la formulación de ideas propias respecto al mundo.

Un gesto de mediación similar al que tiene José Fernando, lo tiene el profesor Hildebrando Granada al obrar como puente para la resolución de un conflicto. Hildebrando, como jefe de núcleo y responsable de coordinar la educación del municipio de Nariño, conversa con un comandante para persuadirlo de liberar al maestro que tenía encerrado en la cárcel por chocar su moto contra unos de sus hombres, así las cosas, la voluntad de interceder para evitar un posible asesinato hace parte de su apuesta para proponer un arreglo. Esta situación somete al maestro Hildebrando a la presión de pronunciar las palabras adecuadas y el discurso que necesita expresar para influir en las decisiones de otro con poder.

En Hildebrando Granada, el gesto de decir “yo respondo”, es asumir el lugar del otro y a su vez el propio cuando una situación desfavorable acarrea consecuencias. Es interceder por un profesor a través de la persuasión, dibujar con la palabra la garantía de una realidad donde se remedian los actos reprochables y, por ende, comprometer futuras acciones para cumplir lo que se dice.

Del lado del profesor Gustavo Álvarez, igualmente, hay mediación. La palabra acude espontáneamente para tratar una situación difícil, pero, más allá de eso, para distenderla,

hacerla soportable y hasta risible, por eso, su gesto es mayormente de distensión, donde se amenizan, se ablandan las durezas que el contexto hace sentir.

Del discurso del maestro brota el deseo de ablandar las tensiones por las que se están pasando: por un lado, la tensión de estar con sus estudiantes en medio del fuego cruzado entre grupos armados, una circunstancia que invade de angustia y, por el otro, la tensión de reconocer en un padre de familia ideas herméticas frente a la educación de una de sus estudiantes.

El gesto del maestro Gustavo es reír y hacer reír. El humor y el chiste nacen de su palabra como recursos que ayudan a dispersar a sus estudiantes del miedo, su palabra es mediación para convencer al otro de que puede acoger, dentro de su forma de pensar, un punto de vista distinto al suyo. En su relato se expresa una mediación que hace que el profesor cumpla también el papel de intercesor entre la voluntad de un padre que se muestra autoritario y los deseos de su hija. Así, a partir del diálogo, Gustavo logra convencer y generar cambios de realidad, de ambiente, propicia la cercanía y la confianza, aún en medio de las balas e intercede para que una de sus estudiantes pueda permanecer en la escuela.

Luego, en el relato de la maestra Betty Loaiza, se resalta un *gran gesto dialógico* que podríamos entender como la búsqueda misma del diálogo. Este es un gesto de pronunciación para mostrarle al otro, a su estudiante Álvaro Javier, que puede pronunciar y pronunciarse también. El gesto de la maestra Betty Loaiza es el de tender para entender, pues en la búsqueda de formas posibles para llegar a su estudiante, y compartir ideas con él, tiende su lengua, sus labios, todo su cuerpo, en forma de puente para acercarse, reconocer sus otros modos de lenguaje, pero, a su vez, vincularlo a la palabra articulada.

La maestra emprende varias actividades en favor de comunicarse con su estudiante y que este se logre comunicar con los demás. Justamente, en estos movimientos sucede una transposición de términos, de códigos y señas, donde el *yo* intercambia lugar con el *él* para asimilar su forma de lenguaje, que es distinta, y desde allí rescatar caminos para entablar un diálogo. Es en síntesis un gesto que, por su reiteración, también es la práctica de estudiar el lenguaje del otro y presentarle el propio para lograr conversaciones que amplíen los diálogos con el mundo.

Ahora, centrando la atención en el reconocimiento del otro y del yo que puede brotar del *gesto dialógico*, se nombra a la maestra Miryam Buitrago que, cuando asienta la experiencia del conflicto en el aula, da lugar a pensar en que el respeto por los demás y el interés en el otro, son las formas que ayudan a vivir en paz. En definitiva, esta ha sido una de las conclusiones que deja una guerra entre hermanos que ha durado más de cincuenta años. Myriam valora la palabra como un vehículo que permite la sana convivencia, de ahí que su gesto sea el de propiciar el encuentro entre pares, la apertura a la distinción de las vidas particulares que habitan el salón y, así mismo, de las historias que traen consigo.

El gesto de Miryam es la creación de espacios para la escucha y el habla, es el ayudar a ver a sus estudiantes como si les sostuviera un monóculo en los ojos que apunta a esos semejantes que tienen al lado, acompañándolos en la exploración de ver con lente esos rasgos humanos que cada uno comparte con sus compañeros.

Este es un gesto similar al que tiene la maestra Ángela Soto, a quien las amenazas la hicieron vivir en medio de la zozobra. En medio de este panorama de guerra que constantemente le plantea la huida y la pregunta por el sentido de estar ahí, Ángela recurre constantemente a la escritura como forma de expresar sus miedos y de dialogar consigo misma para contarse sus vivencias diarias. Si la maestra Myriam Buitrago sostiene el lente de la mirada hacia los demás, hacia el otro, esta maestra sostiene en la escritura un espejo que le devuelve la mirada sobre sí misma, sobre las historias con las que finaliza su jornada.

El gesto de la maestra Ángela es un gesto reflexivo que, por demás, le permite concientizarse de sus acciones y de la realidad que vive. Es un gesto que le permite reconocerse, hablarse, e incluso, darse valor para permanecer. Una acción que, por su trascendencia e importancia en la labor del maestro, constituye el principio de una práctica pedagógica orientada a la reflexión y mejora de las propias formas de enseñar y convivir con su comunidad.

Gesto de acogida

¿Cómo entender la acción de acoger al otro? ¿Cómo actuar al momento de escuchar su llamado? Acoger implica estar dispuesto a responder a la necesidad del otro, estar presente,

abrir los brazos y establecer un vínculo de confianza que permita materializar un gesto donde el que se abraza se sienta seguro, abrigado y en casa.

Sin duda, una muestra de acogida es un gesto minúsculo que responde al llamado y a la aceptación, un llamado libre de cuestionamientos a quien se deja abrazar, es estar dispuesto a escuchar. Laurence Cornu (2007^a) nos posibilita el acercarnos a la idea de gestualidad mínima desde donde comprende que recibir a ese que llega es acogerlo en casa, en nuestra mesa. En estos términos también advertimos que la acogida es un llamado al encuentro que se da en un lugar simbólico cuya materialidad asume el cuerpo del maestro a través del abrazo, de la atención como si fuese el maestro un anfitrión y el acogido su mejor huésped.

Es además la acogida “una oportunidad de inventar otra relación con la persona de fuera distinta a la de la guerra. Una oportunidad que se basa en gestos sencillos, en palabras y también en silencios, con paciencias y respiraciones” (Cornu, 2007^b p. 63). Acoger implica estar al servicio del otro sin ninguna condición, más que abrir los brazos para abrazar y responder al llamado como un acontecimiento ético, que

no tiene que ver con las leyes, las normas o los valores, sino con tratar al otro adecuadamente. Y no puede haber un manual o una moral que me explique cómo tratar al otro con cuidado, con cariño, con tiempo, con tacto, con afecto, con amor. No puede haber recetas sobre cómo tengo que ser hospitalario porque, como cada otro es diferente, la respuesta que dé será situacional y extraordinaria. La ética es colocarse al lado del que sufre y ayudarlo en su sufrimiento, [...] para ser capaces de responder a la singularidad del otro y del acontecimiento (Ramos, 2020, p. 14).

Esto implica que aquel maestro que acoge, entrega su tiempo para acompañar, escuchar y trabajar en relación con lo que la comunidad o un sujeto en particular necesitan. Ese acompañamiento supone un tacto especial para afrontar las situaciones con delicadeza, siendo receptivo y al mismo tiempo sensible ante el sufrimiento del otro. De ahí que el gesto del maestro que también implica un hacer se convierta en un estar, un estar ahí para permanecer con el otro, aunque no tenga muy definida y no sepa muy bien lo que debería hacer.

El valor de la acogida adquiere todo su relieve cuando se le tiende la mano al otro para ayudarlo, cuando se dispone el cuerpo a cubrirlo en un abrazo que le da la espalda a la amenaza asumiendo el riesgo de quedar expuestos. Si tuviéramos que situar el gesto de

acogida en alguna parte del cuerpo del maestro, diríamos en consonancia con todo lo anterior, que cuando se acoge se están extendiendo los brazos como la manifestación de ese cuerpo en escena que espera un movimiento en señal de respuesta por parte de otros brazos para lograr unirse en medio del sufrimiento, pues, para llevar a cabo esta acción de acogida, es necesaria la demanda del otro y su disposición: que esté presto a dejarse abrazar. De este modo, lo acogido es también aquello que llamamos a atravesar nuestros cuerpos en un movimiento de apertura, en una invitación a entrar y a cruzar el umbral que separa el afuera del yo.

Si el gesto de acoger fuera tangible en el abrazo, este sería un abrazo protector, de esos que sobrepasan la barrera del tiempo y hacen sentir en casa, a salvo y en compañía. Un abrazo tierno, como el más sutil gesto de acogimiento que desata los nudos del alma y que sostiene cuando todo se hace más opaco en el horizonte. Así, el gesto de abrigar para proteger, para responder, para compartir y aconsejar, redonda en la construcción de lazos afectivos que sirven de ancla para trabajar con las familias y las comunidades, aun en los terrenos más difíciles, pues el maestro con los brazos abiertos establece un vínculo con el otro capaz hacerle frente a la soledad y al sufrimiento. Con esto, la mirada está puesta en el maestro, aquel que permite que sus movimientos y sus acciones tengan efecto en el otro.

