



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**ENTRE LAS BALAS Y EL TABLERO: EL DEVENIR SUJETO POLÍTICO
DEL MAESTRO DE ESCUELA EN EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO**

POR:

MARIA CAMILA BEDOYA MARROQUÍN

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE POLITÓLOGA

MODALIDAD MONOGRAFÍA

ASESORA: MAGISTER EN EDUCACIÓN MELISA GIRALDO

GONZALEZ

PROGRAMA DE CIENCIA POLÍTICA

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

MEDELLÍN

2018

“[...] ustedes, los reales académicos y tratadistas de la forma, que no saben lo que se anida en las cloacas, y que no han mirado desde las alcantarillas el nacimiento del sol.

(Arango Gonzalo, 1974, p.30)

Durante mucho tiempo fui una chica de libros, el mundo real a la vez me atraía y me asustaba. Y en ese desconocimiento de la vida se originó la valentía.

(Aleksiévich Svetlana, 2015, p.12)

[...] siempre la misma opción de contemplar la cara iluminada del poder, lo que dice o lo que hace decir. ¿Por qué no ir a escuchar esas vidas allí donde están, allí donde hablan por sí mismas? [...] el punto más intenso de estas vidas, aquel en que se concentra su energía, radica precisamente allí donde colisionan con el poder, luchan con él, intentan reutilizar sus fuerzas o escapar a sus trampas.

(Foucault Michael, s. f, p.125)

Contenido

Carta de invitación enviada a los maestros.....	4
Excursión #1: En primera persona	6
Inicio de viaje.....	8
El equipaje.....	12
La ruta: los caminos manchados de sangre	24
Entre las montañas de Ituango se esquivaban balas y se hacía escuela	26
La guerra detrás de los profesores: Nariño y Remedios Antioquia	30
La profesora Diana y Alba para hablar de la guerra Urbana en Medellín	31
Lo recorrido.....	36
Parada #1: Interpelando al Estado	38
Ejércitos en disputa: los campesinos, los paracos, los guerrilleros, los muchachos, los combos, los militares, los Policías.	43
“Negociar el desorden”	52
Parada #2: El maestro que es Estado, escuela, comunidad, palabra y acción.....	59
El maestro que es Estado y fuga:	71
El maestro que es escuela.....	75
El maestro que es comunidad y acción.....	79
Excursión #2: Los rostros que la guerra borró	84
Parada #3. Memorias de la muerte y caminos de vida.....	85
Cuando las balas atravesaron la escuela	86
Lecciones de la guerra para escribir la paz	90
Fin de viaje	92
Consideraciones finales	94
Bibliografía	97
Fuentes orales	102

Carta de invitación enviada a los maestros¹

Medellín, 2017

En esta época en la que la paz está en boca de todos, en la que en todos los ámbitos se habla de eso tan abstracto que es construir la paz, donde todos después de arduas discusiones llegan a la conclusión de que la solución está en la educación, y de manera cómoda voltean la mirada, señalan la escuela y le gritan al maestro, como en otras épocas: ¡Salve usted la patria!

En estos tiempos, en los que comenzamos a entender qué nos pasó como sociedad durante todos estos años de sangre derramada, donde queremos encontrar culpables, causas, consecuencias, para en nuestra muy acostumbrada visión buscar la historia blanca de los héroes y la negra de los villanos.

Ahora, que se hace necesario alejarnos de estas ideas para comenzar a construir no una memoria unívoca, sino múltiples memorias de quienes como ustedes no han sido tenidos en cuenta por la historia oficial, tan preocupada por contar muertos, relatar masacres, y erigir vencedores y vencidos. Una historia en la que difícilmente caben las voces de seres comunes que como ustedes le han hecho frente al conflicto, que no pertenecen ni a la historia de los héroes ni de los villanos, sino que se encuentran en esas zonas un tanto grises, que no registran los medios.

Acudimos a usted, profe, a su voz, porque creemos que ésta es indispensable para conocer, entender asuntos cotidianos de la guerra: una guerra que no escapó a la escuela.

¹Esta carta fue enviada a los maestros como invitación a hacer parte de la investigación, junto con el consentimiento informado, previo al inicio de las conversaciones.

Queremos conocer sus historias: las dolorosas para que no cargué más con ellas y nos ayude a no repetirlas; las esperanzadoras, para que nos dé luces sobre los caminos que debemos recorrer. Que nos hable también de esas veces en las que quiso salir corriendo, de esas otras en las que los ojos de los niños le decían: “quédese”; las que lo llenaron de miedo, de ira y de frustración, pero también las que le renovaron las ganas, la esperanza.

Profe, queremos escucharlo(a):

A usted, que le puso el corazón, el cuerpo, la mente a su labor desafiando a los armados.

A usted que desarmado(a) combatió, que cuando dijeron: “todos a la guerra”, y pusieron los camuflados, las botas y las armas frente a la escuela, usted respondió: “deporte, arte, ciencias, literatura”.

A usted que fue terco(a) y que, ante la muerte, sacó la bandera de la vida.

A usted que se la ha pasado intentando construir paz, desde antes de que fuera el tema de moda.

Esperamos contar con su voz, queremos conocer sus historias, sus experiencias, sus percepciones de cómo ha sido educar en medio del conflicto, y de cómo el conflicto lo ha cambiado a usted como ser humano, como profesor, como colombiano.

Excursio #1: En primera persona

No recuerdo que en reuniones familiares el conflicto fuese un tema de conversación, de los paramilitares o guerrilleros se hablaba como algo lejano, cosas horribles que le pasan a otros, no a nosotros, lo que no sabía era que mi abuela en los rosarios que hacía en silencio en las noches clamaba al cielo por su hijo que se había ido de profesor a una escuela a dos días de camino en caballo de la cabecera municipal de Ituango. En casa sólo se decían cosas como: “el tío vive en Ituango”, años más tarde “el tío se fue a vivir a Nariño”, luego “el tío se fue a vivir a Alejandría”, hasta que un día el tío por fin volvió a vivir cerca de nosotros cuando yo tenía más o menos doce años. En ese momento solo pensaba que a mi tío le gustaba cambiar mucho de casa, más tarde supe que le había tocado trabajar en lugares donde la guerra era el pan de cada día, y que cada vez que el conflicto se agudizaba en una zona debía cambiar de municipio con mis primos y su esposa.

Hace un tiempo mi tío me contó muchas anécdotas que había vivido en medio del conflicto, algunas parecían sacadas de episodios sanguinarios de ficción, otras muchas me resultaban heroicas, verdaderos actos de resistencia. Me imaginaba a mi tío en el monte todo barbado subiendo por una trocha a caballo durante dos días para llegar a la escuelita donde enseñaba y servía de protector a tantos niños que encontraban en la escuela un refugio, y no podía dejar de emocionarme, sobrecogerme.

Fue así como en medio de las conversaciones con mi tío, sentí que sus historias y las de otros profes en similares condiciones debían ser contadas, que había que poner la mirada en esos relatos. Me resultaba atrevido escribir sobre una labor como la del maestro en tiempos de guerra, cuando nunca he estado parada frente a un salón de clases, ni he escuchado el sonido de las ametralladoras cerca, aun así, decidí asumir el reto.

A la voz de mi tío Francisco, se le sumaron las de Diana, Beatriz y Alba, ellas en un acto de profunda generosidad decidieron confiarme sus vidas, esas historias donde la rabia, el dolor y la esperanza se mezclaban. Los tonos de sus voces: el sereno de Diana, el crítico y vehemente de Beatriz, el alegre y esperanzador de Alba, y el de mi tío siempre tan elocuente y sensible han guiado este proceso de escritura y le han puesto las entonaciones y matices necesarios.

Durante las conversaciones yo los observaba y escuchaba atentamente, sus miradas duras a la hora de denunciar a un Estado que los abandonó y de reproche frente a los armados que hicieron la guerra, contrastaban con las miradas dulces cuando hablaban de sus niños, de sus estudiantes, esos que se convertían en el motor que los impulsaba a pararse todos los días. Mientras tanto yo evitaba que mi voz se quebrara, que mi mirada me delatara, aunque creo que fue inevitable no asentir, no asombrarme, no sentirme orgullosa de ellos, y no demostrar rabia y repudio frente a la guerra.

Después, la angustia iba apareciendo mientras volvía a escuchar sus voces grabadas, comenzaba a recrear las anécdotas, las narraciones se iban convirtiendo en imágenes en mi cabeza, los caminos que nunca he andado y los rostros que nunca he visto se me hacían cercanos, familiares. Debí parar muchas veces el ejercicio de transcripción para reponerme, limpiarme las lágrimas, y contrarrestar las náuseas que me producían las historias de la guerra. En fin, como dijo la escritora Alexiévich Svetlana en su libro “La guerra no tiene rostro de mujer”(2015):

La grabadora registra las palabras, graba las entonaciones. El llanto y el asombro. Me doy cuenta de que cuando una persona habla surge algo más grande, algo que supera lo que a continuación aparecerá sobre el papel. Me da pena “no poder grabar” los ojos, las manos. (p.130-131)

Inicio de viaje

¿Qué ocurre con la filosofía y con la Ciencia Política cuando se aventuran más allá de las racionalidades y las normatividades, y pasan a preguntarse también por las pasiones y los sentimientos, las memorias y las huellas; por todo aquello que permanece a pesar de los cambios y las grandes transformaciones sociales? Y la sociología, ocupada de las instituciones, las estructuras, los tipos ideales y los sistemas, ¿cómo se aviene con ese móvil y cambiante universo de las culturas, los símbolos, las metáforas, los discursos y las palabras?

Cuando estas preguntas se le plantean al investigador en el desenvolvimiento de su trabajo, puede que termine por perder su identidad disciplinar y por sentirse de ninguna parte y de todas al mismo tiempo. Posiblemente se vea situado en una suerte de tierra de nadie, en esa zona gris donde se desvanecen las fronteras de las ciencias sociales y concurren, no siempre armónicamente, el pasado y el futuro, las estructuras y los sujetos, la acción y el discurso, lo cuantitativo y lo cualitativo, los textos y los contextos, los valores y las prácticas, las normas y las transgresiones.

Cuando esto sucede los campos analíticos se vuelven más extensos y los problemas se multiplican, pero al mismo tiempo se está mejor situado para advertir los matices, los claroscuros, las modulaciones, las paradojas y las inconsistencias de una realidad como la colombiana, imposible de atrapar en los marcos rígidos de las teorías convencionales

(María Teresa Uribe, Las palabras de la guerra, 2004).

Los camuflados secándose en el patio de la escuela; los helicópteros bombardeando la escuela rodeada de minas antipersona, los tiroteos de cerro a cerro mientras se dictaban las clases; el fuego cruzado en las laderas de la ciudad...y allí en el medio estaba la maestra, el maestro con no más que su voz que es la voz de sus niños, y el escritorio como resguardo.

El trabajo aquí presentado nace de la necesidad de quién escribe por entender el conflicto que la rodea, uno prolongado y doloroso, y también de la curiosidad por la figura del maestro/a en este contexto, en el pasaje anterior se ilustra justamente el objeto de esas inquietudes. Lo que deriva en la pregunta por el maestro como sujeto político en medio del conflicto armado colombiano, una pregunta que busca ser respondida a través de la voz misma de algunos maestros que aceptan contar sus relatos para poder describir cómo se configura la subjetividad política del maestro(a) cuya labor pedagógica se ha desarrollado en zonas afectadas por el conflicto armado colombiano.

Las siguientes páginas fueron pensadas en medio de un contexto político y social conflictivo en nuestro país. La idea surge en medio de la esperanza que traía consigo la firma de los acuerdos con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), y la necesidad que existía personal y colectiva de conocer lo que nos había pasado como sociedad en este más de medio siglo de conflicto. Posteriormente, se nutre de la decepción, tristeza y rabia que generaba la derrota en el plebiscito con el cual se buscaba refrendar los acuerdos. La pregunta comienza a tomar forma, cuando la muerte sistemática a líderes sociales hacía que ese sueño de paz se viera más lejano, pero a la par los maestros nos daban una lección de dignidad, lucha y resistencia con el paro que adelantaban. Las conversaciones con los maestros se dieron paralelas al avance incierto y por momentos emotivo de los diálogos de paz con el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y la implementación de los acuerdos con las FARC. Finalmente, el proceso de escritura se da en medio del ambiente electoral en donde la paz y la guerra siguen siendo los caballos de batalla de los candidatos.

Debe advertírsele al lector(a) que este trabajo se ubica dentro de la disciplina de la Ciencia Política, por lo que en el centro están las preguntas por el poder, por el Estado en cuanto poder instituido y por ese sujeto político que no recibe pasivamente lo que pasa en el mundo, sino que resiste y construye, así como sus memorias que son el reflejo de nuestra memoria colectiva, ejemplo claro y viviente del poder instituyente.

Lo anterior siguiendo la premisa de Lechner (1984) de que la política es “la conflictiva y nunca acabada construcción del orden social”. Esta idea de política contiene en su centro la dimensión subjetiva, la cual permite “al ciudadano la oportunidad de reconocer su experiencia cotidiana como parte de la vida en sociedad” (p. 12)

Este informe investigativo está guiado por la metáfora de un viaje, por la palabra y las memorias de los maestros, con la mirada de la Ciencia Política y el relato de vida

como método, se presentan las categorías de análisis como paradas, en las que las voces de los maestros se cruzan con los conceptos, para presentar, en últimas, reflexiones sobre el Estado, el conflicto, la subjetividad de los maestros y la memoria.

En un primer momento se mostrará el *equipaje*, que incluye: el planteamiento del problema, el objetivo, la justificación, el diseño metodológico y los referentes teóricos, que dirigieron el proyecto de investigación que da lugar a este informe, esto con el fin de dar a conocer los elementos que guiaron el viaje y dotaron de sentido los relatos de los maestros.

En un segundo apartado denominado *La ruta: los caminos manchados de sangre*, se presentarán los caminos, esto es, una descripción en términos generales de los lugares que pisaron los maestros y de cómo esos territorios y con ellos las vidas de los maestros, no pueden contarse ni entenderse sin las dinámicas del conflicto armado que afectó su quehacer.

Luego de esto, se hará una *primera parada* llamada *Interpelando al Estado* para preguntarnos por el Estado, esto con el objetivo de problematizar una de las categorías constitutivas del Estado como es la soberanía, trayendo a colación la disputa por la misma en el marco del conflicto armado y la consecuente aparición de ideas como la ausencia estatal o descarga estatal según el caso. Así mismo, será la oportunidad para describir los imaginarios que la población civil teje alrededor de los actores armados y las adscripciones identitarias que desarrollan alrededor de sus acciones y discursos.

Por su parte, una *segunda parada*: “*El maestro que es Estado, escuela, comunidad, palabra y acción*”, responde a la pregunta por el devenir sujeto político del maestro -en sus diferentes dimensiones- en contextos atravesados por el conflicto armado. En los

cuales, al observar prácticas y discursos se establecen una serie de tensiones, unas de tipo espacial, que nos muestran cómo una mirada territorial en la configuración del sujeto cobra sentido, pues entre lo urbano y lo rural se notan diferencias significativas que influyen notoriamente en el ser-pensar y actuar de los maestros. Otras tensiones se dan en términos de qué entender por maestro, y cuál debe ser su rol dentro de la esfera pública, como se posicionan frente a las circunstancias, así como el péndulo en el que oscilan entre ser servidores públicos y sujetos transformadores.

La última parada del viaje, denominada *Memorias de muerte y caminos de vida*, se propone en un primer momento realizar una exploración en las memorias más dolorosas en donde se traerán al recuerdo los rostros de algunos de los maestros que fueron víctimas mortales del conflicto. En un segundo momento se recogen las propuestas y apuestas que los profes nos comparten en lo que se ha llamado “lecciones de guerra para escribir la paz” que incluye algunos elementos que aparecen en los relatos como aportes en clave de presente y futuro para la construcción de paz desde la escuela.

Por último, “*el fin de viaje*” como un apartado conclusivo, busca abrir una serie de debates finales con relación al maestro como sujeto político en medio del conflicto armado colombiano, así como unas breves consideraciones finales en cuanto a la potencia que tienen los métodos biográficos para la construcción del conocimiento y los problemas propios de la Ciencia Política, así como los aportes que pueden derivar de éste tipo de trabajos para la construcción de unas memorias colectivas.

El equipaje

El primer paso para comenzar el viaje fue definir el equipaje, por lo que era necesario realizar un planteamiento del problema que permitiera aterrizar en una pregunta problematizadora y concretar con ella cuál sería el objetivo del viaje. También era importante establecer el cómo se realizaría el viaje, lo que implicaba definir los elementos metodológicos, epistemológicos, éticos y teóricos que serían la guía, se definió desde un principio que en ello habría no más que una guía y que en el camino podrían emerger nuevos asuntos a considerar. De esta manera, este apartado se propone presentar dichas cuestiones.

En cuanto al planteamiento del problema es pertinente, en primer lugar, considerar al maestro de escuela en términos generales, lo que supone aproximarnos a la idea de escuela y con ella su devenir histórico, ya que cada forma de escuela comprende unas formas particulares de concebir al maestro, dependiendo del ideal de la época, pues como propone Saldarriaga (2011): “[...] lo que parece haber ocurrido históricamente es que la escuela se ha ocupado de formar, para distintos momentos, distintos tipos de ciudadano, cada vez que cambia los fines y los tipos de hombre requeridos por la sociedad[...].” (p. 261)

Si bien no es objeto de esta investigación hacer un análisis histórico detallado de las formas de escuela, los tipos de ciudadanos pretendidos, o las clases de maestros que de ellas emergen, será importante mencionar que la escuela tal y como la conocemos con su carácter -en principio público y democrático- es un acontecimiento de la modernidad, cuyo objetivo principal radicaba en otorgarle la potestad al Estado para educar a sus ciudadanos: [...] es decir, instrucción y formación para poder construir Estado nación: la educación se coloca como polo superior, el de la ética, pues recoge el paquete de “valores

ciudadanos”, públicos, civiles y laicos en los que hay que formar al pueblo (Saldarriaga, 2011, p.285).

Lo anterior tiene relevancia en la medida en que es con la modernidad cuando comienza la incursión de la escuela en la esfera pública como cuestión del Estado, otorgándole misiones políticas a la misma, lo que supone un proceso de politización sobre esta institución, que implica, como plantean Simons & Masschelein (2014) que los problemas sociales, culturales o económicos sean traducidos como problemas de aprendizaje, o se añadan una nueva lista de competencias al currículo.

En este sentido, el rol del maestro, en tanto “maestro de ceremonia” (Simons & Masschelein, 2014) encargado de la transmisión de formas de ser y conocer, no como un mero replicador de contenidos preestablecidos, se encuentra mediado también, como muestra Saldarriaga (2011), por las prácticas culturales y fines ético-políticos asignados a la escuela desde la sociedad civil y el Estado.

Así pues, en la figura del maestro confluyen varios poderes, que median tanto en su labor pedagógica, como en la construcción de comunidad y en la reproducción de valores socialmente demandados. La influencia que estos poderes ejercen en la vida cotidiana del maestro no suele ser fácil de evidenciar, pues muchas veces terminan naturalizándose. Lo cierto es que las agendas de gobierno, las exigencias internacionales y las demandas del mercado influyen en su oficio, tanto en su rol de servidores públicos, como en su quehacer comunitario y en la formación como sujetos políticos. Como expresa Saldarriaga (2003):

[...] el maestro ha sido colocado siempre en una –tierra de nadie– en ese verdadero territorio de frontera que se sitúa entre lo gobernable y lo ingobernable de la vida, se le pide que resuelva o al menos contenga como un dique los conflictos, los estallidos y las fisuras sociales, siendo exigido por todos –políticos, médicos, agentes del capital extranjero, sacerdotes, intelectuales, empresarios, guerreros, narcotraficantes, etc.-, para que haga servir a la escuela a los intereses de cada grupo (p.27).

Ahora bien, ¿Qué pasa con el maestro en tanto sujeto político cuando su labor educativa debe realizarse en contextos donde las dinámicas sociales, pedagógicas y políticas se ven atravesadas por el conflicto armado?

Es de conocimiento general que Colombia desde hace más de medio siglo se encuentra inmerso en un conflicto armado interno que ha dejado un elevado número de víctimas y de impactos políticos, económicos, sociales y culturales en muchos de los territorios del país, siendo las zonas rurales y periféricas las más afectadas. El ámbito educativo no ha estado exento de las dinámicas del conflicto; por el contrario, la escuela ha sido uno de los escenarios de la guerra, pues como se advierte en el Informe de Desarrollo Humano para Colombia (PNUD, 2003):

Las aulas sirven de retaguardia, zona de descanso, o de almacenamiento de municiones; los intervalos entre clase y clase se usan para entrenar o para reclutar; maestros y estudiantes son vigilados de continuo, y se promueve el enfrentamiento entre compañeros enlistados por distintos bandos. La escuela es un escenario más dentro de aquella lógica de territorialización por el terror (p.266).

De hecho, el informe de la UNESCO del año 2010 denominado *Education Under Attack*, incluye a Colombia como uno de los países en los cuales son más recurrentes los actos de violencia armada contra estudiantes y miembros del personal educativo.

De ahí que sea relevante preguntarnos cómo las dinámicas propias del conflicto armado influyen en las instituciones educativas, en estos tiempos en los que tanto la sociedad como la academia han centrado su interés en la violencia escolar en términos de *bullying* o matoneo, pero como evidencia Cuervo (2014) poco se ha explorado sobre lo que ocurre en las escuelas ubicadas en zonas de violencia directa:

[...] más allá del tema del *bullying* o matoneo escolar, existe otra clase de violencia que afecta a la escuela, una tipología de violencia que puede ser entendida como violencia directa en tanto que es una intervención directa de unos sobre otros, pero que adquiere un matiz distinto y no poco agresivo, nos referimos a la violencia del tipo armado (p.121).

Dicha presencia de la guerra en los escenarios educativos ha modificado el devenir de la escuela como institución, y de los maestros en tanto sujetos responsables y movilizadores de lo que allí ocurre. De suerte que estos se encuentren en un estado de vulnerabilidad permanente, viéndose expuestos a acciones por parte de los grupos armados que van desde las amenazas, el desplazamiento forzado y la intimidación, pasando por el secuestro y la desaparición forzada, hasta los homicidios selectivos, que los convierten en víctimas del conflicto armado.

Por ello, no es gratuito que en el año 1998 se creara el *Comité de docentes amenazados*, para salvaguardar al docente en su rol de servidor público. Como advierte la Sentencia T 733/98: “Los docentes son servidores públicos civiles y, a diferencia de los miembros de las fuerzas armadas, no tienen el deber de arriesgar su vida en ejercicio del cargo para el cual han sido nombrados”. No obstante, el papel de los maestros en el conflicto armado no puede reducirse al rol de víctimas, ni la discusión debe agotarse en las condiciones de su situación jurídica, pues sería invisibilizar el lugar que estos han tenido como agentes activos involucrados en procesos políticos.

De ahí que el presente trabajo ponga su foco precisamente en los maestros como sujetos políticos -sin reducir condición política a agremiación sindical-, que desde las aulas y diferentes procesos con la comunidad han ejercido resistencias de varios tipos frente a las acciones de los grupos armados y las consecuencias que trae estar en zonas de violencia. En este sentido resulta oportuno reconstruir las memorias de los maestros para que desde allí se describan las implicaciones que ha tenido educar en medio del conflicto, para reconocer cómo los maestros configuran su subjetividad política al ver enfrentado su quehacer pedagógico a las dinámicas del conflicto armado colombiano, a la vez que se amplían las comprensiones sobre el conflicto armado en el país.

Es importante aclarar que la relevancia de la presente investigación no puede ser leída sólo en términos de aportar nuevas comprensiones a fenómenos sociales y políticos poco estudiados, sino que aquí subyace un asunto de relevancia social y pertinencia histórica, que tiene que ver con la necesidad que se tiene como sociedad, de cara a la implementación de los acuerdos de paz con la guerrilla de las FARC y de las actuales negociaciones con el ELN; de acudir a las memorias de los maestros para mirar, en clave de futuro, qué acciones proponen desde sus saberes y experiencias, y con ello aportar a la construcción de una escuela que responda en términos sociales, pedagógicos y políticos a los nuevos tiempos a los que esperamos asistir, en los que será necesario cambiar las formas de habitar, sentir y aprender para cumplir con los nuevos retos de un país llamado a pensar y construir una cultura de paz. Toda vez que, como expresa la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode, 2016), en un comunicado reciente dirigido a los padres de familia y las comunidades educativas en general:

Las balas ahuyentaron las mariposas de mil colores y marchitaron la alegría de niños, niñas y jóvenes en las escuelas de Colombia, los símbolos patrios se izaban no para conmemorar la libertad, sino para recordar el terror en los campos y ciudades; hoy nos merecemos una escuela diferente, cargada de encanto y el grito visionario que la dibujará en sujetos con derechos, con ilusiones que puedan vivir en paz.

Por otro lado, habrá que señalar que apelar a los relatos de vida de los maestros responde tanto a apuestas metodológicas, como éticas y políticas, ya que supone como primera medida una forma de entender la política y lo político, que parte de comprender la capacidad de agencia de los sujetos como constructores de realidades y movilizados de transformaciones, sin pretender en ningún momento desconocer las estructuras y retículas del poder que pretenden modelar el comportamiento de los mismos. Pues como advierte Zemelman (s.f)

Quizá uno de los grandes desafíos que nos hereda el siglo XX es precisamente la complejidad de los sujetos que construyen la historia, que están detrás de los fenómenos que queremos estudiar y que son complejíssimos; sujetos múltiples que tienen distintas

características, variados espacios, tiempos diversos, y visiones diferentes del futuro desde las cuales construyen sus realidades (p.16).

En este sentido lo presentado se encuentra dentro de un paradigma hermenéutico-interpretativo, bajo un enfoque crítico, guiado por una metodología cualitativa, que contempla los métodos biográficos como estrategia principal representados en los relatos biográficos cruzados de manera más específica, valiéndonos de técnicas conversacionales como la entrevista abierta a profundidad.

Según lo planteado por Vasilachis (2006) el paradigma hermenéutico-interpretativo propende por una orientación investigativa hacia “el significado, el contexto, la interpretación, la comprensión y la reflexividad, que señalan la importancia de estudiar la acción y el mundo social desde el punto de vista de los actores” (p.50). Dicho paradigma cuenta con una tradición importante dentro de las ciencias sociales en general, y aunque no sea el paradigma o macromolde hegemónico dentro la Ciencia Política como explican Casas y Losada (2008) ha tenido un importante auge en los últimos tiempos:

[...] la orientación general del movimiento conductista, en cuanto busca llegar a proposiciones generales de tendencia, verificables empíricamente, se ha convertido en la predominante al interior de la Ciencia Política contemporánea, pero no es la única. El predominio de aquella y la presencia de otras corrientes de pensamiento pueden apreciarse, en medio de un amplio pluralismo (p.44).

Así mismo, siguiendo a Casas y Losada (2008) ha existido una proliferación de estudios dentro de la Ciencia Política que contemplan los enfoques integradores entre diferentes disciplinas, para tener comprensiones mucho más amplias de los fenómenos políticos, entiendo que lo político forma parte de un complejo entramado en donde lo económico, social y cultural debe ser tenido en cuenta. De ahí, que la interacción disciplinar sea deseable en la medida en que permite “entender el acontecer humano dentro del ámbito político, así como la utilidad de recurrir a saberes no convencionales, aun cotidianos, para enriquecer el análisis politológico” (p.29).

En esta medida se optó por la utilización de una metodología cualitativa, ya que contribuye al desarrollo del objetivo general que consiste en describir a través de relatos de vida cómo han sido los procesos de subjetivación política de los maestros cuya labor pedagógica se ha desarrollado en zonas afectadas por el conflicto armado colombiano. Pues recurrir a métodos cuantitativos en los que se someta a una correlación causal las variables, acudiendo a una muestra amplia y representativa no sería relevante para lo que se busca comprender, ya que el foco está puesto en los relatos particulares para procurar trazar puentes entre la particularidad de la experiencia y la impronta de lo colectivo, partiendo de manera inductiva de las experiencias particulares de los sujetos para buscar comprensiones generales del fenómeno, en términos de vínculos, contradicciones, cambios de los significados evidenciados en los testimonios y reconstrucciones de situaciones y sucesos (Vasilachis, 2006).

Lo anterior condujo a realizar una investigación con impronta biográfica, definida por Sautu (1999) como “[...] el despliegue de las experiencias de una persona a lo largo del tiempo, lo cual incluye una selección consciente e inconsciente de recuerdos de sucesos o situaciones en los cuales participó directa o indirectamente, y su interpretación mediada por experiencias posteriores” (p.22).

El uso de métodos biográficos tiene como objetivo principal reconstruir fenómenos sociales a partir del testimonio de los actores, siguiendo para ello dos premisas fundamentales: la primera, “la existencia de un «yo» que es protagonista de los contenidos, sucesos o procesos analizados en el estudio”, la segunda que “esos sucesos o procesos tiene lugar en contextos históricos-políticos y sociales de diversos tipos” (Sautu, 1999, p.48).

Particularmente se acudió a los relatos cruzados (Arfuch,2010), método que consiste en cruzar las historias de varias personas que comparten una identidad común,

en este caso el ser maestro; esto permite por un lado tener varias percepciones de una misma situación y por otro lado hacer converger experiencias personales en un punto de interés común, además contribuye a la validación de los hechos relatados.

En cuanto a la recolección de información se realizaron entre una y dos entrevistas abiertas² a cuatro maestras (dos urbanas y dos rurales) y a un maestro (rural), los cuales fueron escogidos teniendo en cuenta rasgos identitarios comunes como la pertenencia a alguna institución educativa oficial y que dicha labor la realizaran o hubieran realizado en contextos conflictivos, asimismo la cercanía y el fácil acceso a sus relatos fueron razones valoradas para la selección de los mismos³.

Posteriormente, para la sistematización y análisis de los datos se realizó una codificación y conceptualización emergente, entendiendo que en una investigación cualitativa de carácter inductivo que parte de la experiencia de los sujetos, las categorías no son clasificatorias ni previamente establecidas, sino analíticas, por lo que los conceptos teóricos son flexibles, ya que como plantea Acevedo (2011) permiten abrir la indagación más que constreñirla.

Esta categorización emergente dio cabida a que, además de algunos conceptos guía que fueron usados con el fin de orientar las conversaciones con los maestros, tales como:

² Las entrevistas abiertas o no estructuradas son aquellas que no cuentan con una guía o protocolo preestablecido, sino que mediante una conversación extensa con quién está siendo entrevistado, el entrevistador va formulando las preguntas que considera pertinente teniendo en cuenta los interrogantes que guían la investigación, así como los objetivos de la misma. Además, este tipo de entrevistas permiten la aparición de situaciones espontáneas que enriquecen la investigación, y crean un ambiente de confianza entre las dos partes (Sautu, 1999).

³ El tiempo de las entrevistas fue concertado con los maestros dependiendo de su disponibilidad. Con dos de los maestros fue posible realizar dos sesiones con una duración entre dos horas y dos horas y media cada una, mientras que con los otros fue posible realizar una entrevista con una duración de tres a cuatro horas. Cabe resaltar que hubo un momento previo a las entrevistas, en el que cada maestro recibió la carta de invitación para hacer parte de la investigación junto con el consentimiento informado que debía firmar en caso de aceptar la invitación.

sujeto político, maestro y conflicto armado, tuvieran lugar otras categorías como el territorio y el Estado.

En términos disciplinares es importante resaltar que la utilización de los métodos biográficos dentro de una disciplina como la Ciencia Política puede ser visto con extrañeza, pues la Ciencia Política tradicional, de impronta anglosajona y científicista, ha privilegiado enfoques positivistas y post-positivistas en los que prima lo explicativo-predictivo, más que lo interpretativo-reflexivo. Esto ha tornado a la disciplina, al decir del politólogo Giovanni Sartori (2005) en “un gigante con pies de barro”, en la medida que ha olvidado la necesidad de acudir a la realidad de los contextos en los que se produce el conocimiento, en su afán de cuantificar, medir y predecir fenómenos políticos, por lo que habrá que optar por una Ciencia Política viva, sensible frente a los retos que la realidad trae y a la necesidad de describir e interpretar ese complejo entramado de los actores políticos que aparecen en la esfera pública, o como propone Danilo Zolo (2007) “La Ciencia Política debería liberarse de su obsesión metodológica, de las presunciones de su ideología científicista, de su imposible aspiración a la neutralidad valorativa, de su débil sensibilidad por la historia y el cambio social”(p.66-67).

De ahí, que sea conveniente siguiendo a Restrepo, Hurtado & Tabares (2013), a propósito de la Ciencia Política en contextos tan convulsos como el colombiano, usar enfoques híbridos, interdisciplinares, alejándose del purismo disciplinar, que beban y se retroalimenten de otras disciplinas que amplíen sus márgenes de comprensión:

La Ciencia Política se enfrenta a una realidad compleja, multidimensional y cambiante, en la que concluyen múltiples escenarios, actores, instituciones, normas, regulaciones, conflictos y relaciones que configuran el mundo de lo político, aprehender este universo hace necesario fragmentarlo y abordarlo a través de diversas fronteras e híbridos disciplinares (p. 16).

En este sentido, para el caso que nos convoca en cuyo núcleo está la pregunta por la subjetividad política, se hace necesario en términos metodológicos alejarnos de los métodos convencionales y apelar a lo biográfico para ampliar nuestras comprensiones desde posturas en las cuales la voz del otro, a través del relato y la experiencia, se muestra como una forma posible de construcción del conocimiento: uno que no ha sido contemplado por la academia tradicional guiada por principios positivistas típicamente modernos.

Lo anterior implicó entonces trasladar la mirada del investigador omnisciente, a un trabajo receptivo que escuche la voz del “otro” que se ha quedado por fuera, en un intento por democratizar la palabra y recuperar las memorias de los sujetos comunes, que aún no han sido llamados a la construcción de la gran historia nacional.

Esta reivindicación del sujeto y de la voz del otro se hace no con el ánimo de un cercamiento del individuo al estilo del enfoque de la elección racional, sino precisamente para buscar en los relatos de vida esos acentos colectivos que al decir de Arfuch (2010) hacen “del actor social” algo más que una silueta sin nombre en el flujo de las corrientes y trayectorias históricas (p.188).