El gesto de acogida en los relatos

A través de las acciones que los maestros rurales relatan en sus historias es posible entrever los gestos de acogida que tuvieron y dejaron huella en sus comunidades por tener una respuesta que le hizo frente a cada dificultad que trastocó el orden de sus vidas.

No en vano acoger fue un gesto que, frente a la guerra, amparó a la misma comunidad en la escuela. En medio de la angustia y del silencio, este gesto se percibe en la maestra Mónica López cuando convocó a toda su comunidad alrededor de la escuela para compartir durante todas las noches.

Haciéndole frente a las vicisitudes del conflicto armado en la vereda La Hermosa, cuyos pobladores regresaban de un desplazamiento a causa de la guerrilla, la maestra Mónica López sostiene un gesto con el otro y para el otro, nombramos su acción como un gesto de acogida porque este se concreta en la iniciativa de integrar a toda la comunidad en torno a actividades

que propiciaran encuentros y espacios distintos a los que acostumbran las clases: la reunión en torno a una novela, a las noticias, a la tertulias o al bordado, buscando alentar a sus habitantes a permanecer y mantenerse unidos.

Similar a ajustar la frecuencia de un radio o un televisor para definir la emisora o el canal, el gesto de la maestra Mónica es el de sintonizar a su comunidad para definir el encuentro y la dinámica a compartir. El trabajo de los maestros rurales rebasó su aula y quizá sus funciones, pues, al mismo tiempo que enseñan convierten la escuela en el centro dinámico de sus comunidades. Así, el gesto de abrigar para proteger permite construir, no solo con ese quien desea aprender, sino con todo aquel que esté dispuesto al encuentro.

De la misma manera se comprende el gesto de acogida en el relato de la maestra Fabiola Pérez que, en medio de atentados a su municipio, responde para orientar los sueños y deseos de los niños que habitaron sus aulas y dispone de todo su tiempo para integrar a la comunidad, en especial a las madres de la vereda. Fabiola propone un espacio, una dinámica diferente en la escuela, para crear, para hacer cuadros, colchas o distintas manualidades.

Su fuerza le dio la posibilidad de moderar e intervenir en la rutina de su comunidad mostrando otras posibilidades a sus estudiantes y así encaminarlos en sus futuras decisiones y evitar que engrosaran las filas de los grupos armados. Es por eso que sus acciones se enmarcan dentro de un gesto de acogida, ya que convierte la escuela en un centro de reuniones para salvaguardar la vida de su comunidad, para esquivar las salpicadas de la guerra y pensar posibilidades distintas a las que esta presenta.

El gesto de la maestra Fabiola es el de alzar los dedos con los que teje para despistar el tiempo difícil que corre tras los pupitres y señalarle a sus estudiantes un horizonte alternativo al que sugiere la realidad.

En el relato de experiencia de la maestra Adriana Loaiza, también se percibe un gesto de acogida. En medio de un panorama de muertes, de asesinatos y desplazamientos que tocaron la vida de quienes habitaban la escuela y sus alrededores, ella salió del aula, acompañó en todo momento a los estudiantes y sus familias y tomó postura para escuchar sus miedos y sufrimientos. Después de vivir un éxodo junto con toda su comunidad, después de ser desalojados por decisión de un grupo armado, es ella quien dispone un refugio para todos.

Aquí es donde se evidencia el mayor gesto de acogida de la maestra, pues no deja que su comunidad se desintegre, por el contrario, asume la tarea de resguardarla y mantenerla unida. Ante el desplazamiento de la vereda ofreció un espacio en el centro del municipio que les permitió sentirse seguros, la maestra buscó alternativas, tocó puertas, para procurar llevarles el alimento a sus vecinos, mientras intentaban retornar a sus hogares. El gesto de la maestra Adriana es el mismo de aquel anfitrión que, parado en la puerta de su casa, ofrece el espacio a su invitado para que acuda a la mesa que tiene preparada.

Aún con tantas limitaciones en medio de una guerra que no cesaba, los maestros pensaron y actuaron frente a las tensiones marcadas por el conflicto armado. En el caso de Ómar Cardona, sus acciones orientaron a la comunidad y permitieron involucrarla en las dinámicas de autosostenibilidad propuestas por él mismo. Allí, no solo abrazó, sino que enseñó a los demás a abrazar su tierra para que la aprovecharan. En su relato se puede ver el gesto sutil de generar confianza en el otro, escuchando y proponiendo proyectos. Esto implicó que Ómar entregara su tiempo y abriera sus brazos para enseñar con el ejemplo.

El gesto de este maestro es el de entregar, de mano a mano, el azadón con que se ara los campos para presentarle a las familias de su escuela la tierra que los soporta y sustenta. Se resalta también el gesto de olfatear y percibir, a la manera de un sabueso, para disponer todo su cuerpo en la búsqueda de sus estudiantes ausentes y señalarles aquel camino de vuelta a la escuela que el miedo y la angustia intentaban borrar.

En definitiva, estos movimientos son el gesto de acogida que tiene la potencialidad de intervenir en el orden de una realidad agrietada por el conflicto armado. De ahí que los espacios que brindaron los maestros para estar con el otro, tengan como punto de partida el deseo de generar un lugar donde la comunidad se sienta segura, un lugar de acogida y amparo, pues el maestro configura un espacio para estar ahí, acompañar y permanecer.

Gesto político

Teniendo como horizonte la búsqueda del otro, el gesto pedagógico conjuga lo corporal, lo simbólico y las actitudes del maestro en una mezcla entre la palabra y el ademán, entre el decir y el hacer. Así, en el *gesto político* se concretan las acciones y pronunciamientos sobre

las relaciones de convivencia entre los sujetos, las dinámicas sociales en las que estos se ven envueltos y las relaciones de poder que hay establecidas al interior de una sociedad.

¿Qué le otorga el sentido político a un gesto pedagógico? Las motivaciones, detonaciones o alcances del *gesto político* se dan en función de las relaciones de poder dentro de una sociedad, las cuales repercuten en el orden de lo común y de lo público. En el gesto político el maestro combina sentimientos, deseos y razones que, finalmente, se ven materializadas en acciones, decisiones y tomas de posición frente a una realidad concreta; estas decisiones y posicionamientos impactan, como ya se mencionó, en las esferas de la convivencia, en el poder y en las relaciones entre sujetos.

Al tomar posición frente aquello que acontece en el marco de una experiencia particular, sea en las comunidades, en las escuelas o en las aulas, los pies del maestro se asientan en la tierra para darle soporte a la posición que simbólicamente toman su cuerpo y su ser, para apoyar sus palabras y sus deliberaciones.

Cuando el maestro resiste, cuando se distancia de otras posiciones, cuando disiente de un grupo armado, cuando coincide con el otro y se explica, cuando permanece en un territorio cultivando valores de orden social alternativo, cuando ejerce acciones alrededor de lo comunitario, lo colectivo y lo social, está manifestándose a través de un *gesto político*.

Ya decía Paulo Freire que educar no era un acto neutral, sino un acto político en sí mismo por tener una orientación definida: “la educación para qué, la educación en favor de quiénes, la educación contra qué”. Por lo tanto, si la educación en sí representa un acto político, cuando el maestro echa raíces, nutriéndose de sus propios valores morales, de sus saberes y experiencias, de sus principios éticos, de su concepción de mundo, para no solo educar, sino actuar en el campo social y comunitario desde su rol, está entonces ejerciendo una acción política, es decir, una acción que da forma a la vida en sociedad, que está permeada por un sentido que apunta a la construcción de un orden social deseado (Lecher, 1986).

El *gesto político* promulga ganancias o redistribuciones en las relaciones de poder a través, precisamente, del empoderamiento de los sujetos; promueven el trabajo articulado en pro de un bien común que apunte a un cambio de la realidad con la cual no se está conforme; construyen desde el discurso, desde la invitación, desde la mirada y desde la acción;

transforman, trasgreden y tensionan la realidad social, siempre buscando al otro o a los otros, para movilizar(se). Consecuentemente el *gesto político* hace que el maestro se reconozca como un sujeto político, esto es, reconoce su modo de ser y estar en sociedad asumiendo una posición (Martínez y Cubides, 2012) frente a su lugar en el mundo.

La reflexión le permite al sujeto, a través de su historia de vida y su propia práctica, otorgar sentidos en relación con fenómenos sociales, nuevas prácticas y nuevas relaciones alrededor de lo común y lo público (Navas, 2016). Asimismo, estos sentidos le permiten reconocerse como un sujeto de saber.

El *Gesto político* materializa, en el plano pedagógico, la acción política. Es entonces a partir de la reflexión, del autocuestionamiento y el trato de diversos acontecimientos que los maestros como sujetos políticos confrontan la realidad en la que se ven inmersos, aunando su capacidad de discurso y su acción mediante su obrar.