Finalmente, aparecen dos asuntos importantes. Primero, hay que advertir que aquí se opta por una forma de escritura, que se aleja de la usualmente empleada en la academia, ya que darle un tono más narrativo permite ser coherente con los relatos que nos comparten los maestros, puesto que como propone Arfuch (2010) “la vida” adquirirá forma y sentido sólo en la armadura de la narración” (p. 200), esto sin ir en detrimento de lo analítico, toda vez que la narración estará en un diálogo permanente con las categorías, siguiendo la premisa de Arfuch (2008) cuando plantea que la idea de revalorizar la subjetividad, la memoria y la identidades a través de las narrativas:

[...] no consiste meramente en dar un estatuto de verdad o de documento fehaciente a “anécdotas” o “supercherías”, como algunos positivistas trasnochados alegan, sino en valorizar la narrativa puesta bajo distancia crítica y análisis de sus procedimientos- como uno de los modos posibles- y confrontables con todo tipo de vestigio o registro documental- de aproximarse al conocimiento a través de la práctica más extendidamente democrática de la humanidad (p.138).

En segundo lugar, recalcar que, la presente investigación no se ciñe a delimitaciones temporales, ni espaciales más que las circunscritas a las dinámicas propias del conflicto armado colombiano, esto en el marco de la metodología propuesta, que corresponde a los métodos biográficos en los cuales se da una comprensión del tiempo flexible. Como se muestra más adelante, las trayectorias de los maestros ilustran en sus relatos líneas temporales comunes y coincidencias espaciales que permiten cruzar los relatos y enriquecer percepciones, a veces opuestas, sobre las dinámicas del conflicto en los territorios, lo que influyó en gran medida en la configuración del maestro como sujeto político.

En cuanto a consideraciones éticas es importante mencionar que como se expuso anteriormente, el mismo método usado implicó el seguimiento de fuertes principios como la disposición a la escucha y el respeto por los maestros que fueron entrevistados, de ahí que los maestros no fueron vistos como meros informantes -al estilo de investigación cualitativa tradicional- por el contrario, se desarrolló una apuesta ética y política por considerarlos narradores, para en un proceso dialógico y reflexivo adentrarnos en la comprensión del devenir sujeto político maestro en zonas de conflicto armado, ya que como lo plantea Xavier Mas (s.f) son ellos los autores de la narración de su experiencia, los cuales desempeñan un papel activo en el análisis y la interpretación de la información.

En la ejecución del proyecto se protegió en todo momento la libertad y autodeterminación de los maestros, de ahí que cuando por alguna razón alguno de ellos

pedía apagar la grabación en ciertas partes del relato, o que cierta información o nombre no quedará dentro del informe final esto le fue respetado.

Para el acceso a la información se solicitó la autorización a través de un consentimiento informado de los participantes en el que se advertía el propósito del estudio y los compromisos que tanto ellos como la investigadora adquirirían. La información obtenida no fue alterada para beneficio propio y contó con la respectiva mención al autor; además se optó por usar solamente el primer nombre de los participantes, evitando así posibles retaliaciones contra ellos.

Finalmente, antes de presentar este informe se hizo devolución a cada uno de los profesores con el objetivo de que pudiesen evidenciar cómo habían sido usadas sus voces en la escritura del texto final, así como las interpretaciones que se hicieron de los relatos, para así contar con su aprobación final.

La ruta: los caminos manchados de sangre

Como al mes del bombardeo logramos coger valor y salimos a la carretera, eso eran costales ensangrentados, de esas moscas de cementerio grandes verdes, y ese sonido, ese olor. Había también camuflados, peinillas, de todo lo que usted quisiera... ¡Qué cosa tan impresionante! (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 26, 2017)

El viaje por las memorias de los maestros comienza mirando los pies, conociendo los lugares que pisaron, ubicándonos en el tiempo en que ocurrieron las historias que se relatan. De ahí que sea pertinente realizar un breve recorrido por los lugares donde se sitúan las historias, de manera que estos nos permitan hacer un contexto general de los territorios y las dinámicas conflictivas que allí se desarrollan para dimensionar la importancia de situar las voces, ya que son estos los lugares sociales que los sujetos palpan, recrean y viven, y en donde concretan potencialidades, y también encuentran límites para su accionar tanto biofísicos, como culturales, políticos o económicos, pues como decía el teólogo Leonardo Boff (2017) “la cabeza piensa a partir de donde pisan los pies”, y en ese sentido nuestras concepciones del mundo están necesariamente conectadas con el suelo que pisamos y el paisaje que miramos.

Lo anterior nos lleva a considerar la categoría de territorio, entendiendo este no como una simple porción de tierra con límites naturales establecidos, sino como “un espacio construido socialmente, es decir, histórica, económica, social, cultural y políticamente” (Sosa, p.7). Toda vez que la representación del territorio pasa necesariamente por la apropiación que los actores ya sean propios o ajenos, legales o ilegales realizan sobre él, tanto en términos económicos y políticos, como sociales y culturales, lo que deriva en muchos casos en confrontaciones y pugnas por las visiones sobre cómo debe proyectarse el territorio.

Dichas pugnas por el territorio en contextos como el colombiano se han dado en muchas ocasiones a través mecanismos bélicos, de ahí que debamos inevitablemente contemplar la variable del conflicto armado interno, entendiendo éste “como una manifestación bélica en un territorio determinado, sin expandir su aplicación a jurisdicción internacional, por lo que se interpreta que la existencia de éste, a pesar de ser relevante a nivel global, se enfoca y desarrolla en una nación que puede, o no, afectar a otras (Vallejo, Cubides & Díaz, 2017, p. 34)

En términos temporales para efecto del trabajo aquí presentado, se asume la delimitación realizada por el Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH (2013) en la que estima como inicio del conflicto armado la formación de las guerrillas en los años sesenta, y como punto de corte la desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia que va hasta el año 2006. Esto sin desconocer las múltiples violencias y guerras civiles que desde nuestro inicio como república hemos vivido, y las muchas manifestaciones del conflicto que aún sufrimos.

Es importante también resaltar que el conflicto en Colombia no ha sido homogéneo, y las dinámicas se han ido modificando dependiendo de las épocas y los intereses de los grupos armados en juego. Dicha heterogeneidad también se visibiliza en sentido territorial, siendo diferente la forma en que se ha vivido el conflicto en las ciudades a las zonas rurales y periféricas, ya que en estas últimas es donde el conflicto ha tenido un impacto.

En cuanto a las consecuencias, el conflicto armado ha manchado los territorios de sangre y dolor a través de mecanismos como: asesinatos selectivos a líderes sociales y políticos, masacres a la población civil, desapariciones forzadas, secuestros, desplazamiento forzado, violencia sexual, reclutamiento ilícito; y además, ha reconfigurado la forma de relacionamiento con el territorio, en aspectos como el cambio de la vocación productiva del suelo, pues en muchos casos el cultivo de coca que ha

servido de combustible para la guerra fue impuesto en los territorios por los diversos grupos armados, sustituyendo otros cultivos como el café; en este mismo el conflicto intensificó la explotación de minería ilegal.

Así pues, dejemos que sean los maestros los que nos lleven a través de sus voces a esos lugares que habitaron, en los que los armados se disputaban el territorio y llenaban de sangre los caminos buscando imponer su hegemonía. Serán las montañas de Antioquia las protagonistas: Ituango, Nariño, Remedios y Medellín.

Entre las montañas de Ituango se esquivaban balas y se hacía escuela.

El recorrido comienza a finales de la década de los ochenta de la mano de la profe Beatriz y del profe Francisco por las imponentes montañas del municipio de Ituango, ubicado en el Norte del Departamento de Antioquia.

Por un lado, Francisco se encontraba afrontando la espesa selva del cañón del río San Jorge a dos días de camino desde la cabecera municipal para llegar a la escuela:

Yo me iba en una *escalera*⁴ dos horas, en una escalera que salía como a las nueve de la mañana, llegaba a las once, luego cogía un caballo y hacía más o menos dos horas y media de trayecto. Entonces uno llegaba a las 11:00 am, a veces a las 11:30 am, porque a las 12:30 arrancaba la escalera y uno no sabía la hora de llegada, entonces ya no le da uno para hacer el trayecto ese día porque son seis horas y si uno se sigue llegaría a las 8:00 pm, y eran más o menos entre seis o siete horas en caballo, desde el corregimiento hasta llegar al San Jorge (Profesor Francisco, comunicación personal, agosto 9, 2017).

De otro lado, la profe Beatriz junto con su amiga y compañera de oficio buscaban construir escuela y comunidad en las veredas La Camelia y Finlandia del corregimiento de Santa Rita a aproximadamente catorce horas del casco urbano de Ituango.

[...] estábamos en la mitad de una montaña grandísima y nos cobijaba la altura más grande de Ituango que es el Cerro de Umagá, y la cordillera que circundaba toda esa zona [...] cuando eso no había carretera y entraba uno a lomo de mula y se demoraba como catorce horas para entrar a Santa Rita por un río que había en la Granja. Nosotras teníamos una escuela muy bonita, pero estaba rodeada de coca por todos lados, además

⁴ Los «buses escalera», también conocidos como chivas son autobuses típicos de Colombia, Ecuador y Panamá adaptados en forma artesanal para el transporte público rural.

la guerrilla la tenía minada alrededor, para que no entrara nadie (Profesora Beatriz, comunicación personal, 26 de agosto, 2017).

Los años ochenta fueron una época convulsa en el país, las guerrillas comenzaban a consolidar su dominio en las zonas más apartadas, y el paramilitarismo iniciaba su expansión, esto sumado a la proliferación del narcotráfico que provocaba el tránsito de una vocación cafetera a minera y cocalera (CNMH, 2013), desembocó en nuevas formas de relacionamiento en el campo y en la intensificación del conflicto, pues los actores buscaban el control de la tierra para la producción de cultivos ilícitos.

Para el caso concreto del municipio de Ituango el Ejército Popular de Liberación (EPL), el ELN y las FARC fueron las guerrillas que más presencia tuvieron, además, finalizando los años ochenta las expresiones paramilitares nacidas en el Magdalena Medio y el Nordeste dieron inicio a un proceso de expansión incidiendo fuertemente en el municipio, que para 1996 establecieron una base en el casco urbano de Ituango desde donde realizaban sus acciones en público (Barajas, 2012). Así lo cuenta el profesor Francisco (comunicación personal, agosto 9, 2017):

Las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU) se tomaron un hotel, que estaba como a unos treinta metros de la casa de nosotros en Ituango, entonces siempre para ir al parque uno tenía que pasar por ese hotel, y en ese hotel me tocó a mí ver descargar armamento, granadas. A más o menos cincuenta metros de la Policía, pero la Policía nunca vio nada.

Ituango ha sido un foco importante para los grupos armados en la región, pues su posición geoestratégica es fundamental, ya que, por un lado, es la entrada al Parque Nacional del Nudo de Paramillo, que representa la mitad del área total del territorio y, por otro lado, entre sus selvas se traza una línea de comunicación entre tres importantes regiones del país: Urabá, Sur de Bolívar y Magdalena Medio (Barajas, 2012).

Francisco llega en 1988 a Ituango, sin conocimiento alguno de la zona, recuerda que al llegar le impresionó la majestuosidad de las montañas: “¡Ituango es como si uno se parara al frente de un mapa del Agustín Codazzi, porque usted mira todas esas

montañas, es una inmensidad” (Profesor Francisco, comunicación personal, agosto 9, 2017). A pesar de saber que su lugar de destino era una escuela rural alejada, la angustia lo invade cuando el Jefe de Núcleo⁵ que lo recibe, le advierte: “Vea, eso es muy lejos de aquí, ya usted verá si se va, eso es una zona guerrillera, eso es una selva. Es más lejos que el punto que usted alcance a ver desde aquí” (Profesor Francisco, comunicación personal, agosto 9, 2017).

Su escuela quedaba en el cañón del río San Jorge, ubicado en el Parque Nacional del Nudo de Paramillo, un punto estratégico para la guerra, al ser un corredor entre Córdoba y Urabá: “[...] yo creo que no hay punto que más se hayan disputado que el Nudo de Paramillo. Estuvo la guerrilla, después llegaron los paramilitares tomaron posesión, los otros se fueron, después volvió la guerrilla” (Profesor Francisco, comunicación personal, agosto 9, 2017). Además, el parque “[...] posee gran riqueza hídrica entre otras naturales lo que aumenta el atractivo de mantenerlo bajo control. De él se extraen ilegalmente recursos naturales y allí se hacen cultivos ilícitos, factor que incide notablemente en las confrontaciones armadas” (Barajas, 2012, p. 254).

De allí que no sea raro, que en 1997 las ACCU iniciaran una ofensiva para controlar el Nudo de Paramillo, hecho que dejó un gran número de asesinatos, masacres y desplazamientos (Barajas, 2012). Además, en ese mismo año las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) en complicidad con el Ejército Nacional realizarían dos de las masacres más recordadas en la historia del conflicto en el departamento: la masacre del Aro y de La Granja (Barajas, 2012). Una relación de mutualismo entre las fuerzas públicas y paramilitares –que será objeto de reflexión más adelante–.

⁵La figura del director de centros educativos o jefe de núcleo educativo hace referencia a quién preside el núcleo que es “la unidad operativa del orden local para la organización, planificación, administración, supervisión y control de los procesos y programas educativos de cada municipio” (Decreto 1246 de 1990, tomado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1483>)

El conflicto se recrudece a finales de los años 90 con la confrontación directa entre el ejército, los paramilitares y las guerrillas⁶: “Los paras llegaron a Ituango como en el 97, y ya en el 2000 es que el conflicto armado se abre del todo, donde ya hubo enfrentamientos de tú a tú con armas de pura sangre. Porque primero jugaban era a las escondidas” (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 26, 2017). De hecho se estima que entre 1999 y el año 2004 se cometieron alrededor de 103 acciones bélicas en el municipio de Ituango.

Esta oleada de violencia motiva al profe Francisco a pedir traslado hacia otro municipio y abandonar Ituango en 1998:

[...] fue entonces cuando la cuestión del paramilitarismo que yo me hastié y dije: «yo quiero irme de acá, quiero salir, irme para otro lugar», porque comenzaron a aplicar la modalidad de la desaparición forzada y la angustia mía era que me desaparecieran, si me van a matar que me maten, pero el asunto de que a uno lo desaparezcan es una cosa muy difícil, porque la desaparición es el mejor negocio del mundo, cuando no hay cuerpo para reclamar ni que llorar, y está todavía latente de que puede estar vivo ¡No hay una cosa peor que la desaparición! (Profesor Francisco, comunicación personal, agosto 9, 2017).

Por su parte, la profe Beatriz decide resistir y hacerle frente al conflicto hasta el año 2005 en el que una amenaza por parte de la guerrilla la obliga a abandonar el territorio:

Un día me manda a llamar Rigoberto, que era el presidente de la acción comunal: «Profe, como le parece que usted ya no es querida por la guerrilla, usted si puede profe, es mejor que se vaya, porque hay mala comunicación y por ahí están sacando un comunicado para liderar la aspersión aérea, y dicen que usted está de acuerdo con eso», ahí mismo yo salí de ahí (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 26, 2017).

⁶ A partir de 1999 las autodefensas trataron de expandirse, recuperar el terreno perdido en los años anteriores y consolidar su dominio, no sólo en Ituango, sino en la extensa zona rural del Parque Nacional de Paramillo. Para ello establecieron bases en las afueras de Ituango y en el corregimiento de Santa Rita del mismo municipio.

El año 2001 fue un nuevo momento de ruptura en el conflicto del Paramillo y su entorno. Las ACCU perdieron el control de varios municipios, entre ellos Ituango y amplias zonas de Toledo. Esto generó una contraofensiva ACCU en la cual, por primera vez, prevaleció la confrontación armada directa entre los actores, situación que estuvo acompañada de una grave crisis humanitaria generada por el bloqueo alimenticio de ese año en Ituango (Aramburo, Bejarano, Escobar, Vásquez, 2007 p.108).

La guerra detrás de los profes: Nariño y Remedios Antioquia

En 1999 huyendo del paramilitarismo, Francisco se traslada al municipio de Nariño ubicado en el oriente de departamento de Antioquia, ahora a cargo del núcleo educativo del corregimiento de Puerto Venus, allí lo alcanza la guerra nuevamente, donde le toca vivir las consecuencias de la toma guerrillera realizada por las FARC en 1999:

En un ataque que duró 30 horas, cerca de 300 miembros de los frentes Noveno y 47 de las Farc, asesinaron en el municipio de Nariño, Antioquia, a 16 personas entre el 30 de julio y el 1 de agosto de 1999. La masacre dejó otros 16 heridos y ocho policías secuestrados, siete recuperaron la libertad dos años después. La toma terminó con la llegada de aviones militares. Antes de marcharse, el grupo insurgente asesinó en la plaza municipal al que para aquel entonces era el comandante de Policía de Nariño.⁷

Así describe el profesor Francisco (comunicación personal, 26 de septiembre, 2017) como fue la toma guerrillera:

A mí me recibieron con la toma guerrillera de Nariño, yo llego y a los veinte días me toca la toma. Una camioneta llena de frutas estaba camuflada con dinamita y ellos desengranaron la camioneta para que se fuera de frente contra el comando de la Policía, pero la camioneta en lugar de irse contra el comando de la Policía toma un giro a mano derecha y coge carretera abajo al barrio Leticia. Eso fue un desplome total y de ahí la onda explosiva se extendió por el barrio. Entonces después de la toma quedamos nosotros en manos de la guerrilla durante un año (Profesor Francisco, comunicación personal, septiembre 26, 2017).

Pese a que en el año 2000 el centro urbano de Nariño deja de estar tomado por las FARC, estas permanecen en las zonas rurales, en corregimientos como Puerto Venus (el cañón del Río Samaná⁸) donde se habían ubicado desde su llegada a Nariño en 1990, adicional a esto la presencia del Ejército y los paramilitares generó fuertes confrontaciones, por lo que la sociedad civil que se encontraba en el medio se vio sometida a atropellos por parte de todos los bandos:

[...] cuando yo llego a Puerto Venus, en Puerto Venus había mucho hostigamiento por parte de los grupos armados, uno estaba tranquilo cuando empezaba escuchar las

⁷ Rutas del conflicto (Recuperado de: <http://rutasdelconflicto.com/interna.php?masacre=140>, el 6 de agosto de 2018)

⁸ “A su llegada a la localidad de Nariño, las FARC se ubicaron en el cañón del río Samaná sur (borde oriental) en límites con el departamento de Caldas (municipio de Samaná, corregimiento de Florencia) de donde se expandieron hacia el sur (corregimientos de Pueblo Nuevo y Arboleda —Pensilvania, Caldas— y Puerto Venus Nariño—)” (García, Aramburo, Dominguez, 2016, p.356).

balaceras de cerro a cerro, porque eso era un cañón, tierra caliente, al pie de Río Samaná, en la frontera con Arboleda-Caldas (Profesor Francisco, comunicación personal, septiembre 26, 2017).

Por su parte, la profe Beatriz en 2005 después de veintiún años en Ituango, sale de Santa Rita hacia Remedios-Antioquia. Como ella misma lo expresa “de una zona cocalera nos venimos a una zona minera, de puro oro” hecho que incide notoriamente en la intensificación del conflicto por la disputa del territorio para la explotación de minerales por parte de los diferentes actores que operaban en la zona: ELN, FARC y AUC. A la presencia de actores armados ilegales se sumaba Ejército Nacional cuyas actuaciones irregulares ponían en peligro la escuela, y con ella a las maestras:

[...] nos pusieron una base militar al lado de la escuela, y nosotros les decíamos que cómo era posible que hicieran eso si eso no estaba permitido, mire que tan negados que están los derechos humanos y a cualesquiera se lo sostengo ¿derechos humanos? Ni los militares, ni el mismo Estado se los respetan a uno (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 27, 2017).

Si bien es cierto que para el 2005 la confrontación armada había menguado un poco en Remedios por la desmovilización de las AUC, particularmente el Bloque Central de Bolívar que era el que operaba en el nordeste antioqueño, como lo muestra Verdad Abierta (2013): “varios excombatientes retomaron las armas y comenzaron a ser nombrados como ‘Los Rastrojos’. Sin el discurso contrainsurgente presente, este nuevo grupo se dedicó exclusivamente a negocios de narcotráfico y minería ilegal”.

La profe Diana y Alba para hablar de la guerra Urbana en Medellín

El conflicto armado produjo que muchos habitantes rurales se desplazaran de manera forzada a las grandes ciudades, obligándolos a cambiar sus formas de vida:

Entonces era gente que estaba acostumbrada al campo, al río, a estar en libertad, a una escuela unitaria, y llegar allí a un colegio grande, de puro cemento, donde no había ni una zona verde. ¡Esos niños allá se querían morir!, ellos allá no se adaptaban [...] una vez un niño se me había perdido, lo busqué por todas partes, no aparecía ¿y dónde estaba?, estaba por allá buscando como elevar una cometa (Profesora Diana, comunicación personal, agosto 31, 2017).

El niño se enfrentó con el muro de cemento mientras quería elevar la cometa, se sentó en el salón al lado de la ventana para ver la montaña y evocar los paisajes de su tierra. Ese niño estaba en el salón de la profe Diana, había llegado de Urabá con su madre, a su padre lo habían asesinado. Era el año 1999 la escuela se encontraba en la comuna 8 de Medellín, en el asentamiento de pobladores rurales “la mano de Dios”, los cuales provenían en su mayoría de región del Urabá antioqueño:

El exterminio recíproco en Urabá alcanzó su máxima expresión a mediados de la década del noventa. Durante cinco años se presentaron en esta zona los más altos índices de violencia del país con perpetración de masacres, desplazamientos forzados y asesinatos selectivos. Del total de 52 masacres registradas en la región de Urabá, 32 se produjeron en el eje bananero y 11 al sur de Urabá (CNMH, 2013, p. 163).

Así pues, muchos de los niños cargando a cuestas los recuerdos de la guerra que en numerosos casos les había arrebatado a sus padres y familiares, rápidamente se enfrentan a una nueva guerra: la guerra urbana:

Muchos de los niños habían visto masacrar a sus papás, como mataban con motosierra a su hermano mayor, como una noche les pasaron una boleta por debajo de la puerta: «se tienen que ir» o pintaron la escuela con amenazas, entonces cogieron con lo que tenían puesto y salieron corriendo [...] luego llegaron a la ciudad a huir de los combos que se empiezan a organizar, en esa época había 28 bandas organizadas en conflicto, pero estaban empezando a hacer todas estas mediaciones de paz (Profesora Diana, comunicación personal, agosto 31, 2017) .

Lo relatado por la profe Diana tiene especial relevancia en la medida en que a finales de los 90, como advierte el CNMH (2017), en la ciudad de Medellín se vivió un reacomodo de la guerra urbana signado por la persistencia de “combos” y “bandas” (grupos armados) y la posterior respuesta institucional que consistía en promover:

[...] pactos “de no agresión” que procuraban atenuar los conflictos entre ellos o con la fuerza pública sin que se les exigiera su desarme. Estos pactos implicaban un reconocimiento tácito de estos grupos por parte de las autoridades y, con frecuencia, la transferencia de dineros públicos a actores ilegales. Para 1999 en Medellín “se habían establecido procesos de mediación y pactos que comprometían a cerca de 160 grupos armados (bandas, combos y milicias) a los cuales estaban articuladas aproximadamente 3.000 personas en 86 sectores de la ciudad” (CNMH, 2017, p.82).

Otro aspecto importante para resaltar es que la mayoría de las familias desplazadas estaban presididas por madres solteras, pues muchas veces los padres habían

sido asesinados en la guerra “[...] como era de esperarse, el grueso de la población desplazada tuvo un componente alto de menores de 20 años y de jefatura femenina de baja escolaridad” (CNMH, 2017, p.52). Como lo relata la profe Diana (comunicación personal, agosto 31, 2017) en la siguiente anécdota:

Una mamá, una de las líderes siempre decía: «Pero, qué pasa con nosotros que siempre nos persigue como la tragedia». Esta mamá por ejemplo era de Carepa, ella era una campesina que salió de allá con sus hijos para Medellín, le habían matado a su esposo y a su hijo mayor, salió con los más pequeños, llegó acá a Sol de Oriente, los hijos empiezan a meterse en las bandas... entonces como que es un ciclo que se repite.

La guerra modificó entonces los paisajes de estos niños, enturbió los ríos y los obligó a desplazarse del campo a la ciudad⁹. Niños como los que llegan al salón de clase de la profesora Alba en 1994, cuando ella recién egresada de la Escuela Normal de Copacabana asume el reto de irse para la escuela “El Triunfo” ubicada en la comuna 6 en el barrio Doce de octubre:

Cuando me dieron el decreto, yo no tenía ni idea de donde quedaba eso, así que le mostré la dirección a mi papá y él me dijo «¡esa es la comuna noroccidental hija! eso es mera candela allá para que lo sepa, yo la voy a llevar porque si es una zona de mucho conflicto, no te voy a dejar en esa comunidad»

Al otro día, nos pusimos los buenos tenis porque me imaginaba yo esa trocha que me habían dicho, y eso caminábamos, y la gente nos desinformaba porque esta escuelita cuando yo llegué era pequeñita, apenas estaba iniciando, llevaba como dos años, entonces era tan pequeña y quedaba como en un huequito que sobre la vía no podía visualizar fácilmente, entonces uno decía “La escuela el Triunfo” y unos le decían “Ah no, por allá arriba casi llegando al Cristo”, y allá quedaba era el barrio el Triunfo, pero la escuelita como tal quedaba allá abajito...el caso es que nos gastamos un rato buscando la bendita escuelita, hasta que llegamos era una escuelita pequeñita, muy linda (Profesora Alba, comunicación personal, septiembre 13, 2017).

Sus estudiantes provenían en gran medida de otras regiones del país y el departamento, incluso como la profe advierte el desplazamiento dentro de la misma

⁹En 1995 llegaron a Medellín. 9.261 personas desplazadas. En 1997 los desplazados fueron más de 15.000 y en el momento más fuerte en 2001 eran 41.636 personas. El desplazamiento forzado hacia Medellín es comprensible por la centralidad que representa la ciudad no sólo respecto a Antioquia, sino también para Chocó y las zonas limítrofes de la costa Atlántica. Sin embargo, debe leerse también como una expresión de las conexiones entre el conflicto armado rural y las dinámicas políticas y sociales de la gran urbe (CNMH, 2017, p.88)

ciudad y municipios cercanos era constante debido a los problemas propios del conflicto en la ciudad, como las fronteras invisibles:

[...] me cuestiona mucho porque el desplazamiento también ha sido muy interno, les preguntas: “¿Tu de dónde vienes?” Ah yo vengo de Bello, pues casi que pegados, y es por la misma situación realmente por esto de las fronteras invisibles. Como de un barrio a otro no nos podemos ni ver la cara ¡Qué horrible eso! (Profesora Alba, comunicación personal, septiembre 13, 2017).

La ciudad de Medellín ha sido un terreno fértil para la reproducción de las violencias, y constituye un importante foco del conflicto armado y de la urbanización del mismo, explicado principalmente por el factor del narcotráfico. Como se relata en el Informe del CNMH: *Medellín: memorias de una guerra urbana* publicado en el 2017:

En Medellín han actuado, durante las tres décadas a las que hace referencia este informe, los grupos armados que han tenido expresión a nivel nacional (guerrillas y paramilitares), así como expresiones locales (milicias) y consecuencias variadas del narcotráfico. A esta confluencia se suma la respuesta, con frecuencia laxa, permisiva e improvisada, de las instituciones públicas llamadas a garantizar el orden público y la seguridad de los ciudadanos. Incluso se ha denunciado la participación de algunos sectores de la fuerza pública en acciones ilegales. (p.25)

Dicha guerra urbana para mediados de los noventa sufría un reacomodo de actores y dinámicas debido a la desarticulación del aparato criminal de Pablo Escobar, el advenimiento de los paramilitares, las cooperativas, las milicias urbanas, los combos y bandas que proliferaban en los barrios, sumado a la respuesta estatal que consistía en la militarización de los territorios.

Entre 1994 y 1996 casi el 50% de la fuerza pública¹⁰ estaba conformada por fuerza parapolicial legal, provocando como indica Caraballo (2013), que las cooperativas de seguridad creadas bajo marcos legales se convirtieran en un actor armado independiente del Estado, sirviendo como ejército para la posterior violencia organizada que operó en la ciudad desde 1998 hasta el 2003, cuando el aumento de homicidios fue alarmante, evocando las oscuras épocas de los años 80 en las que el cartel de Medellín se apoderó de la ciudad.

Sumado a esto, los combos y bandas existentes en la ciudad y otros guerreros retirados de antiguas manifestaciones armadas se plegan a las grandes organizaciones militares (CNMH, 2017). Así lo relata la profe Diana (comunicación personal, agosto 31, 2017):

Cuando nosotros llegamos allá en 1999 había enfrentamientos, pero estaban en todo ese proceso de transición, y los que los estaban absorbiendo eran como las milicias urbanas que estaban adentro de los barrios organizados. Entonces estos empezaron a llamarlos, a acabar con ese conflicto entre ellos, pero a la vez se estaba formando un sólo bloque.

En el año 2004 la profesora Diana se traslada hacia otro corregimiento de la ciudad: San Antonio de Prado, en el que aunque existían manifestaciones de violencia urbana – como el desplazamiento al interior de la ciudad, los asesinatos y los grupos de limpieza–, en dicha época el conflicto había menguado un poco: “En el Limonar en San Antonio de Prado, no me tocó tanto el conflicto, o sea se escuchaba, los niños contaban cosas que en la noche había muerto alguien, pero eran casos aislados. El Limonar sí estuvo con

¹⁰ “Según datos provistos por el Sistema de Información para la Seguridad y la Convivencia de Antioquia, en el departamento llegaron a operar 82 Convivir, 31 de ellas en el Valle de Aburrá y 26 en Medellín” (CNMH, 2017, p.78)

muchas dificultades, pero fueron otros años”(Profesora Diana, comunicación personal, agosto 31, 2017).

En la otra orilla, la profe Alba decide quedarse en el mismo colegio hasta la actualidad, pese a las presiones de la búsqueda de un traslado hacia una zona más céntrica ella sigue creyendo firmemente en que es allí en la comuna 6, en el barrio Doce de octubre, en el colegio El triunfo donde debe continuar su labor, aduciendo que es donde los niños la necesitan, y que allí ha podido ver a los niños crecer y al contexto transformarse de a poco: “Yo digo que es el mejor colegio, es el colegio de la vida, del aprendizaje, de lo duro pasar a lo bueno, igual todavía hay cositas pequeñas, pero muy pequeñas que se pueden mediar más fácil, pero es todo un proceso” (Profesora Alba, comunicación personal, septiembre 13, 2017).

Lo recorrido

De esta manera vemos como los contextos influyen en los discursos de los profes y en los puntos en los que ponen énfasis, por ejemplo, en los relatos que se sitúan en territorios rurales como los del profe Francisco y la profe Beatriz priman las referencias a la vereda, el pueblo, la montaña, la mula como medio de transporte, los cultivos de coca, las minas antipersonales, y las largas distancias que debían cruzar para llegar a la escuela: una escuela unitaria que también era su casa. Mientras que en los contextos urbanos en los que la profe Diana y la profe Alba se movieron dentro las comunas de Medellín son más frecuentes las referencias a la ciudad, los buses, la comuna, el barrio, el tráfico de sustancias alucinógenas y el colegio visto como el lugar de trabajo. Dichas formas de relacionamiento con el territorio, como veremos más adelante, influyen en el quehacer de las profes y en la manera como configuran sus prácticas cotidianas tanto al interior de la escuela como en su proyección hacia la comunidad en general.

Por otro lado, se puede apreciar que el conflicto varía de un contexto a otro, en cuanto a actores y formas de proceder, pues si bien como ya se había mencionado anteriormente en ciudades como Medellín hicieron presencia todos los actores del conflicto armado nacional, estos no aparecen de igual manera ya que las dinámicas propias de la ciudad implican otras estrategias tanto en términos de ubicación espacial, como en la utilización de otras formas de relacionamiento con la población civil, además los actores armados propios locales operaban como reserva militar para los ejércitos de los distintos de bandos, lo que le dio matices diferentes al conflicto.

Es importante también mostrar cómo los puentes que se establecen entre el conflicto armado rural y los formas de conflictividad de la ciudad se expresan en los salones de clase de las escuelas de Medellín, pues muchos niños llegaban allí provenientes de otras regiones huyendo de la guerra, lo que demuestra que no solo hubo urbanización del conflicto por la vía de los actores armados que se establecieron en el territorio, sino que el desplazamiento forzado como se evidenció anteriormente, fue una clara expresión de como el conflicto armado nacional llegó a la ciudad.

Finalmente, después de conocer la ruta que nos marcan los profes para empezar el viaje, vemos como el conflicto y con él la disputa por el territorio deriva en otras preguntas que tienen en su centro la cuestión del Estado. Las voces se empiezan a tornar críticas, la palabra Estado comienza a repetirse muchas veces en un tono a veces de denuncia, sátira, pregunta y/ o reclamo, de ahí que la primera parada de este viaje sea para pensar el Estado, indagar por éste, y problematizarlo acudiendo nuevamente a los relatos de los profes.

Parada #1: Interpelando al Estado

Un tentáculo del leviatán toca la puerta de la escuela, otro se esconde, otro le tira una piedra desde arriba, y desde abajo el maestro le responde con su palabra, que es su única arma.



El profe Francisco cuenta que al llegar a la región del San Jorge una de las primeras cuestiones que advierte es que hasta allá no llegaban las instituciones del Estado, que en el Parque Nacional del Nudo de Paramillo, en Ituango-Antioquia para el año 1988 la función del Estado en términos de administración de justicia y monopolio de la fuerza estaba en manos de la guerrilla del EPL:

A más de 17 leguas de la civilización, la única autoridad reconocida era un frente guerrillero del EPL que impartía justicia, dirimiendo conflictos entre vecinos con su poder de persuasión y la fuerza de sus armas, que en la mayoría de los casos eran fusiles enmohecidos y desvencijados que parecían robados de algún museo de la Guerra de los Mil Días (Profesor Francisco, comunicación personal, agosto 9, 2017).

La escena que muestra Francisco nos hace pensar de forma crítica en la noción básica weberiana según la cual el Estado “es aquella comunidad humana que, dentro de un determinado territorio (el “territorio” es elemento distintivo), reclama (con éxito) para sí el monopolio de la violencia física legítima” (Weber, 1919, p. 83), pues según lo narrado nos encontramos frente a un estado de cosas en las que la función social, administrativa y coercitiva se encontraba en manos de una guerrilla en un territorio donde el Estado no hacía presencia en ninguna de sus formas.