Aun así, es importante aclarar que estos gestos no pueden verse de forma instrumental, objetualizando la acción política, midiéndola en términos de eficacia; por el contrario, esta acción que parte del maestro, es como una suerte de *click* de la acción colectiva (Vargas, 2009). A propósito de esta condición de la acción política Julio Vargas (2009) haciendo eco a la teoría de Arendt, apunta que el agente, en nuestro caso el maestro,

es ciego ante el inicio de su acción, pues no puede planearla [a cabalidad], sino tan sólo tener la esperanza de que ella surja a partir de su intervención activa en el espacio público, esto es, mediante el ejercicio de su libertad política. El agente tampoco puede representarse con certeza cómo va a terminar una acción, su participación activa en la acción se limita a orientar su actuar mediante motivaciones y principios. En este sentido, no sabe de antemano si sus intervenciones tendrán un efecto de persuasión tal que sus conciudadanos acojan la propuesta y la pongan en marcha (p. 88).

Para nuestro caso, el *gesto político* debe entenderse como el posible inicio de una reacción en cadena enmarcada en la contingencia propia de la guerra; una acción, por pequeña que fuese, que se inserta en el corazón de las dinámicas del conflicto armado para movilizarlas, para encontrarse con el otro, para apuntar a su formación, para buscar alternativas para la construcción de una realidad social y comunitaria más justa, más empática, más sensible. El

gesto político en medio del conflicto armado, es un grito en una caverna solitaria y oscura, un grito de esperanza, de vida, un grito que lucha, que clama ver la luz.

El *gesto político* en los relatos

Si pudiésemos representar en una imagen a estos maestros que sostienen gestos políticos serían frondosos árboles que, en medio de un tiempo difícil, hunden sus raíces con fuerza para dar cobijo bajo sus ramas; antorchas que en medio de la oscuridad se iluminan con un chispazo dando la esperanza de que en algún momento llegará el día; un grito en medio del silencio, uno que estremece, que recuerda que hay vida. Cada uno, tan particular, tan único, ha encarnado el *gesto político* desde su subjetividad; sin embargo, poco a poco se tejen relaciones que nos confirman que el maestro es un sujeto político y que su accionar dentro de la guerra no es neutral. Es así como veremos que se empiezan a entrelazar lo político, la acción y la palabra.

El relato de la maestra Betty Loaiza está plagado de gestos políticos que se valen de la palabra para asentar una posición, una convicción profunda. Desde su permanencia en la escuela por una creencia fuerte en su papel como maestra, Betty demuestra la relación entre la presencia que hace la educación en el territorio y el desplazamiento de las comunidades donde el maestro es tomado como un referente y un asidero que les permite no sentirse abandonados por parte del Estado. La presencia del maestro reviste a las comunidades de una seguridad que se convierte en el fundamento de sus decisiones, pues, algunas de las posiciones del maestro frente al conflicto son replicadas por otros pobladores que ven en ellos un referente. De ahí que, si el maestro permanece o se desplaza de su territorio, las comunidades lo imitan.

La finalidad del discurso de Betty Loaiza es defender el espacio de su escuela de diferentes actores armados, cuestionar las dinámicas de poder que estos pretenden implantar en los territorios en los que hacen presencia, siendo en apariencia imparcial frente a estos, pero, posicionándose del lado de la escuela, de sus estudiantes. Así, como maestra se empodera a sí misma y a sus estudiantes, posiciona la escuela no como un espacio para la guerra, sino para estar juntos, compartir, resistir, e incluso, perdonar para poder soñar con un mejor

mañana. Un importante nexo en la reconstrucción del tejido social que tan afectado se ha visto con los vestigios de la guerra.

La profundidad y fuerza de su *gesto político* reside en negarse a las pretensiones de los actores de penetrar la escuela, es el de dar a entender sutilmente, a través de la pregunta y el posicionamiento, que no está de acuerdo con las dinámicas de los actores armados y que por ende decide no hacer parte de ellas.

El *gesto político* se expresa en su permanencia en la escuela y en su visión de esta como un espacio imparcial, se percibe puntualmente en ubicarse frente a la escuela y fijar la mirada para mostrarle al actor armado el mensaje que la arquitectura misma profesa, un mensaje que dice que la escuela no existe en función de ninguna de las finalidades de la guerra, sino por y para sus estudiantes y sus comunidades.

Esa relación entre la palabra y la subjetividad política de los maestros, se evidencia de igual forma en los casos de Hildebrando Granada, Cecilia Grisales, José Fernando Botero y ‘Ana’, subjetividad que termina expresándose a través de gestos y acciones no neutrales que repercuten en la escuela, en la formación y educación de sus estudiantes, e incluso, en sus pobladores.

Particularmente, Hildebrando Granada asume su posición como jefe de núcleo para defender a uno de sus maestros ante un actor armado, allí, a través de lo que dice se juega la vida y la permanencia de un docente en su escuela. Expresa en su decisión y en su discurso que para él cada uno de los maestros guarda un inmenso valor, ya que sin ellos la comunidad rural pierde uno de sus principales soportes. El *gesto político* de Hildebrando Granada es el de posicionarse como representante de la educación y exponerse al respaldo de un maestro.

Este maestro se prende de la autoridad que le confiere su rol de guía de educadores, para mirar de tú a tú a un hombre cuyo poder viene dado por las armas; así se encuentran frente a frente en la misma mesa: el poder de la educación y el poder de la violencia. Ganarle a la violencia, arrebatárle aquel maestro a la muerte, era una acción que incidía directamente en la vida de esa comunidad, de esos estudiantes, de lo contrario se habría demostrado que las armas, que el terror, habían calado hasta lo más profundo de la sociedad, que las fronteras se desdibujaban tragándose incluso a aquellos que representan el futuro, el cuidado, el

acompañamiento. Al preservar la vida de aquel hombre, Hildebrando no solo salvó un maestro, reforzó una línea fronteriza, un límite de la acción violenta, resguardó a un maestro que los encarnaba a todos para demostrar de nuevo que, en medio de la contingencia del conflicto armado, la escuela, el maestro y la educación son bastiones de resistencia para la población.

Pero estos maestros no solo defendieron a otros maestros o a sus escuelas, también miraron a los ojos a aquellos “poderosos” para crear límites que protegiesen a sus estudiantes, a los miembros de su comunidad, defendiendo sus principios morales y sus ideales de justicia. De este modo nos encontramos, pues, con Cecilia Grisales y José Fernando Botero, quienes lograron, cada uno desde un matiz diverso de lo que implica la figura del maestro en la sociedad, proteger a otra persona de ser víctima directa de la violencia.

La maestra Cecilia, haciendo uso de su atención, de la lectura que poco a poco hacía de la realidad contextual que se colaba en la vida de los estudiantes, logró captar un momento decisivo en la vida de uno de ellos sin quedarse al margen. Por el contrario, va revestida de su autoridad como maestra, como aquella que puede tener una mayor conciencia en relación de lo que es más correcto o incorrecto para el niño, a defenderlo. De nuevo, el *gesto político* se da en tanto la palabra le permite a esta maestra trazar un límite que le indica al actor armado que la escuela no es un espacio cualquiera, que los niños y jóvenes, antes que vincularse en sus actividades, poseen un compromiso con su propia formación.

El maestro José Fernando, posee injerencia directa en el juego de las relaciones de poder establecidas en el territorio, ya que, al negarse a que secuestren, asesinen o recluten a un estudiante, a otro maestro o a un miembro de la comunidad, se erige como un interlocutor válido que puede afectar las decisiones o el destino de un tercero, todo dado gracias a su función formadora y educadora, a la autoridad y visibilidad que le confiere el papel simbólico de la educación de aportarle a la sociedad y acoger a los nuevos miembros de esta, formar culturalmente y crear los ciudadanos del mañana, en fin, su promesa de futuro.

Precisamente, esa figura de interlocutor válido en el maestro se ve reflejada en la voz de José Fernando, quien se aúna a la comunidad para defender juntos a uno de sus miembros acusado injustamente de ser colaborador de un grupo. De igual forma, vemos en él un *gesto político* con la potencia de su creencia en la educación, de la posibilidad de un mejor mañana que se

expresa en su negativa de ayudar a la guerrilla, pues, para él su verdadero campo de acción se encontraba en las posibilidades que le brindaba el aula al encontrarse con sus estudiantes y elaborar distintas miradas de la realidad.

El profesor Ómar Montes refuerza esta función política del discurso en tanto esta le permitió persuadir a varios chicos de no abandonar la educación por dedicarse a actividades ilícitas. El poder de la palabra que se dirige al otro, es, finalmente, un poder que le quita una vida a la guerra para dársela a un proyecto de vida en paz, en comunidad, la cual a la postre incide en el sano desarrollo de un territorio. Omar ejerció un *gesto político*, en tanto, dispuso su palabra ante las armas y ante el miedo, un discurso que versa sobre un mejor mañana.

Sin embargo, no fue solo ese poder de su discurso frente a sus estudiantes el que se gestó en medio de las dinámicas del conflicto armado, también encontramos un *gesto político* en su decisión de asistir como jurado de votación a cumplir su deber ciudadano, donde la posición ética como maestro involucrado activamente con la democracia tuvo mayor peso que la imposición y la amenaza. Asistir, rehuir a acatar las imposiciones del grupo armado hacen que no legitime su poder y sus órdenes, y ello es lo que provoca precisamente la amenaza de muerte y le da el mensaje a la comunidad de que él como maestro no se subyuga a unos mandatos que no conversan con su visión que él tiene del mundo.