En este sentido, lo relatado por el profe visto desde una mirada weberiana nos llevaría a decir que en Colombia no hay Estado, o por lo menos no bajo el modelo de Estado moderno occidental, en cuya base se encuentra la soberanía como sustrato de este, pues como se observa las instituciones estatales no han logrado mantener el control territorial, ni el monopolio de la fuerza. En ese orden de ideas sería seductor suscribir la tesis de que nos encontramos frente a un Estado fallido en el que siguiendo a Boege, Brown, Clements, & Nola (2008) las instituciones estatales ya sea por falta de capacidad o de voluntad no logran desarrollar exitosamente “las funciones básicas del Estado en las

áreas de la provisión de la seguridad, de la representación de la ciudadanía y del bienestar”
(p. 5)

Si bien esta definición podría perfectamente encajar con lo que ha sido históricamente el Estado colombiano, asumir éste como fallido supone definirlo en contraposición a lo que sería un Estado estable o exitoso que no es más que la fórmula liberal europea –actualmente representada en organismos de cooperación internacional como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo (USAID) - según la cual la construcción de un Estado estable sólo es posible bajo el marco de una democracia liberal basada en una economía de mercado industrializada. De ahí que como plantean Boege, Brown, Clements, & Nola (2008) pensando en territorios como el nuestro:

Afirmar que algo ‘ha fracasado’ o que está en ‘vías del fracaso’ constituye un juicio normativo que sólo es significativo cuando es comparado con algo; en este caso, ese algo es la existencia de un Estado ‘Occidentalizado’ y ‘sano’, que, desafortunadamente tiene poca relevancia para la mayoría de los Estados en cuestión ya que simplemente nunca ha existido en esos lugares (p. 5).

Dicho enfoque, no resulta útil ni deseable para leer contextos como el nuestro, puesto que en Colombia lo que entendemos por Estado se ha construido a través de convulsos procesos históricos siguiendo el molde europeo, pero cimentado en bases sociales premodernas o tradicionales, en las cuales, por un lado la profunda heterogeneidad de la población ha hecho imposible la construcción de una idea de nación homogénea, de un discurso único; y por otro lado la complejidad de un sistema político cerrado con herencias profundamente coloniales nos ha sumido en innumerables guerras civiles desde nuestra independencia. En palabras de Maria Teresa Uribe (2001):

[...] la tensión implícita entre la voluntad por imponer un orden republicano y democrático y los requerimientos de control político y de gobierno, en sociedades tan desiguales y fragmentadas, fueron consolidando a lo largo de la historia colombiana adecuaciones y transacciones del modelo republicano ciudadano; a su vez, las viejas y nuevas sociabilidades se apropiaron del modelo y le dieron nuevo significado para producir hibridaciones y enraizamientos que han ido perfilando un cierto orden de hecho. (p. 241)

Por otro lado, no sería deseable, puesto que la construcción de un Estado estable que es a lo que se aspiraría para superar la falla, se encuentra cimentada en una visión de securitización que terminaría por reducir la función estatal y la soberanía a asuntos de mero monopolio de la fuerza, dejando a un lado las demás instituciones que en términos de legitimidad garanticen el bienestar de los ciudadanos.

Así, optamos por alejarnos de la idea de un Estado fallido que cerraría fácilmente la discusión, acudiendo más bien a planteamientos que desde lo teórico y lo práctico permitan complejizar la cuestión del Estado, como la idea de la soberanía en vilo planteada por Uribe (2001), según la cual la capacidad del Estado de ejercer control territorial ha sido disputada, en algunos casos, o en otros cedida a grupos fuera de la estatalidad con capacidad armada y política suficiente para cumplir funciones de Estado, dando paso a la creación de órdenes políticos alternos o híbridos (Boege, Brown, Clements, & Nola, 2008).

Los referentes teóricos expuestos permitirán ampliar las comprensiones sobre las relaciones que se tejen en países como Colombia, particularmente en territorios como el que describe Francisco y los demás profes, que se encuentran atravesados por dinámicas bélicas, donde así como el conflicto armado no ha sido homogéneo tampoco lo ha sido el accionar del Estado, ya que en algunos casos se ha caracterizado por su ausencia, en otros

ha delegado sus funciones a privados, y en otros, aludiendo a su poder soberano, ha hecho gala de su omnipresencia ocupando militarmente los territorios, aunque sin la omnipotencia o voluntad para construir legitimidad e institucionalidad.

De esta manera, la primera parada que se propone consiste en detenerse a mirar lo complejo del Estado y las diferentes caras que los maestros nos presentan a través de sus historias, además de observar en sus mismos relatos cómo ha sido la construcción de los órdenes políticos alternos o híbridos que se crean en situaciones donde como mencionamos anteriormente, la soberanía ha estado en vilo, siendo disputada, expandida o transferida a privados en contextos de *Estados en guerra*¹¹ como lo denomina Hobbes o *situaciones revolucionarias* como las nombra Tilly (1995) caracterizadas por ser eventos conflictivos prolongados espacial y temporalmente donde la ruptura de la soberanía da paso a la competencia de soberanías múltiples, para cuya aparición es necesario que converjan tres causas inmediatas:

1. la aparición de contendientes, o de coaliciones de contendientes, con aspiraciones, incompatibles entre sí, de controlar el Estado o una parte del mismo; 2. El apoyo de esas aspiraciones por un sector importante de los ciudadanos. 3. la incapacidad – o falta de voluntad- de los gobernantes para suprimir la coalición alternativa y/o el apoyo de sus aspiraciones (Tilly, 1995, p. 28).

Pese a que se podría decir que el caso Colombiano cumple en rasgos generales con las características de una situación revolucionaria prolongada, estudiosos del conflicto armado colombiano como Adriana González (2010), sostienen que Colombia debe leerse como un contexto de violencia prolongada, lo que posibilita una mirada mucho más profunda y acertada del fenómeno, ya que permite ver lo que ocurre en Colombia no como

¹¹ María Teresa Uribe siguiendo a Hobbes plantea que “El estado de guerra se configura cuando el pueblo de la nación no ha sido pacificado y desarmado y lo que predomina es la voluntad de disputar con las armas el dominio del Estado o de resistir, también con las armas, sus intentos de control-dominación, manifestando de esta manera que no se acepta otro poder que el propio” (p. 25).

una situación, sino como condición que deriva en la institución de la violencia, no sólo física sino también simbólica que permea la construcción del sujeto y el devenir de las sociedades. Toda vez, que como advierte González (2010):

[...] Cuando hablamos de *contexto de violencia prolongada* no hacemos referencia a la violencia como episodio ni a un tipo de violencia en particular. Nos referimos a la existencia de sociedades en las que puede advertirse la presencia de la violencia *instituida* (p. 62)

Ejércitos en disputa: los compas, los paracos, los guerrillos, los muchachos, los combos, los militares, los Policías.

En medio de un contexto de violencia prolongada como el colombiano, diferentes actores armados se han disputado la soberanía siendo los más representativos: los paramilitares, las guerrillas y el Estado -leyendo a este último como un actor más del conflicto que a través del Ejército Nacional ha buscado mantener o recuperar su poder soberano sin legitimidad suficiente-.

Los primeros actores armados que aparecen en la escena nacional disputando el poder al Estado colombiano son las guerrillas, quienes en su mayoría surgen del descontento campesino por la inequitativa distribución de la tierra y en búsqueda de equidad y justicia social, lo que generaba que la relación con los habitantes de los territorios no fuese -en principio- conflictiva. Incluso en muchos casos contaron con el apoyo y reconocimiento de los mismos, por su forma de relacionamiento con la comunidad. Por ejemplo, la profe Beatriz recuerda a la guerrilla de las FARC que para los años 80 operaba en Santa Rita como un actor que no entorpeció los procesos sociales, y que por el contrario se mostraba en consonancia con las necesidades de los pobladores, sin abusar del poder de sus armas:

En el tiempo que yo entré a la educación, la guerrilla era muy amante de las juntas de acción comunal y de las escuelas organizadas, es más, ellos asistían a las reuniones de las juntas y promovían ellos mismos encuentros con la comunidad. Por cierto, que a mí

me tocó una reunión con uno que se llamaba Barba Roja, y lo invitaba a uno que escuchara el discurso marxista-leninista, pero yo como que no le comía ese cuento porque era como muy salido del tiesto, pero sí conocí muchos comandantes guerrilleros que tenía una gran formación académica, eran profesionales y unos grandes oradores: Otoniel, Frank... ellos se hicieron en ese frente de Santa Rita, porque esto quedaba muy cerquita del Nudo de Paramillo y ellos gozaban de muy buena reputación.

En el lugar donde nosotros estuvimos, nosotros crecimos y compartimos con la guerrilla y convivíamos con ellos, además fueron de mucha ayuda para los campesinos porque les cargaban el mercado, les daban botas, y el capital para la siembra de coca que era de lo que vivían. Fuera de eso las mismas alumnas, alumnos, madres y padres de familia se iban para la guerrilla ¡eso no era raro allá! (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 26, 2017).

Lo que relata la profe no sólo nos permite ver la aceptación que en esos años tuvo una guerrilla como las FARC, sino el reconocimiento que se encontraba cimentado más que en coincidencias políticas por medio de las cuales se hiciese una especie de adoctrinamiento a los habitantes, en un compartir condiciones comunes como las relaciones de parentesco que existían entre ellos y miembros de la guerrilla, o por tener en común lazos identitarios generados a partir de la vivencia de situaciones de exclusión y abandono institucional que en la cotidianidad los hermanaban, sin no por ello estar necesariamente de acuerdo con su accionar bélico, o como lo expone Uribe (2001):

Las identidades de los pobladores comunes con los grupos armados no tienen propiamente un sentido político ni significan un acuerdo explícito en torno a un proyecto de Estado o de Nación o a un modelo de desarrollo económico determinado. Se trata, más bien, de un sentir moral tejido sobre la experiencia de la exclusión y el refugio, sobre las heridas dejadas por la ausencia de reconocimiento y por la desigualdad social (p. 262).

En esta misma vía, el profe Francisco, al describir su experiencia con la guerrilla del EPL coincide con la profe Beatriz en los rasgos que caracterizaron a las guerrillas en los años ochenta, afines a los proyectos comunitarios y cercanos a los pobladores; de hecho el profe cuenta que no les decían guerrilleros, sino “los compas”, una forma de nombrar que denotaba cercanía: “era muy común que los niños se salieran de clase y se

fueran para la casa porque tenían una reunión con ellos, con «los compas»” (Profesor Francisco, comunicación personal, agosto 9, 2017).

Sobre esto Francisco agrega otro componente, que fue la habilidad que tenían para ejercer el control social en un territorio como la región del San Jorge, donde la única presencia estatal para esa época se encontraba representada en él, que era el maestro de la escuela, ello hacía que el EPL contara con la legitimidad de la población civil:

[...] cuando llego al San Jorge, me encuentro una idea una guerrilla: ¡El EPL!, que ejercían la autoridad en la vereda, o sea ellos eran el Estado en la vereda: los que imponían el orden, los que ponían multas, dirimían todos los conflictos. Para ellos era la autoridad, y si alguien le robaba a otro decían: Yo voy a poner esto en conocimiento de la guerrilla, era lo más normal. Incluso yo tengo un concepto muy romántico del EPL, uno los veía muy compenetrados con la comunidad, ellos por decir algo pedían novillos y los compartían con la gente (Profesor Francisco, comunicación personal, agosto 9, 2017).

Ahora, dicho control social muchas veces era entendido dentro de la población como un asunto de limpieza social y legitimado por su eficiencia en el actuar: “la guerrilla inicialmente no fue un impedimento, ni un retroceso en la vereda, la guerrilla tenía una ventaja: no admitía viciosos, no admitía *peliones*, ni violadores. O sea eran como un grupo de limpieza” (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 26, 2017).

Caso similar al que cuenta la profe Diana (comunicación personal, agosto 31, 2017) cuando en la comuna 8 de Medellín en el colegio “Sol de Oriente” la vigilancia del colegio se encontraba a cargo de un jefe paramilitar que mantenía el control de drogas, y además evitaba que dentro de la institución se dieran combates entre grupos armados:

[...] el celador del colegio era uno de estos paramilitares jefes y esto lo permitían porque ellos eran los que organizaban para que el colegio no fuera trinchera. Además, mientras ellos estuvieran ahí los muchachos de bachillerato no entraban armas, ni drogas.

El relato de la profe Diana nos permite introducir otro actor que entra a disputarle el monopolio de la fuerza al Estado: los paramilitares, que para este caso en particular se hace referencia a las estructuras paramilitares urbanas que operaron en Medellín a finales de los 90 y principios de los 2000, las cuales habían logrado consolidarse a través de

pactos con las bandas y otros grupos armados que hacían presencia en los barrios. Además, lo que nos narra la profe permite vislumbrar un elemento que caracteriza lo que anteriormente se ha denominado los órdenes híbridos, los cuales se crean en territorios donde las instituciones estatales carecen de la legitimidad social con la que sí cuentan otros actores, en este caso armados, que cumplen de manera más eficaz según el sentir de la población la administración de justicia:

[...] cuando ocurría algo grave en el barrio la gente acudía era a ellos, a los muchachos de los combos. Por ejemplo, una vez abusaron de una niña, y una compañera profesora hizo el denuncia y esta persona que estaba abusando de la niña siguió ¡La ley, nuestra justicia se demoró!, entonces la profesora en su angustia le contó al celador del colegio y el señor (que estaba abusando de la niña) al otro día estaba muerto (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 26, 2017).

Legitimidad de los grupos armados -que siguiendo a Lamb (2010)- en muchos casos estaba cimentada en la aparente transparencia que transmitían los grupos armados, en la medida en que la comunidad tenía la percepción de conocer de las reglas establecidas por determinado grupo, además, dichas reglas eran vistas como justificables en la medida en que iban en concordancia con los valores de la comunidad (como es el caso de la prohibición del consumo sustancias psicoactivas) y la consecuente confiabilidad que generaba la imposición de duras penas a quienes cometiesen actos no deseados, así como la accesibilidad a dicha justicia que hacía que los problemas fuesen resueltos rápidamente.

Por otra parte, en zonas rurales como las que la profe Beatriz y el profe Francisco nos muestran, los paramilitares no lograron tener la legitimidad social necesaria en las bases sociales como si la tuvieron antes las guerrillas, pues los métodos usados para imponer sus reglas y combatir a la insurgencia fueron bastante agresivos con las comunidades, de ahí que los móviles de obediencia de la población se encontraran más relacionados con el miedo que con algún tipo de simpatía hacia ellos:

Mientras que la guerrilla investigaba primero y después le decía a uno: «Se corrige, se va o se muere». A los paras, si les decían por ejemplo, que yo había hablado con un

guerrillero, entonces te morís¹². Es que ellos llegaron fue a exterminar, a violar, y a hacer limpieza contra los campesinos y la guerrilla. Hubo una matazón increíble, mataron cantidad de gente buena, sin razón alguna solo porque decían que usted es compinche de la guerrilla (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 26, 2017).

A compañeras de nosotras las llegaron a violar, las sacaban del colegio y en el parque de Santa Rita las violaban, es que los paras sí fueron muy sanguinarios. Por ejemplo, a un muchacho de cabello largo que era un líder, presidente de una Junta de Acción Comunal, lo bajaron de la escalera y de un machetazo le dieron el corte redondo al cabello y después el tipo como que no les copio mucho y lo crucificaron en el parque y lo mataron (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 26, 2017).

Por esta misma vía Francisco muestra cómo el accionar paramilitar más que atacar a la insurgencia y menguar así el conflicto, como se supone era su objetivo, intensificó el mismo, siendo la población civil la que más sufrió, pues según su visión cualquiera podía ser guerrillero encubierto de campesino o líder social:

El conflicto se agudizó más cuando entró el paramilitarismo, porque con las FARC sí era como un tema de presencia física de ellos, por una parte de la justicia social y por otra parte de la violencia más cruel, de que eran amigos de estos, pero también mataban a otros. En cambio cuando llegó el paramilitarismo ellos mataban al que fuera... yo nunca le encontré algo medio positivo al paramilitarismo, incluso polarizaron la situación, porque que uno dijera: «llegaron los paramilitares y no volvió a haber guerrilla», pero no, ese fue el punto más caliente de todos, o sea ejército y guerrilla de alguna manera convivían, pero no tocaban tanto a la población civil, lo que pasa es que cuando entra el paramilitarismo más que matar guerrilleros, mataron la población civil porque la población civil según ellos eran guerrilleros disfrazados de campesinos, por lo que arremetieron contra la gente del común (Profesor Francisco, comunicación personal, agosto 9, 2017).

El advenimiento de los paramilitares también modificó la cotidianidad de la gente, se les controlaba los horarios, la alimentación y los lugares que frecuentaban, haciendo estrictos controles para asegurarse de que no hubiese ningún civil vinculado a grupos guerrilleros, y en muchos casos no se cercioraban de la fuente de la información para corroborar dichos vínculos, sino que el matar se convertía en una acción preventiva:

Cuando entraron los paramilitares a Ituango solo nos dejaban entrar \$25,000 de mercado por familia al mes a Santa Rita, y sólo podían ver a un miembro de la familia una vez en carretera al mes, porque si no le estábamos cargando alimento a los guerrilleros, y

¹² Cuando la lucha entre la guerrilla y los paramilitares por el control del territorio se volvió crucial en la dinámica del conflicto armado, es decir, durante el periodo comprendido entre 1996 y 2002, los asesinatos selectivos fueron el modo predilecto utilizado por los actores armados para construir sus órdenes autoritarios. Esto fue especialmente cierto en el caso de los paramilitares. La anterior afirmación no implica que las guerrillas hubiesen afianzado sus órdenes sociales y políticos sin recurrir a los asesinatos selectivos, solo indica que recurrieron a ellos en menos ocasiones. Esta modalidad de violencia garantizó la prolongación del terror inaugurado por las grandes masacres. Con ello profundizó sus efectos paralizantes y propagó la percepción de que nadie estaba a salvo (CNMH, 2013. p.46).

en una parte de la carretera revisaba el ejército y los paracos en otra. ¡Mataron gente porque pasaba un bulto de arroz! Pero la verdad es que la guerrilla nunca necesitó eso, sinceramente eso fue mentira. ¿Qué la guerrilla necesitara que nosotros le cargáramos? ¡No! Es que uno ubicado en el mapa, para ver los corredores viales que ellos tenían, con bestias, y que hasta helicópteros llegaron a tener ¡Eso es pura mentira! Lo que pasa es que fueron a hacernos la vida imposible, les dio la gana de exterminar a los pobres y a los campesinos. ¡El ejército y los paracos! (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 26, 2017).

También habrá que advertir que la legitimidad que las guerrillas habían logrado sobre todo en las zonas rurales y periféricas del país se vio reducida cuando el conflicto se agudizó con la aparición de los grupos paramilitares, ya que estos introdujeron nuevas dinámicas a los territorios que se encontraban bajo el control de grupos guerrilleros creando otras reglas de juego, lo que implicaba estrictos controles y castigos a la población y además demandaban “obediencia y lealtades irrestrictas y absolutas cuyo desacato se pagaba con la vida ” (Uribe, 2001, p.266). Lo anterior deriva en un ambiente de desconfianza e incertidumbre, en el que tanto las guerrillas como los paramilitares y el Ejército Nacional comienzan a arremeter fuertemente contra la población. En palabras de la profe Beatriz (comunicación personal, agosto 27, 2017):

¡Nosotros, la población civil nos convertimos en el escudo humano de todos los armados! Cuando empezaron los comentarios de que los paras iban, nacieron las milicias en la guerrilla, que ahí fue donde se puso la cosa tenebrosa. A los jóvenes de las veredas les vendían el discurso y les prometían muchísimas cosas, entonces ellos decidieron ser milicianos, no portaban el uniforme, pero a ellos les encantaba el machetico chiquito y la pistolita o el revólver, eso los hizo sentir muy machitos a ellos. Ahí entonces empezaron a llevar y a traer la información de quién venía o de quién iba, de quién hacía esto o aquello y ahí fue donde se dañó la situación por la mala comunicación.

Ya cuando empezó el enfrentamiento, la guerrilla cometió el error que ahí fue donde se me empezó a salir a mí, porque nosotros les decíamos: «¿pero cómo es posible que ustedes teniendo las armas, vengan y se pongan a hospedarse con nosotros en las escuelas?», es que supongamos nosotros estamos aquí, los *paracos* en otro filito, y por allí estaban los militares, entonces nosotros todo el tiempo vivíamos en zozobra (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 26, 2017).

Vemos entonces, como las disputas por el control territorial y las dinámicas de insurgencia- contra insurgencia se libraron sobre el cuerpo de la sociedad civil, debido tanto a los enfrentamientos protagonizados por guerrilla y paramilitares, como al accionar de las fuerzas armadas del Estado que, llevando la misma bandera contrainsurgente que

enarbolaban los paramilitares y bajo la consigna de recuperar la soberanía y erradicar los cultivos ilícitos, cometieron grandes atropellos contra los pobladores. Dichas acciones extralimitadas y violentas cometidas por el Ejército Nacional son fácilmente evidenciables en los relatos de los maestros, quienes no titubean a la hora de denunciar a un Estado que no sólo los dejó a la deriva, sino que también les atacó:

Imagínese que una vez el ejército nos cogió a plomo. Nosotros íbamos subiendo al pueblo de Ituango, íbamos para una reunión de núcleo cuando nos agarran a plomo los del ejército que porque éramos una manada de guerrilleros los que íbamos en esa escalera [...] el chofer aceleró esa escalera, y ahí uno piensa: ¿Cómo así? ¿no lo hace la guerrilla, para que nos ataquen los soldados? Además, esos desgraciados nos bombardearon mucho, una vez nos bombardearon y esos helicópteros se veían muy cerquita, y los guerrilleros les disparaban dentro del monte a los helicópteros bregándolos a bajar, y nosotros con todos esos niños nos fuimos metiendo a un corredor y terminamos todos arrunchados, viendo eso porque no había nada más que hacer. Nos fumigaron un día completo. Mataron todo lo que usted quiera que se movía: mataron vacas, bestias, campesinos que llevaban el mercado, arrieros (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 26, 2017).

Lo anterior cobra sentido en la medida en que en muchos territorios del país como muestra Uribe (2001):

[...] las fuerzas armadas del Estado llegan a estas áreas como a un territorio enemigo y sus prácticas bélicas se asemejan más a las de un ejército de ocupación en un país extranjero en donde cada habitante es un enemigo potencial, que a las de un organismo representante del poder público y de la soberanía de la propia Nación. (p. 263)

Vemos también, que la falta de legitimidad del Estado llegó a tal punto que, en muchos casos, la población reconocía más fácil como autoridad a un frente guerrillero que al mismo Ejército Nacional; de hecho, la presencia era tan escasa y cuando estaban eran tan invasivos que la gente entraba en un estado de incertidumbre y zozobra. Así lo relata Francisco (comunicación personal, septiembre 26, 2017), rememorando las épocas en que fue jefe de núcleo educativo en el corregimiento de Puerto Venus en Nariño-Antioquia:

Era muy particular porque allá no decían «se entró la guerrilla» sino «se entró el Ejército» y los niños corrían por las calles porque se había entrado el Ejército, y corrían asustados porque lo normal no era ver al ejército sino a la guerrilla, ese era el paisaje. Entonces que entrara el Ejército era una cuestión impactante, porque se daban

hostigamientos, pues cuando la guerrilla se enteraba que el Ejército estaba ahí empezaban a hostigar desde los cerros.

La situación anteriormente planteada se agudiza con la llegada de la política de Defensa y Seguridad Democrática¹³ bajo el gobierno de Álvaro Uribe, ya que se fortalece la ofensiva militar dentro de los territorios ocupados por la guerrilla con el fin de recuperar su soberanía en estas zonas, lo que derivó, siguiendo al CNMH (2013), en acciones irregulares por parte de integrantes de la fuerza pública como la estrategia criminal denominada posteriormente como falsos positivos, con la cual el Estado buscó imponerse militarmente en el conflicto armado, estrategia que consistía en “la desaparición forzada de jóvenes socialmente marginados a quienes miembros de la Fuerza Pública ejecutaron extrajudicialmente en regiones distantes de sus lugares de residencia, y que fueron luego presentados como guerrilleros dados de baja en combate (CNMH, 2013. p 44):

En la vereda hubo un muchacho que le decían «Carro», él era especial¹⁴ [...] el ejército mataba a los campesinos que eran más nobles, más buenos y que de pronto el papá, la mamá y los hermanos no tuviesen un grado de alfabetización que les permitiera ir a la inspección o a una personería a decir algo, entonces se perdió muchísima gente, por eso, por los falsos positivos. El papá de Carro, que le decían Chumillo, era más especial todavía que el muchacho, el muchacho no era bueno sino para trabajar, entonces fue el primero que mataron en Finlandia ¡Y era un campesino, de los más bonitos, de los más sanos! Y cogen y lo desvisten y le ponen el camuflado y un kilo de coca, y ahí fue donde no gustó mucho, porque ellos mismos publicaban que a ellos les daban licencia por matar, por las bajas guerrilleras. Pero si fueran bajas guerrilleras yo hasta se las creía, pero no (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 27, 2017).

Si bien la política de Seguridad Nacional redujo la presencia guerrillera en algunas zonas a través de la intervención militar (CNMH, 2013) logrando tener presencia física en los territorios, esto no se tradujo necesariamente en capacidad o voluntad del Estado para llevar sus otras instituciones no armadas al territorio, de ahí que el Estado fuese

¹³ “La estrategia de defensa y seguridad democrática implementada por Álvaro Uribe (2002-2010) se concretaba en acciones jurídicas, políticas y de opinión para desatar una ofensiva militar, política y judicial contra los denominados favores de violencia, que eran presentados como obstáculos que impedían el crecimiento económico y social del país (CNMH, 2013, p. 179).

¹⁴ En el lenguaje popular la palabra “especial” hace referencia a una persona con capacidades diferentes o limitadas. Por ejemplo, el Síndrome de Down o el autismo.

percibido más como un actor que intensificó la violencia, que como un pacificador, toda vez que como plantea Uribe (2011):

Poder y violencia están en proporción inversa; el Estado más débil es precisamente el más violento o el que coexiste con umbrales más altos de tolerancia a la violencia. Esta es la indicación más clara y evidente de la pérdida de poder, de capacidad para ejercer el control social. El dominio por la pura violencia entra en juego allí donde se ha perdido consenso, legitimidad y poder (p. 23).

No obstante, hay que reconocer que en las últimas décadas algunos gobiernos locales en ciudades como Medellín le han apostado a la construcción de legitimidad, no sólo a través de la presencia física de organismos policiales, sino llevando a los territorios programas y servicios sociales que les permitan a los pobladores generar alternativas de proyectos de vida al margen de las redes de violencia, como expone Caraballo (2013). El Estado visto como un actor con bajos recursos dentro de los órdenes híbridos que se crean por los actores armados al margen de la ley:

[...] sólo ha tenido un éxito relativo en Medellín cuando han desplegado estrategias de legitimación: ganando el apoyo voluntario de las comunidades. Ésta podría ser la estrategia adecuada para los actores estatales (Lamb 2010, p.416). Sin embargo, la construcción de legitimidad debe ser concebida como un objetivo de mediano plazo; antes de ello, dice Lamb, y su sugerencia está acorde con lo presentado en este artículo, el Estado debe garantizar la disminución de la ilegitimidad que ha caracterizado su presencia. Si bien a mediano plazo es necesario que sus acciones se doten de transparencia (p. 267).

Un ejemplo de ello aparece en el relato de la profe Alba, cuando cuenta que en los últimos tiempos la administración municipal de Medellín ha incursionado en el barrio Doce de octubre a través de la creación de programas que buscan promover espacios en la comunidad para generar nuevos liderazgos:

[...] ya después lo que pasó fue que esa comunidad se ha permeado un poco de las cosas buenas que el municipio de pronto también le lleva. Por ejemplo, han querido capacitaciones a nivel barrial, a nivel de padres de familias, también se han hecho programas para las mamás, la creación de las JAL, y lo que uno ve es que quienes participan de estos espacios se está convirtiendo en líderes en el barrio (Profesora Alba, comunicación personal, septiembre 13, 2017).

Cabe aclarar en este punto, que en muchas ocasiones el Estado, representado en los gobiernos locales, ha pretendido saldar su responsabilidad con las comunidades más

vulnerables a través de políticas asistencialistas que se basan en subsidios y entrega de bienes inmediatos sin generar en los territorios la provisión necesaria de condiciones básicas para el desarrollo de los mismos:

Yo al Estado siempre lo vi como asistencialista, el Estado les dio uniformes, les dio comida, les dio útiles escolares, les llevó maestro porque allá no había Institución Educativa del municipio de Medellín, eso fue lo que hizo el Estado, pero nunca capacitaron al maestro para recibir a esta población que no venían en unas condiciones muy favorables, allá nunca tuvimos una psicóloga que trabajara con los niños, una trabajadora social, allá sólo estábamos los maestros (Profesora Diana, comunicación personal, agosto 31, 2017).

“Negociar el desorden”

En un escenario como este de órdenes híbridos, no es tan fácil delimitar hasta donde van las acciones de un actor y donde comienzan las del otro, o verlo sólo en términos de enemigos que compiten entre sí por el establecimiento de determinado orden, sino que en dichos órdenes se crean una serie de transacciones y negociaciones a veces explícitas y otras tácitas para “negociar el desorden” (Uribe, 1999):

Pero es que imagínese que lo más curioso que uno veía, yo les decía en la cocina a los guerrilleros: «miren muchachos, nosotras estamos aquí sentados con ustedes y miren los soldados donde están», no estaban ni a dos horas, y ellos me decían «ah, es que nosotros nos hacemos pasito», o sea unos caminaban por una cordillera y los otros por la otra, y dizque «para que nos vamos a ir a matar» entonces claro ponían al campesino a aguantar hambre, a que se hiciera la mayor fuerza que pudiera, y a que fuera más miserable cada día, porque eso fue lo que hicieron, la guerra en Ituango fue esa, y me imagino que en este país fue: volver más miserables a los pobres campesinos, para nada...porque yo no vi cambio siquiera, porque el campo se quedó más solo todavía, ¿Quién quería vivir en el campo?: Nadie (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 27, 2017).

De esta manera, vemos como a pesar de que órdenes híbridos se fundan en principio en una disputa por la soberanía, entre los actores con capacidades para disputarla se establecen diferentes relaciones, no necesariamente competitivas, sino que como lo denomina Caraballo (2013) se dan relaciones de mutualismo y en otros de parasitismo entre quienes le disputan la soberanía al Estado y el Estado, lo que permite sostener dicho orden.

[...] el carácter complejo de estas organizaciones: compiten con el Estado, en el sentido de que disputan algunos de sus monopolios formales, pero al mismo tiempo cooperan con él (mutualismo) o se benefician de él (parasitismo) a través de una densa red de interacciones y coaliciones a veces explícitas, a veces implícitas (Gutiérrez y Jaramillo 2004, p. 2) (Caraballo 2013, p.258).

Un claro ejemplo de las relaciones de parasitismo que se crean en los órdenes híbridos es cuando las guerrillas con capacidad suficiente para imponerse sobre los dinámicas de los territorios, no llegan a crear nuevas instituciones sino que se aprovechan de las estatalmente creadas para ejercer su control, de ahí que en estos escenarios de órdenes híbridos no desaparezca el orden jurídico estatal, sino que “lo que ocurre es que la administración y la gestión transcurren por los circuitos del conflicto armado y bajo las lógicas y las gramáticas bélicas” (Uribe,1999, p. 257). Así lo muestra Francisco cuando describe cómo después de que en el año 1999 las FARC se tomaran el municipio de Nariño por un año, el poder ejecutivo, judicial y legislativo queda bajo las directrices guerrilleras.

Durante un año estuvimos tomados por la guerrilla en el gobierno de Pastrana, quién dijo por las noticias que: “En ocho días recuperaremos la soberanía en Nariño” y eso nunca se vio, por eso incluso pusimos una demanda ante la Comisión Internacional de Derechos Humanos en Costa Rica porque a nosotros nos dejaron un año en manos de la guerrilla, la gobernanza se quedó en nada. Entonces, llega Karina que ahí entra de protagonista y se adueña del pueblo.

En ese momento, el alcalde fue secuestrado, luego lo regresaron, pero el alcalde obedecía órdenes de la guerrilla, convirtiéndose en una figura decorativa. Incluso, nos tocó tener a Karina en la Junta Municipal de Educación (JUME), en la junta de educación, ella iba a ver de qué íbamos a hablar, y así funcionaban las instituciones. El alcalde emitía decretos totalmente condicionados para beneficiar a la guerrilla; ellos saqueaban las proveedoras para su gente y sus campamentos (Profesor Francisco, comunicación personal, septiembre 26, 2017).

Otra relación que se da dentro de los órdenes que se han establecido en Colombia a raíz del conflicto armado, es el mutualismo que en muchos casos ha existido entre grupos armados al establecer cooperaciones para dar golpes conjuntos. La masacre del Aro y de la Granja anteriormente mencionadas son casos emblemáticos que permiten ver cómo en

territorios como Ituango las relaciones entre los paramilitares y el Ejército Nacional más que una disputa directa por el poder era de convivencia y cooperación. El profe Francisco, quien para esa época se encontraba como profesor en La Granja cuenta que: “Hace ya un tiempo la Corte Interamericana falló y le ordenó al Estado pedir perdón por las masacres del Aro y de La Granja porque ahí estuvo involucrado ese Rito Alejo del Río¹⁵ que fue un general que en Antioquia dio órdenes de matar gente como un berraco, además están implicados Álvaro Uribe y su hermano Santiago Uribe.”¹⁶

Por otro lado, la profe Beatriz (comunicación personal, agosto 26, 2017), rememora este hecho, pues le tocó vivir sus consecuencias en carne propia, debido a la cantidad de desplazados que huyendo de la muerte llegaron a Santa Rita en búsqueda de refugio:

En ese tiempo llegaron los *paras* por El Aro e hicieron esa masacre tan horrible, entonces los pobres campesinos cogieron morro arriba: «vamos a defendernos a Santa Rita, a que nos den comida». ¡Porque los paras y el ejército hicieron la masacre!”. Además, agrega: “[...] nosotros estábamos en el pueblo de Ituango y los paramilitares se pasaban como Pedro por su casa estando el Ejército, entonces ¿quién estaba con ellos? El Ejército paseaba como Pedro por su casa, dizque haciendo limpiezas”.

Este caso, más que como una pérdida de soberanía, podría entenderse -siguiendo a Hibou (2013)- como una descarga estatal, en la que el Estado ya sea por incapacidad o falta de voluntad delega en actores con mayor capacidad acciones estatales. En esta ocasión, el orden público en las manos de los paramilitares, hace difusas las fronteras entre lo público y lo privado, lo legal y lo ilegal. En palabras de Hibou (2013): “la delegación (mediante contrato tácito o explícito) crea una dependencia mutua entre instancia pública e intermediario privado, encarnado en un espacio. Es decir, “la privatización no es una renuncia, sino una forma de gobernar” (p. 10).