Por último, en el relato de la maestra ‘Ana’ podemos ver el *gesto político* más cercano a la simbología de los pies que toman posición. ‘Ana’ es vista por su comunidad como una figura mediadora que puede significar un puente entre el territorio y las instituciones estatales. Se refleja cuando un actor armado acude a ella, a través de los padres de familia, para pedirle que lo acompañe a entregarse a las autoridades. Si bien la maestra nunca manifiesta una respuesta afirmativa o negativa ante este hecho, es con su cuerpo que asume una posición, su gesto es el de caminar, mover sus pies junto al guerrillero y acompañarlo en su entrega.

Con cada paso que ‘Ana’ avanza, reafirma su decisión de conducir a la ley, pues, pese al miedo, en este trasegar se está emitiendo un mensaje: “sí, te acompaño”.

En suma, podemos comprender como se explicita a lo largo de los relatos de estos seis maestros que el *gesto dialógico* se vincula con el *gesto político*. El diálogo, la palabra y el discurso son un medio para incidir en las dinámicas y relaciones de poder y en la vida en

comunidad. Lo político va de la mano de la palabra en los casos de estos maestros, una palabra que se soporta en la educación, en la creación de un orden social deseado, una que apunta a proteger a aquellos que se ven inmersos en la relación pedagógica y que lucha por la preservación de la escuela tanto física como simbólicamente. La escuela se defiende desde el *gesto político* como un sinónimo de esperanza, de vida, de construcción de alternativas y oportunidades.

La gestión como gesto pedagógico

Adelantar una gestión y consumarla, va precedida de cientos de pasos que pueden ser visibles o no, a los ojos de quien no realiza la labor. Llevar a cabo una gestión demanda pensar, esbozar y tener la capacidad de proponer y materializar las ideas, porque, además de adelantar acciones en pro de alcanzar objetivos propios o colectivos, gestionar favorece el afianzamiento del vínculo social, y es porque, gestionar, no se reduce a la vaga intención de querer hacer algo, sino que, más aún, crea sus condiciones de posibilidad. Por lo tanto, gestionar, supone desplegar una cadena de acciones que se encaminan hacia un fin determinado.

Gestionar implica ponerse en escena, actuar, moverse de un lado a otro —tanto en el plano físico como mental—, es aceptar y negar, es replantearse ideas y posibles soluciones. Para gestionar es importante saber leer el contexto, las situaciones, las oportunidades; reconocer una necesidad en el entorno y trazar una eventual solución; liderar una gestión con sentido, con visión, que reclama acciones concretas, pues se sabe que “la gestión es, precisamente, la posibilidad del pasaje de las ideas a los actos” (Blejmar, 2005, p. 15).

Quien lidera una gestión desarrolla procesos mentales que exterioriza a través de la agudeza de su mirada y la precisión de su palabra. De ahí que, los ojos y la boca sean las herramientas de labranza de aquel que ve la gestión como una ardua labor a partir de la cual agota las probabilidades en búsqueda de ese objeto que le permitirá establecer relaciones con ese mundo que le rodea, impulsado por un propósito personal o colectivo. Y es ahí donde la gestión toma cuerpo.

Con frecuencia se asocia la gestión con el hecho de conseguir recursos para el bienestar de una o varias personas, ignorando que gran parte de esta capacidad para gestionar está asistida por la elocuencia de quien realiza las acciones. En muchos escenarios se desconoce, la estrecha relación entre la gestión y el hacer inicia primero en la palabra, y he aquí la contrariedad de que estemos “habituados a pensar como si la conversación fuera lo opuesto a la acción (“hablar es fácil”, “se puede decir cualquier cosa, el asunto es hacer”, “mejor que decir es hacer...”, “del dicho al hecho hay mucho trecho”)” (Gore, 2005, p. 11); por eso, la gestión acertada es la suma de las palabras precisas y las acciones concretas.

Cuando se gestiona se construye un puente entre lo abstracto y lo concreto, se emprende una búsqueda de alternativas y posibles proyectos haciendo uso de las habilidades sociales que ofrecen un horizonte de expectativas en torno a qué se debe hacer, cómo se debe hacer y dónde se debe hacer. Precisamente, la clave está en pensar, diseñar y proyectar una idea clara con argumentos sólidos que permitan identificar y abordar a los posibles cooperadores.

En los maestros, *la gestión como gesto pedagógico* no se reduce a un simple movimiento o ademán, sino que, para comprenderla, hace falta contemplar sus pasos, las acciones continuas que se relacionan y expresan la avidez de movimientos que tiene su cuerpo, un deseo fuerte de avanzar hacia un fin.

La gestión del maestro está impregnada de su esencia, de sus emociones, de la multiplicidad de formas que le permiten ser uno y mil a la vez. Un maestro gestiona, posibilita los espacios y los recursos para llevar los procesos a término. La gestión del maestro se ve trastocada por las situaciones cotidianas, piensa en función de encontrar el objeto/objetivo que le acerque los medios para aportar en el crecimiento de sus estudiantes, en el ámbito personal y escolar.

Toda gestión que el maestro adelanta tiene un campo de acción que impacta, primero, en sí mismo, seguido de todo aquel que pertenezca a su círculo más cercano. Las comunidades que habita el maestro se ven alcanzadas, de forma sustancial, por las gestiones que el maestro realiza, ya que, la *gestión* no solo se explica en la búsqueda o en la acción; el resultado de esa búsqueda también se muestra como la conclusión; el resultado de la *gestión como gesto pedagógico* le da el atributo de gestión transformadora.

La gestión como gesto pedagógico en los relatos

Encaminarse, dar vueltas con una idea en la cabeza, buscar cómo materializarla para, finalmente, verla puesta sobre la mesa, demanda constancia en una cadena de acciones que, en principio, pueden parecer difusas, distantes; pero, también precisas y convenientes después de valorar sus impactos. En la experiencia de estos maestros —que vivieron su día a día en medio del conflicto armado y tuvieron que ver caer su escuela y levantarla las veces que fuesen necesarias, porque, la guerra estaba arrastrando los niños, las familias, las comunidades enteras—, comprendemos *la gestión como gesto pedagógico*.

Estos maestros, armados con una mirada aguda, una palabra precisa, la fuerza inquebrantable de su cuerpo y su deseo de permanecer en el territorio, sintieron sobre sus hombros la responsabilidad de mantener unida su comunidad y continuar juntos. En este caso puntual, seis maestros gestionaron y trabajaron para la construcción de una escuela, la construcción de una cancha, la construcción de una carretera, el servicio de restaurante escolar y la aprobación de proyectos productivos para vincular la escuela y la comunidad misma.

Las experiencias vividas por los maestros permiten comprender la gestión en función de un objetivo específico, una intención. Sandra Sánchez, Freddy Salazar, Óscar Sandoval e Ílder Osorio —maestros constructores que metieron sus manos y sus hombros en el barro que edifica, el cemento que fortalece—, retratan *la gestión como un gesto para construir*, donde, su determinación por construir escuela primó sobre cualquier tipo de cuestionamientos o intimidaciones por parte de los grupos alzados en armas. Asimismo, en el relato de Humberto Cardona, se comprende *la gestión para* vincular procesos a proyectos en la escuela que extendieron el aprendizaje al campo, al cielo, logrando asociar la escuela con organizaciones internacionales. Estos mismos ideales conversan con los de Adielia Arias, una maestra que dispone *la gestión como gesto para interactuar y crear condiciones de posibilidad* con aquellas personas que desearon permanecer en su territorio.

Los maestros Sandra Sánchez y Freddy Salazar pensaron, diseñaron y argumentaron la propuesta de la construcción del segundo piso de la escuela en Las Mangas, pero no se limitaron solo a levantar la segunda planta, proyectaron la adecuación de la misma para que los estudiantes no tuviesen que estar exponiéndose a los actores armados que se encontraban sobre los caminos de sus veredas.

Gestionar este tipo de iniciativas les acarreó tomar decisiones de peso. Para la época, los recursos que se giraban de la Nación para suplir lo que hiciese falta en la escuela, eran administrados por las sedes educativas, lo que les permitió a Sandra y Freddy decidir que con ese dinero comprarían los implementos necesarios (colchonetas, cobijas, estufa, platos, etc.) para acondicionar la escuela y hospedar a los estudiantes que viviesen retirados de la escuela, garantizando su permanencia allí.

Ahora bien, ya habían logrado construir la escuela de la mano del Comité de Cafeteros, habían adecuado el lugar para que los estudiantes hicieran hogar en él, faltaba asegurarles la alimentación. Reunieron la comunidad, conversaron con ellos, expusieron las necesidades que en ese momento faltaban por suplir. Acordaron que entre los mismos padres se harían cargo de la comida durante el tiempo que los niños estuviesen compartiendo ese espacio. Una gestión enfocada en la sostenibilidad y permanencia de los estudiantes al interior de la escuela.

El compromiso que tuvieron estos maestros con cada acción que adelantaban, hizo que la comunidad reconociera en ellos la entrega, la pasión, la convicción, por lo que se decidieron acompañarlos, apoyarlos. Con justa causa el maestro Freddy la llamó “la escuela que construimos entre todos”.

Sin lugar a dudas, estos maestros tejieron vida en torno a la escuela, desplegaron todas sus habilidades para alcanzar el sueño de ver construida una escuela sin fronteras, una escuela donde todo aquel que llegara con deseos de aprender, de formarse, era bien recibido. Sandra y Freddy emprendieron esta gestión de forma mancomunada, compenetrada, pusieron en común acuerdo las ideas que surgieron a partir de la lectura del mundo que los rodeaba, necesitaron saber interpretar el contexto donde estaban inmersos para comprender que lo que esta comunidad necesitaba era una escuela que fungiera como el corazón de la misma, una escuela donde, todos y cada uno de ellos, tenía un lugar.

Para el maestro Óscar Sandoval lo más importante era construir una escuela donde los niños pudiesen conocer y vivir otras experiencias. Llegando a Montecristo pudo darse cuenta de que la escuela y la comunidad estaban desprovistas de cualquier ayuda, cualquier inversión estatal. Un buen gestor advierte, en una necesidad, la posible solución.

Para empezar, había niños que llegaban a la escuela sin desayunar o, en el mejor de los casos, llegaban con una aguapanela y galletas, alimentos que debían perdurar en sus estómagos hasta que regresaran a la casa pasadas las dos o tres de la tarde, quienes vivieran cerca. Así que se desplazó hasta el pueblo, buscó a quien tenía que buscar en la administración local y pudo, después de una semana, asegurarle la alimentación a cada uno de los niños que habitaba esa escuela.

Aunque se diga popularmente que “barriga llena, corazón contento”, el maestro Óscar no lograba verlo completamente en sus estudiantes. Los niños se la pasaban de la casa a la escuela y viceversa. Comprendió que los niños no tenían un espacio dónde distraerse, dónde sacar esa energía que llevan contenida en esos pequeños cuerpos, llegando a la conclusión de que debía mover fichas para que esa escuela viera vertida su propia placa de cemento, y así lo hizo. Pudo ver y estar en el momento en que cada palada de cemento se impuso sobre la tierra, vio las vigas alzarse para servirle de columna al techo gigante que cobijó los niños —mientras corrían tras una pelota— en las mañanas de sol y las tardes de lluvia.

Como una de las iniciativas para ir sumergiendo a estos niños y sus familias en las dinámicas sociales actuales, Óscar decidió contactar a unas personas con las que había trabajado anteriormente, adquiriendo computadores y tabletas para que los niños pudiesen interactuar con la realidad de otra manera, así aprendieron a buscar información que les interesara y que no tuvieran en los libros a su mano.

La gestión demanda unos procesos, dependiendo de lo que se quiera alcanzar, se requiere la tramitación de documentos, de llamadas, pedir permisos, etc.; todos y cada uno de estos pasos los siguió el maestro Óscar.

Una vez conseguido el restaurante escolar, hecha la cancha deportiva, dotada la escuela de computadores y tabletas, gestionó recursos para llevar a cabo un campeonato de microfútbol donde estuvieron “todos los niños de las escuelas de Puerto Venus, de las once veredas, y jugaron un torneo de tres días. Había que ver la felicidad de esos muchachos”.

La gestión viene con un sello propio. Óscar, apasionado por la cultura y el deporte, emprendedor, perseverante, disciplinado, quiso compartir con sus estudiantes, con su

comunidad, esa forma suya de habitar el mundo donde prima el bien común. Óscar es un maestro que gestionó para construir escuela.

Una de las cualidades de aquel que gestiona es tener una visión aguda de la realidad, proponerse hacerle frente y crear otras posibilidades. El maestro Ílder Osorio aprovechó sus capacidades para gestionar la mano de obra para la construcción de la carretera que va para la vereda el zancudo. Lideró también un encuentro comunitario en el parque de Argelia durante un fin de semana, cuando el municipio estaba confinado, necesitaban con urgencia quién los ayudara.

Argelia estaba azotada por la violencia, el miedo, la incertidumbre, y, sumado a ello, la escasez de alimentos, agua y luz. Ílder, apersonado de la situación, se contactó con la Universidad Católica de Oriente con quien venía trabajando en el proyecto Campo al campo, desde hacía varios años.

De la mano de esta institución, Ílder, adelantó acciones que permitieron que, durante tres días, todos los habitantes de la zona rural de Argelia (ya quedaban menos de la mitad por causa del desplazamiento) se congregaran en el parque y participaran de una serie de actividades que se habían pensado entre varios maestros. Mientras estas comunidades estuvieron en el parque, necesitaron dónde dormir, qué comer, asuntos de los que el maestro Ílder se hizo cargo. Esta gestión estuvo acompañada de muchos inconvenientes, pues, el pueblo estaba atrincherado, no tenían cómo entrar o salir del pueblo, la guerrilla no permitía ni siquiera el ingreso de carros con alimentos; no obstante, Ílder tuvo la habilidad para sortear cada obstáculo y lograr que las situaciones se dieran de la mejor manera para la comunidad. Gestionar demanda paciencia, no siempre los proyectos se dan bien en el primer intento. Son constantes los asaltos que se deben ganar para poder conseguir el fin deseado.

Ílder reconoció la importancia de la colaboración de los estudiantes y de algunos habitantes de la comunidad para terminar de construir la carretera, todos juntos cargaron el material. Acompañó el trabajo en la carretera, pero también el de un puente que dinamitó la guerrilla. Todo ello es coordinación, una de las tareas que debe realizar quien gestiona. Ílder organizaba las actividades para saber cómo iban a trabajar las comunidades con el objetivo de aportarle a las dos iniciativas que eran de vital importancia para la circulación de personas y alimentos en el territorio.

Se dice que la realidad se construye. Y eso hizo Humberto Cardona, un maestro que con su gestión creó otras realidades para los estudiantes de La Paloma, puso todo su cuerpo y sus palabras en la búsqueda de un sí, un sí que apoyara sus propuestas con recursos económicos, físicos y de personal, dependiendo de cuál fuese el caso. Abrió la puerta de la escuela y extendió el espacio de aprendizaje hacia el campo, hacia la montaña, hacia el cielo donde podía observar las aves, pero también los helicópteros.

El gestor no solo busca recursos, también propone. Como en el caso de Óscar Sandoval, Humberto Pemberty también dejó su sello personal en la escuela con las gestiones que llevó a cabo para dibujarles otra realidad. Su pasión por las aves lo llevó a buscar a alguien que quisiera sumarse a su idea de desarrollar una investigación acerca de las especies de aves propias de la zona.

Gestionar es poder materializar una idea con un fin especial. Humberto quería que sus estudiantes conocieran su territorio, quién y qué lo conforma, qué hace parte de él. La zona en la que este maestro estaba es un lugar donde la biodiversidad de aves es un referente. Buscó entonces quién los dotara de binóculos, salieron al campo, observaron y sistematizaron todo aquello que adornaba el cielo sonsonense y argelino, porque allí, precisamente sobre ellos, se bifurcaron: las tierras de Sonsón y las de Argelia, y los anhelos de un pueblo y los de una guerra que los aterrizaba a una cruda realidad.

La maestra Adiela Arias también estaba cobijada por el cielo de Sonsón. Un cielo desde el que se podía ver reflejado el desplazamiento, el dolor, la angustia y el miedo de sus habitantes. Es allí donde tomó cuerpo la gestión de Adiela, quien procuró que sus comunidades no se siguieran yendo para otras ciudades, y que, quienes salieron con sus pertenencias al hombro, pudiesen regresar. Sus acciones fueron encaminadas a la permanencia de los habitantes, al retorno, a reunir las personas para vincularlas a proyectos que ofrecieran la estabilidad, la seguridad y la tranquilidad para quedarse en el territorio.

Las ideas de Adiela surgían por todos lados. Estando en la escuela veía la necesidad que abarcaba la vida de sus estudiantes en materia económica, de acompañamiento, de tranquilidad. Fue cuando decidió empezar a hacer bazares, festivales y convites para recoger fondos y poder compartir un detalle con los estudiantes en las fechas especiales: el día del niño, en navidad, etc.,

Organizaciones internacionales hicieron presencia en el territorio, oportunidad que Adiela no dejó escapar. Saber trabajar en equipo es una de las virtudes de quienes ven en la gestión la creación de condiciones de posibilidad. Se unió a ellos, desarrollaron proyectos en conjunto con la misma comunidad: cómo sembrar adecuadamente y que las cosechas se pudieran comercializar; aprendieron a bordar, a coser y vincularon a los niños con iniciativas deportivas.

La *gestión como gesto pedagógico* tuvo un efecto transformador: Adiela vio cómo los habitantes de su vereda retornaron a sus hogares y trabajaron en sus cultivos; Humberto, vio a sus estudiantes apropiados y reconociendo su entorno; Óscar, garantizó la alimentación y un lugar para el esparcimiento de los niños en la escuela, además del aprendizaje apoyado por los nuevos dispositivos que vienen de la mano de los avances tecnológicos; Ílder, posibilitó un encuentro en donde todos se sintieron acogidos, respaldados, tenidos en cuenta; puso su grano de arena en la carretera y el puente por donde caminarían los sueños de paz de esas poblaciones olvidadas; y Sandra y Freddy, no solo le construyeron un segundo piso a la escuela para acoger a sus estudiantes, construyeron una realidad que devolvió la confianza, la tranquilidad y la esperanza a una comunidad entera.

Epílogo. Anatomía del maestro

Vemos en los relatos de estos maestros rurales varias apuestas que desbordan tanto los límites físicos de sus cuerpos como los de sus escuelas, los gestos pedagógicos brotan de sí, no solo como formas de hacerle frente a la dificultad del conflicto armado, sino como apuestas de bienestar que recogen a los demás, sean estudiantes, padres, vecinos o colegas, y los vinculan en el deseo de construir comunidad y permanecer en el territorio.