¹⁵ Ver el informe realizado por el CINEP: El General Rito Alejo Del Río: baluarte del paramilitarismo bajo el blindaje de la impunidad, disponible en: <http://www.nocheyniebla.org/files/u1/casotipo/deuda/html/pdf/deuda15.pdf>

¹⁶ El testimonio puede corroborarse en: Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), 2006, “Sentencia Masacres de Ituango vs. Colombia, Serie C-148”, [en línea], disponible en: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_148_esp.pdf

Por otro lado, entre los combos y bandas de Medellín con las instituciones de la fuerza pública como la Policía, se dan relaciones de cooperación o descarga como las Convivir o cooperativas de seguridad que se crearon en los años 90, pero también de convivencia y “dejar hacer”, como lo que advierte la profe Alba que ocurre en el barrio Doce Octubre donde se ha venido dando una transformación en el accionar de los combos y aunque existe presencia policial, los chicos de los combos son quienes tienen el dominio, incluso pareciera que existieran pactos entre ellos para mantener un ambiente de aparente tranquilidad en el entorno:

Esa oleada de violencia tan marcada duró más o menos desde el 94 que yo llegué, por ahí hasta el 2005- 2006, pues lo que pasa es que se ha ido transformando, ya no es tan visible la violencia porque los combos como tal han ido cambiando un poco, que es que no pueden estar dando bala a diestra y siniestra y que todo el mundo caiga pues a la deriva, entonces más bien pienso que ha pasado como una etapa de sensibilización, que a lo mejor nosotros con nuestro impacto educativo hemos construido de pronto esa conciencia un poco.

O sea, el conflicto sigue ahí, uno ve Policía y eso, pero los combos siguen mandando, ellos siguen ahí, aunque de una forma más disimulada. Es más, en nuestro colegio tenemos los hijos de muchos de ellos, yo por ejemplo en esa época gradúe muchos hijos de ellos (Profesora Alba, comunicación personal, septiembre 13, 2017).

Finalmente, en términos de disputa cruenta por la soberanía, la competencia por los corredores del narcotráfico fue una de las más explícitas y conflictivas, ya que las tierras fértiles como el caso de Ituango se convirtieron en un foco importante del conflicto armado. Así lo relata la profe Beatriz (comunicación personal, agosto 27, 2017) al hacer una síntesis de lo que ella percibió que fue lo que detonó y mantuvo el conflicto en el país:

Entonces, lo que le dijeron al comandante era que a mí no me gustaba la guerrilla y fuera de eso no les tenía miedo, ni a ellos ni a las armas. El caso es que el tiempo fue pasando así, y se fue agudizando el conflicto, ya entró la brigada móvil dizque para la erradicación de cultivos porque allá nunca se había dado eso de la aspersión aérea, mientras nosotras estuvimos no llegó [...] la guerrilla nunca estuvo de acuerdo, ni manera que estuvieras de acuerdo con que les tumbaran los cultivos, pero resulta que cuando llegaron los *paracos*, ellos entraron con hambre de lo mismo que tenía la guerrilla, de esa moneda tan fácil que había ahí.

Así que yo opino que todos los conflictos en Colombia se han llamado dinero y poder, y los disfrazaron, porque el ejército iba y le pedía al dueño del cocal quinientos, un millón, cinco millones de pesos dependiendo de la capacidad que tuvieran, y ellos pagaban [...] entonces a los campesinos les tocaba ya pagarle la cuota a la guerrilla, la cuota a los *paracos* y a los soldados.

Vale la pena también mencionar que en un conflicto armado tan prolongado y debido a nuestras propias construcciones socioculturales, otros actores no bélicos han asumido roles estatales con el fin de suplir rápidamente necesidades que existen en los territorios, siendo muy representativa la iglesia como institución, pues muchos párrocos y curas asumieron roles determinantes, ya que gozaban de una legitimidad histórica incluso anterior a la construcción del Estado¹⁷, lo que hacía no sólo contar con el respeto de la población civil sino también de los armados que encontraban en la iglesia y en la figura del cura símbolos de autoridad:

En este sentido, es importante rescatar una figura como la del padre Ernesto Gómez en el municipio de Ituango, quien aparece de manera recurrente en las historias de los profes por ser una figura emblemática dentro del conflicto:

[...] el padre Ernesto fue un actor estratégico en medio del conflicto en Ituango. Él tiene una figura muy particular, haga de cuenta usted ver un pastor protestante, alto, flaco y con un mechón blanco, de un temperamento fuerte, le decían el alcalde de la plazuela, ahí nadie se metía. Una vez habían matado a una profesora y la orden era que no se podía recoger el cuerpo, y el padre Ernesto dijo: «¿Cómo así? entonces un cristiano se tiene que quedar ahí porque unos señores dijeron» y fue y le dijo al alcalde: «hágame un favor présteme una volqueta que voy a ir por la profesora», el alcalde le presta la volqueta y se va para la Florida y se trajo a la profesora en la volqueta y les dijo: «Si vienen esos tipos, les dicen que el padre Ernesto se la llevó y que vayan a la plazuela que yo trabajo allá en la casa cural» (Profesor Francisco, comunicación personal, agosto 9, 2017).

Así recuerda la profe Beatriz (comunicación personal, agosto 26, 2017) al padre Ernesto:

¹⁷Al respecto Boege, Brown, Clements, & Nola(2008) al hablar de países como el nuestro donde el Estado no posee el poder soberano, evidencian como “autoridades tradicionales (tales como los ancianos y jefes de la aldea, jefes del clan, «Grandes Hombres», curanderos, líderes religiosos, etcétera) determinan la realidad social y cotidiana de una importante parte de la población de los países en desarrollo, especialmente en las zonas rurales y periféricas” (p.8).

A mí me tocó un día ver una volqueta llena de muertos, después de un enfrentamiento en Santa Rita entre guerrilla y paracos, una masacre la berraca de parte y parte, ahí llegó el padre Ernesto y recogió esos cadáveres, él siempre se amarraba esa falda aquí y empezaba a recoger muertos. A él no le hacían nada, le tenían mucho respeto.

Incluso, los maestros en muchos casos extralimitándose en sus funciones educativas, y empujados por las estrechas relaciones que construían con las comunidades, llegaban a llenar los vacíos que el Estado dejaba en términos de desarrollo social, lo que los llevaba a impulsar acciones colectivas para construir espacios para la recreación, o infraestructura para electrificar las veredas, sin mencionar las reformas a las escuelas que han sido una responsabilidad que históricamente los maestros han tomado como propia al ver que el Estado no llega:

Nosotras teníamos una escuela tan completa, no por el Estado, sino por nosotras y la comunidad. Teníamos una granja autosuficiente, teníamos vacas, caballos, establo, pesbrera, peces, café, lombrices, pollo, las ponedoras... les teníamos a las niñas una casa de muñecas de todo, nos daban patines, les llevábamos bicicletas, las cartillas las estábamos mejorando nosotras mismas para adaptarlas al contexto (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 27, 2017).

En esta misma vía, la profe Alba es muestra de ello cuando relata cómo al ver que sus estudiantes se quitaban la comida entre ellos porque muchos no podían acceder a las comidas básicas, buscó la forma de comprarles comida para el desayuno:

Yo empecé como Jesucristo, le dije a la señora de la casa (donde quedaba en ese momento la escuela) : «Vea, usted me va a prestar la tapa de olla más grande que tenga, sino tiene un charol bien grande, presénteme una tapa», entonces yo calladita llevaba unos buñuelos y unas empanadas, sin decirle a ellos que yo los había traído, entonces empecé con ellos y les decía: «Bueno, vamos a hacer una cosa, a partir de hoy todos vamos a comer igual, yo les voy a enseñar que vamos a comer igual, y cuando uno tiene hambre no necesita robar a nadie para comer, entonces vamos a hacer lo siguiente, yo a todos les voy a dar la misma cantidad, igual para mí». Y así, los sentaba en círculo, hacíamos la oración para darle gracias a Dios de que todos podíamos ser iguales, que aquí nadie es más que nadie, ni siquiera yo que soy su maestra, todos vamos a tener la oportunidad de comer.

Esta tarea la hice más o menos cuatro meses, hasta que la rectora no sé por quién se dio cuenta y me mandó a llamar y me dijo que yo no podía estarle subsidiando a ellos el alimento, porque entonces ellos se iban a aprovechar de mí e iban a pensar que entonces la profe era la que les iba a dar siempre todo (Profesora Alba, comunicación personal, septiembre 13, 2017).

Para finalizar, aparece la figura del maestro dentro de estas dinámicas de la guerra, no como un mero funcionario público sino como un actor social importante que contribuye a organizar a las comunidades, a mantener a través de la escuela cierto control social, lo que generaba que los grupos armados percibieran al maestro como un obstáculo o como alguien que les podía servir para sus fines.

Parada #2: El maestro que es Estado, escuela, comunidad, palabra

y acción



Luego de ver esos territorios manchados por la sangre de la guerra, la interpelación de los maestros al accionar del Estado, y el proceder de los grupos armados en disputa por el poder; esta nueva parada consiste en adentrarse en las historias que los maestros cuentan sobre ellos mismos, sobre las prácticas pedagógicas y acciones políticas que realizaban en medio de tan convulsos contextos, así como de sus reflexiones sobre lo vivido y lo que ha significado ser maestro en medio de un estado de cosas en el que el mercado, el Estado, la academia y los grupos armados les exigen y reclaman diferentes acciones y posturas.

En suma, este apartado se propone encontrar las pistas que permitan comprender lo que significa la figura del maestro en tiempos de guerra y de cómo éste configura su subjetividad política, una idea de maestro que oscila entre los dos significados que Foucault (1988) le otorga a la palabra sujeto, ya que por un lado se encuentra en una relación de sujeción a otro por control y dependencia, debido a su condición de funcionario público, y por otro lado, se presenta como un sujeto en tanto potencia que reconoce su capacidad de acción y adquiere conciencia de lo que lo rodea.

Lo anterior implica asumir una noción de sujeto que no se agota en asuntos meramente psicológicos o que responde de manera taxativa a los procesos macro históricos, ya que la idea es mirar al maestro en tanto sujeto no como un simple receptor de los estímulos del medio o contexto sociopolítico, sino contemplar la permanente tensión entre la sujeción a los diferentes dispositivos de poder y su potencia, resistencia, poder constituyente y voluntad de acción.

Advirtiendo que dicha forma de ver al sujeto -sostenida por varios autores que se pueden ubicar dentro de las teorías críticas de las ciencias sociales, entre ellos Morín, Zemelman, Laclau y Lechner-, no pretende desconocer los mecanismos de explotación y dominación a los que se enfrentan los sujetos, pero invita a reconocer que estos procesos

establecidos como naturales hacen parte de construcciones humanas, no de leyes predeterminadas, otorgándole así al sujeto, en cuanto sujeto político, la capacidad transformadora, de ahí que, el sujeto sea potencia y acción. Esto partiendo de la idea de que la sociedad es una construcción movilizadora por diferentes subjetividades puestas en un escenario común, pues como plantea Lechner (1984):

[...] Si concebimos la sociedad como un orden natural que evoluciona según una legalidad inmanente, no hay lugar para la política como disposición social sobre las condiciones materiales de vida. La condición de posibilidad de la política es considerarla como un momento de la producción y reproducción de la sociedad por ella misma” (p. 30).

Así, dejar de dar por sentado que las lógicas de dominación son leyes naturales e inmutables que se deben acatar, permite reconocerlas sin relegar al sujeto a su rol de reprimido o derrotado, sino productivo y creador en cuanto “permite vislumbrar un afuera a la ley (entendida no solo como la legislación, sino como la vestidura que toma la dominación para imponer su orden), que no es su contrapartida, ni su versión contestataria, sino su fuga” (Aguilar, Calderon, & Ospina, 2008, p.14-15). Estas fugas que realizan los sujetos en este caso los maestros a las redes del poder, se pueden evidenciar en la postura crítica y reflexiva que el profe Francisco asume cuando relata la anécdota de cómo tiempo después de la toma guerrillera de Nariño, en el año 2000, las FARC lanzan en la plaza del pueblo el Movimiento Bolivariano:

A mí me tocó el lanzamiento del Movimiento Bolivariano allá en Nariño, que se dio entre noviembre y diciembre del año 99 o principios del 2000¹⁸, eso fue todo un *show*, salió en los periódicos: “En Nariño se lanza el Movimiento Bolivariano por parte de frente 36 y 47 de las FARC”.

Estábamos nosotros en unos cursos cuando fueron por nosotros, tocaron la puerta para invitarnos al lanzamiento del Movimiento Bolivariano que se iba a realizar en el parque, un compañero profesor le agradeció la invitación y le dijo que más tarde íbamos, pero más que una invitación, era una orden, así que nos fuimos todos los maestros a presenciar una cosa que a mí me impactó mucho porque después de ver a un pueblo que

¹⁸ “El secretario de gobierno de Antioquia, Oscar Álvarez Gutiérrez, reconoció hoy que las FARC se apoderaron del municipio de Nariño, en el suroriente del departamento, donde el fin de semana esa organización alzada en armas presentó su Partido Bolivariano”. Caracol Radio, 2000. Recuperado de: http://caracol.com.co/radio/2000/08/23/judicial/0967010400_075308.html

había sido arrasado como fue arrasado Nariño, fue una cosa muy brava ver la bandera de Colombia enarbolando en el parque de Nariño con la inscripción: FARC.

Ahí hicieron una representación teatral de la toma de Nariño, ver eso y la gente ahí aplaudiendo, yo si decía: «yo no sé si a mí me van a hacer algo, pero yo no voy a aplaudir aquí», yo me quede así por dignidad. Ellos ridiculizaban al Ejército. Ver a la misma gente que decía: «A mí me mataron a mi hijo en la toma, volvieron a ese pueblo nada, quemaron el pueblo donde yo nací» aplaudiendo allá, era muy complicado.

Además, después empezaron a repartir cervezas que se habían acabado de robar de la proveedora y unos compañeros míos iban a recibir una cerveza, y yo les dije: «venga, no reciban nada, si quieren una cerveza, yo se las compro», y fui a la proveedora y compré cinco cervezas, las pagué y les dije «tomémonos esto, pero pagado, no robado». Fue una situación muy vergonzosa, a mí me impactó eso, la gente definitivamente no tiene sangre en los ojos, a ellos nadie los obliga, tomando la cerveza que se acabaron de robar y los compañeros míos como si no estuviera pasando nada, y yo sí les decía «tengan posición, tengan postura crítica, estamos en medio de la guerra, estamos en medio del conflicto, pero la dignidad no se puede perder» (Profesor Francisco, comunicación personal, septiembre 26, 2017).

Así las cosas, vemos una primera particularidad del maestro como sujeto político en medio de la guerra, la variable de la violencia directa, ya que, a la disyuntiva entre responder a las directrices estatales en su condición de funcionario público, y sus acciones pedagógicas y comunitarias, se le sumaba el tener que convivir con los actores de la guerra y responder a sus dinámicas. La profe Beatriz describe grosso modo a qué se veían enfrentados los profes en las escuelas:

En la guerra hay un principio y es la neutralidad. A ver, nosotras sufrimos mucho porque llegó un tiempo donde uno no sabía qué hacer por la confusión de la información, pero el que se sabía defender sabía que le iba bien. Por ejemplo, cuando llegaban a la escuela los militares ellos nos decían «¿pero es que ustedes por qué le abren la puerta la guerrilla?», entonces yo les decía: «¿Ustedes por qué son tan ignorantes?, ¿ustedes por qué se enojan? ¡No ven que nosotros tenemos que guardarles a ustedes, a los *paracos* y a la guerrilla porque si no les damos a los tres entonces los tres están armados y nosotros no tenemos armas!» (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 27, 2017).

Diferentes ejércitos que con el poder de sus armas buscaban imponer su orden, y hacer que la escuela a la cabeza del maestro les sirviera de refugio, de escudo. Ahora ¿Cómo fue la relación de los grupos armados con los maestros? ¿Qué querían de ellos? ¿Por qué amenazarlos o protegerlos?

Como ya se había mencionado, así como el sacerdote, el maestro en muchos casos también significaba una figura de respeto y autoridad, ganada a partir de su rol en las comunidades, de ahí que los grupos armados entendieran la necesidad de llevar una sana relación con ellos para mantener su legitimidad dentro de los territorios, lo que los blindaba de cierta forma de la violencia y la extorsión. Tal y como lo expone la profe Diana:

Con los profesores nunca se metieron, o sea nosotros íbamos en los colectivos y se subían a vacunar y siempre decían: «Al profe no, a la profe no», porque no nos cobraban vacuna y porque no nos bajaban del colectivo. O sea, cuando lo bajaban a uno del colectivo, no permitían que uno subiera porque era alguien extraño, que no conocían y podía ser, según ellos, un sapo. Ellos se subían y decían «¿Usted para dónde va? ¿Usted quién es?» Y nosotros nos identificábamos con el carné que acreditaba que trabajamos con el municipio de Medellín y nos dejaban, porque ellos sabían que si amenazaban a un solo maestro, y empezaban a hacer sentir miedo al maestro, los maestros se iban a ir y el barrio se iba a quedar sin escuela, entonces ya el barrio le iba a caer a ellos, por eso ellos se cuidaban también de eso (Profesora Diana, comunicación personal, agosto 31, 2017).