Considerar los múltiples gestos que vienen de estos maestros, implica concebir sus cuerpos y sus rostros de manera simbólica. Así, al poner la atención en su boca se entiende que a través de la palabra surge el *gesto dialógico* como una búsqueda del otro para la mediación, para la distensión, para compartir conocimientos y formas de pensar. Al fijarnos en la firmeza o movimiento de sus pies, el *gesto político* se entiende como un pronunciamiento de posiciones frente a las dinámicas del conflicto que encarnaron los actores armados. Al mirar la disposición de sus brazos se comprende el *gesto de acogida* como la apertura al encuentro, al abrazo que ampara y acompaña en medio del sufrimiento y la bienvenida a compartir espacios. Todo esto conjugado, nos deja ver un cuerpo de maestro completo, del que brota la *gestión como gesto pedagógico* en una complejidad de acciones, todas ellas encaminadas a un fin. La *gestión como gesto pedagógico* es el trabajo conjunto del cuerpo y el rostro del maestro donde la palabra, la visión de la realidad, la posición y la acogida se involucran en la relación con los demás para materializar y fortalecer sus proyectos y hasta sus prácticas pedagógicas.

Si bien este trabajo, en el que tienen protagonismo las voces de los maestros no logra comprensiones directas acerca de la práctica pedagógica, las comprensiones de *gesto pedagógico* aquí expuestas plantean una posible relación entre ambas categorías. Cabría preguntarse entonces para futuras investigaciones: ¿Cuál es la incidencia del gesto pedagógico en la práctica de un maestro o en el proceso de sus estudiantes? ¿Será el gesto pedagógico algo exclusivo del maestro? ¿Podrá brotar en otras direcciones de la relación pedagógica como las de tipo estudiante-maestro o entre pares? ¿Qué otras formas de narrar se pueden vincular a las investigaciones en educación? ¿Cómo incluir en esas narraciones las

voces de otros actores importantes de la escuela como padres, estudiantes, comunidad? ¿Será posible hacer una radiografía, desde la narración o la creación literaria, de todo aquello que se vive en una escuela?

Ahora, pensar en todas las acciones de los maestros que comparten su voz en este trabajo, nos hace preguntarnos si todas sus apuestas, reacciones y proyectos pueden considerarse parte de la generosidad de aquellos que desbordan las labores de su oficio o si cada labor emprendida debe entenderse como parte de un deber-ser que el Estado demanda.

Aún así, en medio del conflicto armado, o de otros conflictos y problemáticas sociales, ¿cuáles serían las funciones legales y simbólicas que nuestro gobierno piensa para el ejercicio docente? ¿Cuáles serían las funciones que nuestro gobierno debe desempeñar a favor de aquellos maestros que ejercen en ambientes que los hacen vulnerables?

En el conversatorio *Maestros y conflicto armado: entre memorias, relatos y silencios*, la profesora Patricia Nieto hizo un llamado al compromiso social con los procesos y desarrollo de las comunidades rurales donde “los maestros son actores sociales importantes que necesitan protección y acompañamiento. La protección de la escuela, de los niños, no sería justo que la hiciera una maestra o un maestro solo con su cuerpo, se pone el cuerpo porque es lo que tenemos, pero la sociedad, los sistemas educativos deberían acompañar y proteger de una manera más decidida a los maestros" (Palacio, Posada, Mira & Restrepo, 2020).

Huellas

El recorrido que nos condujo a visitar veredas, escuelas y maestros —en búsqueda de conocer sus historias y parte de sus experiencias—, deja en nosotros comprensiones muy valiosas acerca de la labor que el maestro desempeña en los territorios. Del mismo modo, nos permitió reconocer la ruralidad como un escenario que sobrevive tras la guerra, donde no solo destacan sus paisajes y recursos naturales, sino también la calidez humana de sus habitantes.

Para mí, Daniel, es muy grato comprender lo que ha pasado en el país a través de las historias que cada persona en particular tiene por contar. Es una de las formas más humanas de aprender: escuchando, imaginando lo que los demás narran. Es llegar a la macrohistoria a

través de las microhistorias, es leer a la gente. Personalmente, considero que las apuestas narrativas son una gran posibilidad que tenemos de darle voz y rostro a esos hechos, una posibilidad de reconstruir y hacernos imágenes, de entender cómo todo lo que pasa en términos políticos, sociales, culturales siempre nos modifica como personas y nos vincula a otros.

Cada aula rural que visitamos, me puso a mí, Laura, frente a un maestro recursivo, implicado con la comunidad en mayor o menor grado, un maestro cercano a los niños, una pequeña familia. Me conmovió la sencillez de los niños, la adecuación de los espacios, la integración en el currículo de actividades agrícolas, la flexibilidad en los tiempos; vi una escuela que aún se permite disfrutar, correr, sonreír, compartir, una escuela sin la presión de los tiempos, los uniformes perfectos, las sillas en líneas rectas.

Empecé el camino con incertidumbres y curiosidades, para terminarlo llena de historias, de posibilidades, de fe en la labor que escogí. Puedo apuntar que reafirmé mi vocación desde las luces y las sombras. Los relatos sobre aquello bello entre el horror me llenaron de esperanza, me mostraron que el oficio del maestro es indispensable, que incluso en medio de la guerra no se busca solo el conocimiento, sino ese ser humano que está allí mediándolo, ese ser humano de carne y hueso, de emociones y pensamientos.

Yo, Alber, con cada paso fui descubriendo las huellas que estaban lejos de ser escuchadas y parecían perderse a causa del pantano y el olvido, pero, que guardaban susurros para tejer un entramado de historias para quién se pregunte por los vestigios de un camino. Para poder avanzar comprendí que hay sentidos que hay que estimular, descubrí entonces la importancia de caminar liviano, sin mucho peso, pues, después de todo, las acciones que impactan no necesitan más que de gestos minúsculos para ser transformadoras. Así que, con mi incesante latido y con el corazón inquieto después de haber escuchado las voces que hacen memoria, continúo mi camino con la convicción de apostarle a los silencios, a los gestos sutiles, pero, sobre todo, al encuentro con la escuela rural.

Trepar las montañas del Oriente lejano de Antioquia me enseñó, a mí, Mariana, que un maestro se hace desde la experiencia. Escucharlos narrar(se) desde lo que significó para ellos encarar la guerra, defender su posición y emprender acciones para pintar otras realidades, me llevó a pensar y reflexionar acerca de las acciones que como seres humanos estamos

realizando todo el tiempo y, generalmente, pasamos desapercibidas; acciones que podrían ser puntos de partida para tejer lazos fuertes de cara a una transformación social. Estos 23 maestros le apostaron a crear nuevas posibilidades desde su ser y estar en las comunidades, llevaron a cabo acciones que les dieron rostro en sus territorios, que dejaron rastros en cada lugar que habitaron; de ahí que, mi propósito sea meditar sobre mis acciones, porque, muy posiblemente estas acciones, me dibujarán un rostro en todo lugar al que llegue.

Igualmente, este ejercicio de hacer memoria para compartir la historia de aquellas vivencias difíciles del pasado, también deja una huella en los maestros que ahora reconocen que sus acciones no fueron simples y que causaron un impacto positivo en estudiantes, colegas e incluso comunidades enteras.

“Compartir mis experiencias sirvió para pensarlas fuera de la cotidianidad, reconocer que se hizo algo importante; ayuda a sanar esas heridas que dejó la guerra. Con el mero hecho de contar lo que pasó siento uno que llega una sanación interior” Humberto Cardona Pemberty.

“El trabajo resalta lo que cada uno de nosotros vivió en su momento, es satisfactorio ver que quedaron huellas para que la comunidad las siga viendo, así le damos mayor trascendencia a eso que hacemos a diario” Gustavo Álvarez.

“Me sirvió para encontrarme conmigo misma y darme cuenta de que pasa el tiempo y ya empiezan a sanar heridas” Ángela Soto.

“Uno siente algunos temores para recordar, pero es importante reconocer que uno fue importante en ese tiempo, pensábamos que era lo que nos tocaba hacer. En ese tiempo, nos sentíamos felices de hacer lo que hacíamos” Freddy Salazar.

Para algunos de estos maestros, recordar para contar lo sucedido, no solo sirvió para revalorar la importancia de su oficio, sino para identificar su propio proceso de sanación frente a las memorias angustiantes o dolorosas que dejó el conflicto armado.

Anexos

1. Taller “Somos camino: trazos y memorias del maestro rural”

Momentos

- Presentación: a través de la dinámica *Yo soy*, cada uno de los participantes se presenta mencionando su nombre y una canción, obra literaria o película que le guste, esto último con el fin de conocer más acerca de los gustos de aquellos con quienes daríamos lugar, en el transcurso de la tarde, a una suerte de reflexiones.
- Explicación de la actividad y sus propósitos: el principal propósito que se les plantea a los maestros es reflexionar sobre el quehacer del maestro y las prácticas pedagógicas, a la luz de un ejercicio de rememoración.
- Se entrega a cada maestro un cuarto de cartulina, en el cual dibujarán:

El camino de ser maestro: en la cartulina cada maestro dibuja una montaña como símbolo y metáfora de la vida —de su propia vida—. En dicha montaña traza su camino siendo maestro; cualquier forma de montaña es válida, cualquier forma de camino; la premisa a tener en cuenta es que cada camino debe tener un tramo que simboliza el pasado, otro el presente y otro el futuro.

Hay tres bases, cada una corresponde a un periodo exacto de tiempo: pasado, presente y futuro. Cada maestro pasa por cada una de las bases. En cada base encuentra tres símbolos estrechamente relacionados con las actividades de la montaña. Deseamos que el maestro se permita visualizarse abriendo su propio camino, jugar con la metáfora para ir dotando de sentido lo vivido.

Al interior de cada símbolo encuentran una pregunta totalmente diferente a las demás; se relaciona o se interroga por la memoria del maestro, sus prácticas pedagógicas, su quehacer y sus proyecciones o reflexiones a futuro; debajo de la pregunta tienen un espacio para que, con su puño y letra, el maestro escriba la respuesta, después pega dicho símbolo en el espacio que le asigna en su dibujo de camino y de montaña.

- Bases, símbolos y preguntas:

Base 1: Pasado

Esta base se centra en la reflexión sobre el pasado, en específico, durante un pasado permeado por el conflicto armado, en el cual ellos ejercieron como maestros.

Símbolos y preguntas:

- El cofre: Rememore un recuerdo bello en relación con su quehacer docente durante el conflicto armado.
- La serpiente: Rememore una experiencia dolorosa o sorprendente que haya marcado o modificado su ser maestro.
- Las huellas: ¿Qué hice desde o en la escuela que haya tenido eco en la comunidad, en los tiempos del conflicto armado?

Base 2: Presente. Símbolos y preguntas:

- El reloj de arena: ¿Cómo el haber sido maestro durante el conflicto influye en mi práctica pedagógica presente?
- La pala: ¿Qué tipo de procesos llevan o se deberían llevar en la escuela para la construcción de memoria?
- La llave: ¿Qué puedo hacer en mi presente, como maestro en la escuela, para construir una realidad distinta a la guerra?

Base 3: Futuro. Símbolos y preguntas:

- La brújula: ¿Qué acciones o prácticas podría desarrollar en la escuela para promover procesos de memoria histórica?
- Los dados: ¿Qué retos le supone al maestro la situación actual del país de cara a una sociedad en paz?
- Socialización y cierre: “Construyamos la cordillera”

Una vez cada maestro construya su camino a través de los símbolos y sus respuestas, se da paso a una socialización en donde se pueda conversar sobre lo expuesto. Para ello, se propone una dinámica de construir la cordillera, un paisaje lleno de matices y experiencias diversas

como sus seres; cada uno pega en la pared su montaña, y así el siguiente hace lo mismo, con cada maestro comparte sus respuestas. Por último, tejemos una conversación sobre la actividad, los sentimientos despertados, los aprendizajes obtenidos de los otros participantes y las resonancias que dejan en ellos la disposición al encuentro.

2. Nota periodística “El maestro que hace memoria: Nariño, un municipio que se transforma desde la escuela”.

INDEPENDIENTE Y OBJETIVO TEMAS VARIOS EL PRECURSOR Página 19

El maestro que hace memoria: Nariño, un municipio que se transforma desde la escuela

Caminar por las veredas de Nariño y conocer los recorridos en los que, muchas veces, los maestros debieron resguardarse de las balas entre senderos montañosos y pantanosos, no se distancia mucho del panorama que hoy en día deben sortear los profesores rurales para llegar hasta sus lugares de ejercicio. En ocasiones, sus piernas deben esquivar grandes obstáculos para no poner en peligro sus vidas en medio de precipicios y carreteras macabdas; no obstante, hoy, los sonidos de las ráfagas ya no ensordecen sus oídos. La paz y la tranquilidad han vuelto a estas hermosas montañas, sus laderas orgullosas se imponen con cultivos de caña, café, plátano, siendo su siembra más importante, el arraigo por su tierra. Para nosotros, cuatro maestros en formación de la Universidad de Antioquia – en compañía de nuestra asesora – se hizo menester pisar tierras nariñenses, de cara a un futuro ejercicio docente en la región.

Conocer su historia de perseverancia y tesón en medio de un conflicto armado desolador, hizo del “balcón verde de Antioquia” un territorio colmado de experiencias que nos posibilita ahondar en nuestra investigación, la cual se pregunta por el quehacer del maestro rural en medio de la guerra. Recuperar las voces de los maestros que vivieron la violencia inclemente y significaron luz para las comunidades, en tiempos donde el conflicto no hacía excepciones de ninguna índole, es a lo que hoy estamos apostándole de cara al desarrollo de la práctica pedagógica como insumo para la construcción de paz y reconciliación desde el seno de los mismos territorios. La investigación está en su primera fase: compartimos con los maestros que decidieron abrirnos las puertas de su vida y de su escuela, permitiéndonos habitar el territorio de una manera más cercana, más familiar, siendo esta una parte indispensable para poder comprender todo aquello que




acaeció en medio de una guerra que intentaba apabullar los sueños de esperanza y crecimiento de comunidades enteras. Compartimos camino con los campesinos que cargan su mula con leche y panela para salir al pueblo cuesta arriba, por pequeñas y estrechas vías que ellos mismos han trazado entre las montañas. De la misma manera lo hacen los maestros rurales, todos los días o los fines de semana: llegan a las escuelas que se hacen vivas con los cantos de los niños y jóvenes, a aportar a las comunidades su grano de arena, inculcando el amor por lo propio, haciendo de la escuela un escenario que catapulta sueños, oportunidades, fortalece habilidades y destrezas, un lugar en el que se construye paz y posibilidades de ser y de hacer. Así es el día a día de las comunidades rurales: reconocen las ventajas de estar en medio del paraíso verde, pero también nombran las dificultades de acceso y la falta de compromiso social que deben soportar por parte del Estado; no obstante, y a pesar de las adversidades, saben que no están del todo solos, aún existen maestros comprometidos con los territorios, demostrando que sus funciones no solo se limitan a tareas de educar o enseñar contenidos, pues, los vimos jugando roles de enfermeros, psicólogos, sacerdotes y hasta consejeros matrimoniales. Con seguridad son labores para las cuales nunca los prepararon, pero, son conscientes de que las situaciones propias de la vida no se hacen esperar y ellos, de una u otra manera, se declaran activamente en función de mantener unida la comunidad. A aquellos maestros en las veredas Quebra San Juan, Las Mangas, Los Llanos, San Miguel, que nos abrieron las puertas de sus hogares, escuelas, de sus vidas, que pisaron sus huellas nuevamente a través de la memoria, a la Institución Educativa Inmaculada Concepción, sus distintas sedes y directivos, que hoy replican sus voces y con toda la vocación, llegan hasta sus escuelas sin importar lo lejos que sea para transformar la vida de niños y jóvenes, les agradecemos por recibirnos y por apostar a la construcción de paz desde las aulas de clase. Se queda en nuestra memoria un Municipio encantador, que nos recibió con toda su hospitalidad, que nos regaló atardeceres formidables y un cielo con más de mil estrellas.

Mariana Palacio, Daniel Posada, Laura Mira y Alber Restrepo.

Diela Bibiana Betancur, Maestra asesora, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Imagen 17. Publicación en el periódico *El Precursor* "El maestro que hace memoria: Nariño, un municipio que se transforma desde la escuela" (octubre, 2019).

Referencias

- Alarcón, P. (2016). *La escuela rural en el conflicto armado: estudio de las reconfiguraciones de las escuelas en las veredas La Estrella y San Francisco de San Luis, Antioquia* (tesis de pregrado) Pontificia Universidad Javeriana.
- Acosta, M. & Orduña, P. (2010). *El enclave de la escuela en el ámbito rural* (tesis de maestría) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bambozzi, E. (2012). Pedagogía latinoamericana. In O. Parra, & O. A León (Eds.), *Pensar la educación para Iberoamérica* (pp. 115–124). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/47978791.pdf#page=116>
- Barba, J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica* (tesis de doctorado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Bárcena, F. & Mélich, C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bedoya, M. (2018). *Entre las balas y el tablero: el devenir sujetos políticos del maestro de escuela en el conflicto armado colombiano* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 13–23. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjxsID5xZjnAhUKrlkKHYjRDVYQFjAAegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fpublication%2F237036521_Que_queda_de_la_escuela_rural_Algunas_reflexiones_sobre_la_realidad_pedagogica_del_aula_multigrado&usg=AOvVaw1QIEkTnokaymGRui78qbo_
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 4(1), 2-26. Retrieved from <https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>.
- Buriticá, D. & Saldarriaga, O. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*, 52, 23–35. doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10025>
- Castellanos, J (2017) La guerra va a la escuela. Recuperado de Consejo de Redacción <https://guerrayescuela.poligran.edu.co/>

- Centro de Pensamiento Pedagógico. (2017). *Voces de maestros por la paz*. Medellín: Gobernación de Antioquia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (CNMH). (2019). *Geográficas*. Obtenido de <http://centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/bases-de-datos/geograficas/>
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995) “Relatos de experiencia e investigación narrativa” en Larrosa, J. y otros *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes
- Cornare. (2016). *Informe de Gestión 2016*. Obtenido de CORNARE: <http://www.cornare.gov.co/component/content/article/121-planeacion-gestion-y-control/gestion/164-informes-de-gestion>
- Cornu, L. (2007a). Prólogo. *Lugares y compañías. Entre nosotros Sobre la Convivencia entre Generaciones*, organizada por la Fundació Viure i Conviure, (p. 51-65). Barcelona. Edición a cargo de Jorge Larrosa. Recuperado a partir de <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/viure-entrenosotros-01.pdf>
- Cornu, L. (2007b). Laurence Cornu. Lugares y compañías. En Jorge Larrosa *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones*. (p. 63.) Recuperado a partir de <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/viure-entrenosotros-01.pdf>
- Correa, D. & González, J. (2011). *Tirándole libros a las balas: memoria de la violencia antisindical contra los educadores de Adida, 1978-2008*. Medellín: Escuela Nacional Sindical.
- DANE. (4 de octubre de 2019). *Conceptos básicos*. Obtenido de DANE: https://www.dane.gov.co/files/inf_geo/4Ge_ConceptosBasicos.pdf
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, A. (2012). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *Manual de la investigación cualitativa II: Paradigmas y perspectivas en disputa*. Madrid: Gedisa.
- Donaire, Ginés. (2005, octubre 11). Saramago dice que los regímenes autoritarios han dado paso a “la dictadura del poder económico”. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/diario/2005/10/11/andalucia/1128982947_850215.html
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1978). Paulo Freire: *La educación es siempre un quehacer político*. El Tiempo. Fecha de acceso 8 mayo 2020, Disponible en: https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html
- Fundación Compartir. (2019). *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado*. Bogotá: Contacto Gráfico. Obtenido de <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/resumen-ejecutivo-docencia-rural-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf>

- Gallardo, M. (junio de 2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(5), 1-10.
- Gallego, J. (2019). *Fin de semana negro*. Medellín: Sílabo.
- Giraldo, J. & Alfonso, M. (2015). *Proyecto de investigación narrativas de maestros en Antioquia víctimas de las violencias antisindicales para la reparación colectiva integral* (tesis de maestría). Universidad de Manizales, Manizales.
- Grupo de Memoria Histórica. (GMH). (2011). *San Carlos: memorias del éxodo en la guerra*. Bogotá: Ediciones Semana.
- Gómez, D. (2020) La acogida de la vulnerabilidad de la infancia: la responsabilidad ética-pedagógica en la escuela. *Revista Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, (p. 15). Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/ep/v46/1517-9702-ep-46-e220195.pdf>
- González, I. (2016) Un derecho elaborado puntada a puntada. La experiencia del costurero Tejedoras por la memoria de Sonsón. *Revista Trabajo Social*, (18-19).
- González, S. (2018). El desplazamiento forzado interno. Una comparación entre Colombia y Perú. *Estudios Políticos* (53). Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/164/16456701005/html/index.html>
- Gore, E. (2005). Prólogo. *Engonz. Gestionar es hacer que las cosas sucedan* (pp. 9-12). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En: Norman Denzin & Ivonxna Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage. pp. 105-117.
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral S.A.
- Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.
- INCODER y Corporación Latinoamericana Misión Rural CLAMR. (2013). *Pensar la tierra*.
- Lecher, N. (1986). *Especificando la política. En La conflictiva y nunca acabada construcción del orden necesario*. Madrid, Siglo XXI Editores.
- Lizarralde, M. (2003). *Maestros en zonas de conflicto*. Obtenido de Scielo Colombia: <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v1n2/v1n2a04.pdf>
- Loaiza, Á. & Jiménez, M.; López, J. (2015). *Acercamiento a las escuelas campesinas: entre voces de maestros*. Obtenido de <http://www.pedagogica.edu.co/http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2471/TE-18551.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, L. (2006). *Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional*. *Revista Colombiana de Educación*, (51), undefined-undefined. ISSN: 0120-3916. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413635245006>

- Hernández, S. (2018). *La resistencia civil de una docente rural y su papel en la formación ciudadana* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Martínez, M.; Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana De Educación*, 63, 67-88.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17227/01203916.1687>
- Méndez, M. (2005). Contradicción, Complementariedad e Hibridación en las Relaciones entre lo Rural y lo Urbano. *Revista Mad* (13) pp. 1-25. Obtenido de
<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/mad/13/paper02.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Plan Especial de Educación Rural hacia el Desarrollo Rural y la construcción de Paz. Gobierno de Colombia*. Recuperado de
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Monsalve, C. (2004). Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas. *Geoenseñanza*, [online] 9(2), pp.169- 178. Available at:
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwiBwOH8_6HnAhWDwVkkKHaQHCAyQFjABegQIBRAB&url=http%3A%2F%2Fredler.org%2Fnueva_ruralidad_educacion.pdf&usg=AOvVaw252ICOu4ZD0HR17hmi660h
 [Accessed 4 Sep. 2019].
- Murillo, G. (2019). *Conversación en las aulas. Ensayos de investigación biográfica narrativa*. (Próxima publicación).
- Navas, A. (2016). *Configuración de la subjetividad política de tres maestras de Ciencias Sociales a través de la práctica pedagógica en Derechos Humanos* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Núñez, J. (2001). *Saberes y educación: una mirada desde las culturales rurales*. *Revista digital e Rural, Educación, Cultura y desarrollo rural*. Recuperado de
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiX8MfPkpbmAhXm1FkKHYv3C4kQFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fredler.org%2Fsaberes_educacion_culturas_rurales.pdf&usg=AOvVaw1bAOGIUvpP1n1u221a30J8
- Páez, D. (2017). Historias de vida de docentes: trayectorias de pasados en conflicto, violencia política y escuela. Acercamiento al problema y avances del proceso de investigación. *Revista Cambios y Permanencias*, 790-805.
- Palacio, M.; Posada, D.; Mira, L., & Restrepo, A. (2020). Rastros y rostros del maestro rural: relatos de su práctica pedagógica en medio del conflicto armado en el Oriente lejano de Antioquia. *Cuadernos Pedagógicos*, 22(29). Recuperado a partir de
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/341873>
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2010). *Oriente antioqueño: análisis de la conflictividad*. Obtenido de

https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/COL/00058220_Analisis%20conflictividad%20Oriente%20Antioque%C3%B1o.pdf

- Ricoeur, P. (1985). *Tiempo y narración*. 1st ed. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI editores.
- Rincón, G. (2006). Movilización social y desarrollo rural en Colombia: del sistema agrícola a la nueva ruralidad (1990-2002). *Revista Colombiana de Sociología*, 27, 63-98.
- Romero, F. (2011). *Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, Caso departamento de Antioquia, 1985 a 2005* (tesis de doctorado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Saldarriaga, O. (2015). *El oficio de ser maestro: Hipótesis para una arqueología del gesto pedagógico*. Slideshare.net. Tomado de: <https://es.slideshare.net/MARYROBAYO1/gesto-pedagogico-oscar-saldarriaga>
- Saldarriaga, O. (2015). *El oficio de ser maestro: Notas para pensar el gesto pedagógico*. Slideshare.net. tomado de: <https://es.slideshare.net/MARYROBAYO1/transcripcion-charla-oscar>
- Saldarriaga, O. (2016a). *¿Práctica pedagógica o saber-hacer?* Tomado de <https://www.magisterio.com.co/articulo/practica-pedagogica-o-saber-hacer>
- Saldarriaga, O. (2016b). «La “escuela estallada”: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica». *Memoria y Sociedad* 20, n.º 41 (2016): 10-20. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.mys20-41.eedn>
- Sánchez-Amaya, T. & González, H. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educ. Educ.*, 19(2), 241-253. DOI: 10.5294/edu.2016.19.2.4
- Smith, L. (1960). *Sociología de la vida rural*. Buenos Aires: Bibliográfica Argentina
- Vargas, J. (2009). El concepto de acción política en el pensamiento de Hannah Arendt. *Revista De Filosofía De La Universidad Del Norte*, 11, 82-107. Fecha de acceso 28 marzo 2020, Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/854/85412265004.pdf>
- Zuluaga, O. (1979). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Zuluaga, O (2005) Historia del saber pedagógico. *Revista de educación y pedagogía* pp. 263-278 http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3189/1/ZuluagaOlga_1995_Escuelasnormalesreformasfranciscosantandermarianoospina.pdf

Filmografía

Arbeláez, C. (Dirección). (2011). *Los colores de la montaña* [Película].

Club de escritura. (2017, septiembre 29). *Eduardo Galeano: estamos hechos de historias*.

Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=r2A98jW5XWs>

Grupo de Memoria Histórica. (2011). *San Carlos: Memorias del éxodo*. [Documental]. Recuperado

de: https://www.youtube.com/watch?v=RbfemV7_UbU

Palacio, M.; Posada, D.; Mira, L. & Restrepo, A. (2020). *Maestros y conflicto armado: entre memorias, relatos y silencios*. [Conversatorio]. Recuperado de

<https://www.facebook.com/facultad.educacion/videos/388830428740448>

Saldarriaga, O. (2014) *El oficio de ser maestro*. [Video conferencia]. Recuperado de:

https://www.youtube.com/watch?v=XCcAfyYHBkY&lc=UghD_N8J-6d5_ngCoAEC

Saldarriaga, O. (2014) El oficio de ser maestro. [Video conferencia]. Recuperado de:

https://www.youtube.com/watch?v=XCcAfyYHBkY&lc=UghD_N8J-6d5_ngCoAEC