En este mismo sentido, el profe Francisco muestra la importancia que tenían los maestros en la cohesión de las comunidades, por lo que no era raro que los grupos armados –en particular las guerrillas– optaran por mantener las relaciones en buenos términos con los maestros para evitar inconvenientes con la comunidad:

Cuando yo veo que les están llegando amenazas supuestamente de la guerrilla a los compañeros profesores que trabajaban conmigo en Puerto Venus, yo hablo con el alcalde y le digo: «yo no tengo garantías para estar en Puerto Venus», y empecé a despachar desde Nariño. Un día recibo una llamada de un comandante de la guerrilla: «Mire, yo le traigo un mensaje de la guerrilla de las FARC, nosotros estamos muy preocupados porque nos dicen en la comunidad que usted no está en Puerto Venus porque no tiene garantías para estar allá, porque amenazaron a unos maestros de allá y usted se siente amenazado. Tenemos para decirle que nosotros no hemos amenazado ningún maestro, nosotros no amenazamos a los maestros, y queremos llamarlo para decirle una cosa, a usted lo necesita Puerto Venus, necesitamos que usted vuelva y siga haciendo su trabajo porque sabemos qué tipo de trabajo hace, necesitamos que usted vaya y trabaje con la gente» (Profesor Francisco, comunicación personal, septiembre 26, 2017).

El reconocimiento que llegaron a obtener los profes fue tal que en algunos casos los grupos armados en aras de crear puentes con los habitantes de los territorios que dominaban militarmente, pretendieron cooptar el liderazgo y la capacidad de

convocatoria y agencia que poseían los maestros sobre todo en las zonas más alejadas del país, invitándoles a trabajar con ellos; para así ser percibidos por la comunidad como actores confiables. Una respuesta negativa a dicha invitación podía acarrearles desde obstáculos para la ejecución de sus labores, pasando por el desplazamiento forzado, hasta la muerte:

A mí la guerrilla me invitó a trabajar con ellos, porque veían que yo era muy líder dentro de la comunidad, entonces me decían dizque: «profe, mire que usted es muy buena ayudando a organizar a la comunidad, ¿por qué no trabaja con nosotros?», y yo les decía: «no, mi amorcito lindo, es que usted tiene el arma, usted maneja su discurso y yo hago esto otro, a mí no me parece bueno en lo que ustedes están metidos».

Al tiempo, me mandó llamar el presidente de la acción comunal, estábamos en pleno boom de la guerra y me dijo: «Vea, resulta y sucede que la guerrilla no está contenta con usted, que a la profe ya no se le comen el cuento, y lo mejor es que se vaya». Ahí fue cuando nos tocó irnos pa' Remedios (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 27, 2017).

Agrega además la profe Beatriz, que paradójicamente una vez llegan a Remedios huyendo de la amenaza guerrillera, allí las estaban esperando nuevamente estos mismos guerrilleros para intentarlas convencer de que les ayudaran a organizar a la comunidad:

Cuando nos tocó irnos para Remedios, nos encontramos unos guerrilleros y nos dijeron: «Vea profe, es que nosotros conocemos a Finlandia y ustedes eran las profesoras de Finlandia», y yo pensé: « ¡ahí si me morí!». Esos guerrilleros nos dibujaron los caminos, la escuela de Finlandia, el trabajo que nosotras habíamos hecho, y yo pensaba: « ¡ay, me van a contar la historia y me van a matar!». ¿Y saben pa qué nos necesitaban? para que les ayudáramos a organizar las comunidades de Remedios como lo teníamos nosotras en Finlandia (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 27, 2017).

Otro asunto que deja entrever, por un lado, la influencia que grupos armados como la guerrilla han tenido sobre decisiones estatales como la designación de maestros en las escuelas en una cierta relación de mutualismo con el Estado; y por otro lado, la importancia que podría tener un maestro en una comunidad, es el hecho de que como relata la profe Beatriz en municipios como Ituango, la guerrilla llegó a decidir en ciertos territorios quienes eran los maestros, así que influían de forma directa en el reparto burocrático del magisterio.

Ituango tiene cuotas que son guerrilleras, y se tienen que respetar y eso lo sabe el secretario de educación, el gobernador de Antioquia, eso lo sabe el presidente. En una ocasión llegaron unas profes de una Normal de Marinilla, ellas ganaron el concurso y se fueron para La Granja, no alcanzaron sino a amanecer una noche porque no les sirvieron a la guerrilla: «Mis hermanitas me van desocupando porque estos puestecitos son de nosotros, y nosotros tenemos los profes» (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 26, 2017).

En Medellín, las bandas en los territorios también tuvieron influencia en la elección del personal docente, ya que los profes que veían con una actitud desafiante y despectiva hacia ellos eran señalados como enemigos que debían irse para evitar inconvenientes mayores. Así lo cuenta la profe Alba (comunicación personal, septiembre 13, 2017):

Yo tuve una compañera que llegaba los primeros días conmigo y ella ni saludaba, entonces los del combo la miraban muy feo, y yo le decía a ella: «usted debería cambiar esa forma de ser, tiene que ubicarse en el contexto, a este gente no le gusta – ni a nadie – que lo miren por encima del hombro, ellos son los del combo, ellos están ahí, no te van a hacer nada», y no me hizo caso, y a los tres días pa afuera, la amenazaron, le dijeron a la rectora: «Vea, no queremos ver a esa profesora tan creída, se tiene que ir, usted ya sabe lo que le pasa si se queda», y así muchas compañeras, se han tenido que ir.

Estas situaciones anteriormente descritas permiten abrir varios interrogantes: ¿Por qué los grupos armados no veían a los maestros como un funcionario público más al cual atacar por representar la institucionalidad? ¿Por qué, aunque desarmados, representaban una figura de poder? ¿Por qué no cualquiera podía ser el maestro/ la maestra?

Antes de cruzar la variable del maestro con el conflicto armado para ver como éste configura su devenir sujeto político, valdría la pena hacer un pequeño rastreo histórico de lo que ha significado la figura del maestro para, en retrospectiva, ver de dónde surge su posición de poder, y de donde nacen las tensiones del maestro en relación con su estatuto como profesional y condición de servidor público *versus* su posición frente a las demandas sociales, políticas y pedagógicas, para así comprender como este se ha posicionado frente a las dinámicas bélicas.

Al rastrear en la literatura académica la utilización del término maestro, se puede ver que éste ha estado históricamente ligado al campo de los oficios, surge en un punto preciso de la división social del trabajo en las sociedades urbanas, comparte lugar con el artesano, su obra de arte vendría siendo la formación de los niños, crear al tipo de ciudadano que se ha requerido dependiendo del proyecto político (estatal) en curso.

En este sentido Quiceno (2006) relata cómo las primeras veces que el maestro aparece como preocupación pública, se le ve como una mezcla entre un cura y un artesano, lo que implica que “el maestro pierde el rostro, su cuerpo y su ser por producir su obra que es educar niños” (p. 33); esto nos lleva a pensar en un maestro que en tanto artesano no contempla la reflexión sobre su quehacer, por el contrario se encuentra representado en la acepción del sujeto en tanto sujetado a manuales y directrices preestablecidas.

De ahí que no sea raro que en comunidades de la Colombia profunda donde aún priman las relaciones basadas en el mundo tradicional, en las cuales las misiones católicas llegaron más rápidamente que las instituciones estatales, el maestro sea visto como quien tiene unos conocimientos básicos en términos de lectoescritura para orientar la vida espiritual de la comunidad. Hecho que ejemplifica el profe Francisco cuando llega a la región del San Jorge y la comunidad se muestra más preocupada por las condiciones religiosas del maestro que por su formación pedagógica:

Cuando yo llegué, todos me veían como el profesor que iba a rezar, entonces dijeron «Profesor, entonces para que rece», y yo les dije: «no, yo no voy a rezar», ellos necesitaban era un profesor que rezara, entonces empecé a tener roces con la comunidad por ese lado. El reclamo de ellos era: «¿Cómo así? ¡Usted es profesor, usted es el que reza, el que sabe leer y escribir!» (Profesor Francisco, comunicación personal, septiembre 26, 2017).

Por otro lado, éstas primeras apariciones del maestro también comprenden un componente identitario arraigado a su oficio, ya que el maestro se define así mismo en

términos de su quehacer y la relación que establece con el niño, “su obra de arte”, de allí que se hable de “un maestro que enseñaba y aprendía, que experimentaba la escuela como si fuera la mayor experiencia” (Quiceno, 2016, p.40).

No obstante, con el advenimiento de la industrialización y la profesionalización, la figura del maestro asociada al sentir, al *amateur*¹⁹, se transforma a la figura del docente, esto supone que ya no sea un artesano, sino más bien un obrero, y análogamente la escuela sería la fábrica en la que el maestro (ahora docente) se desempeñe en la trasmisión de sus conocimientos adquiridos, en tanto profesional que posee el saber. El docente se separa entonces de su “obra de arte”, y se dedica a la mecanización de su profesión, como cualquier obrero. En términos de Quiceno (2006): “El maestro como docente debe ser producido como sujeto por fuera de su realización con el trabajo y de ello se ocupa la educación entendida como disciplina, conocimiento o ciencia” (p. 35)

En este punto vale resaltar que no se supone aquí que el maestro no deba estar formado, o que no sea importante el conocimiento que tenga respecto a su labor, sino que por el contrario se propone que, valiéndose de su autonomía, pueda superar la situación de sujeción política, en el sentido de Maschelein y Simons (2014):

La figura del profesor amateur no es contraria a la investigación o el desarrollo profesional. Muy al contrario. Tan sólo no concuerda con una idea del aprendizaje que se expande en amplitud y anchura y con una profesionalización que cada vez apunta más hacia la subjetividad del profesor. El profesor amateur concibe la investigación y el desarrollo profesional como un proceso de formación que se expande en altura y profundidad y en el que el propio profesor se pone a sí mismo constantemente en juego (p. 64-65).

La profe Alba es vehemente en su reivindicación del ser maestra como un acto amoroso, y de la escuela como ese espacio democratizador en el cual todos se pueden ver a los ojos y reconocerse como iguales, pese a que los contextos sean adversos. Una

¹⁹ En este punto es importante aclarar que “*Amateur* tiene la raíz de amar y la terminación de *teur*, amar lo alrededor, amar la esfera que a uno lo envuelve” (Quiceno, 2006, p.37)

posición que pareciera anacrónica en tiempos donde “toda referencia al amor por la educación, por el oficio, por la materia o por la asignatura se torna ridícula: típica de un profesor que mora en las cavernas” (Maschelein y Simons, 2014, p. 64), visión causada por la técnica y profesionalización exacerbada del maestro que lo han hecho olvidarse de esa conexión con el otro y del papel que como actores sociales tienen para contribuir a la transformación:

Yo les digo mucho a los niños: «¿por qué no ser iguales desde ya para que entonces este no me mire rayado como ustedes dicen?» Si todos estamos en el mismo nivel no hay tristeza, no hay violencia, no hay rabia, porque lo que ha pasado en Colombia toda la vida es que unos quieren tener más que el otro. Igual, muchos son solidarios, otros no, otros quieren pasar por encima del otro cueste lo que cueste, pero al menos que los chicos tengan un lugar bueno, que la escuela sea un espacio amable con ellos.

Yo estoy segura que el 99% de los niños van a la escuela no a aprender matemáticas, español o ciencia sino a compartir su experiencias con sus amigos, entonces, cuando le damos ese espacio para que ellos compartan sus historias, es más gratificante que cumplir un pensum que desafortunadamente hay que cumplirlo, pero tenemos que ser capaces de ir más allá de eso, de como maestros permear esos espacios que nos regala la vida, porque es un regalo poder incidir en tantos niños, en tantos seres humanos.

Ahora uno ve que los nuevos maestros son especialistas en muchas áreas, menos en la pedagógica, entonces ahí hay un choque muy fuerte, porque uno a veces se pregunta ¿será que éste compañero no tiene la suficiente vocación? Porque a veces uno los ve profundizando más esas situaciones violentas, no les importa regañar a un niño y bajarlo hasta el fondo, ¡un niño que necesita todo de uno: ¡todo el apoyo, todo el ejemplo, todas las ganas, toda la motivación, porque son niños que viven a diario una violencia tangible! (Profesora Alba, comunicación personal, septiembre 13, 2017).

Las concepciones de la profe Alba sobre la necesidad de construir relaciones igualitarias dentro la escuela permite introducir otro elemento que tiene que ver con el intento de domesticar y posteriormente despolitizar al maestro, toda vez que el democratizar la escuela pueda verse como un impedimento para mantener el *statu quo* de la sociedad; por lo que las políticas estatales han optado por promulgar el uso de técnicas educativas guiadas por la eficacia y eficiencia, donde la competencia entre estudiantes e instituciones educativas sean premiadas, desconociendo las condiciones iniciales con las que tanto estudiantes, como docentes se enfrentan a dicha competencia, reafirmando así la idea de lo que Simons & Masschelein (2014) nombran como la naturalización de la escuela, en donde si bien el Estado cubre sus políticas bajo el manto de la igualdad en

términos de acceso gratuito a la educación pública básica, se cimientan en la idea de que hay diferencias naturales: económicas, cognitivas o actitudinales entre los estudiantes, lo que conlleva a frenar cualquier intento por democratizar la escuela.

De ahí que, la noción del maestro que se evidencia en los relatos de los diferentes profes que aquí aparecen sea una que, como veremos, se aproxima a la de Martínez (2006), pues el maestro se ve a sí mismo como sujeto de saber, sujeto de deseo y sujeto de acción política, que se anima a repensar su quehacer pedagógico y sus modos de ser y actuar, resistiendo a los intentos por despolitizar, neutralizar y domesticar su acción. Una concepción de maestro que busca conjugar su “marca de subalternidad intelectual y cultural, y su estatuto de artesano de “transmisión de saberes y valores” (Saldarriaga, 2006, p. 110).

Lo anterior supone reconocer los múltiples discursos que se tejen alrededor del maestro: maestro comunitario, profesional innovador, servidor público y como este asumiéndose como un sujeto político -entendiendo por subjetividad política el proceso psicológico, político y social por medio del cual los sujetos en un constante diálogo con el afuera y el adentro, y en tensión permanente entre lo instituido y lo instituyente se hace consciente de sí, y de su entorno, reconociendo un nosotros y un otros- se posesionan para de una manera activa, crítica y resistente permitirse crear nuevas formas posibles de habitar lo público y lo privado mediante el discurso y la acción (Foucault, 1998; Lechner, 2002; Martínez, 2006; Zemelman, 2010).

Así, que el maestro, previo a enfrentarse con las tensiones propias que se generan en su quehacer, cuenta con una serie de principios éticos y posturas políticas adquiridas en diferentes espacios, que lo hacen posicionarse de determinada forma frente a las situaciones que se encuentran en el desarrollo de su labor. En el caso del profe Francisco son claros esos principios políticos, pues al haber vivido su juventud en la década de los

80, sus influencias venían de las corrientes del pensamiento crítico, haciendo parte de una generación que como describe Victoriano (2010) “vivió a través de sus vanguardias (políticas, armadas, artísticas e intelectuales) una “sobredosis de sentido,” al punto de hospedar todos los significados de una época” (p. 184).

Así expresa el profe Francisco cuáles fueron los elementos que construyeron su ser político previo al desarrollo como profesor:

[...] Era la década del 80, en la cual las ideas revolucionarias estaban permeando la educación, mis profesores por ejemplo eran muy de izquierda, era la época del boom de la teología de la liberación. Nosotros en el colegio con un profesor escuchábamos a Violeta Parra, nos aprendíamos las canciones de Violeta Parra, Soledad Bravo, eso era del común de la cátedra, y nosotros teníamos a los profesores de la Universidad de Antioquia que entonces ellos venían con Silvio Rodríguez, Pablo Milanés, y traían todo ese discurso de la justicia social, antimperialismo, todo ese problema del capitalismo, del comunismo, porque en ese entonces se estaba en toda esa discusión (Profesor Francisco, comunicación personal, agosto 9, 2017).

Por otro lado, la profe Diana (comunicación personal, agosto 31, 2017) cuenta como la Universidad de Antioquia le permitía darse cuenta en su época de estudiante de la compleja realidad social del país, y de cómo el estudiar se convertía en la única arma que tenían muchos para superar las situaciones de desigualdad:

La Universidad fue fundamental en mi crecimiento personal, en la parte de que importe más la persona que lo académico, pero también el realzar que con la parte académica, con el estudio se libera y se puede salir adelante, salir de la pobreza estudiando. Me significaba mucho, por ejemplo, que a la Universidad llegaba mucha gente de la costa, de todo el pacífico, del Chocó, y para ellos era esencial estudiar, ellos decían que una manera de salir de la pobreza era estudiando, entonces la universidad pública (he estudiado en universidades privadas y veo esa diferencia) la gente está realmente estudiando porque quiere, mientras en una universidad privada, no en todos los casos, pero si en muchos, estudian porque hay que estudiar, es tradición estudiar, y seguir los negocios de la papá, de la familia [...] en cambio en la universidad pública el que está ahí es porque quiere salir adelante y marcar como una diferencia, de pronto, hasta en su casa.

Es importante tener presente, para lo que a continuación se presentará, que para leer al maestro como sujeto político se seguirán tres características enunciadas por Martínez (2006) que a su juicio permiten que el maestro devenga en sujeto político: 1) la historicidad y reconocimiento de sí, entendida como el reconocimiento –del maestro- de

su propia posición como *intelectual subalterno* puede leerse como un momento de individuación-subjetivación, constitutiva de un auto-reconocimiento como sujeto”. 2) la potenciación de la capacidad de acción social, en la que “la imagen de líder o luchador social, deja entrever que el maestro se va constituyendo como actor social en tanto se descentra de sí mismo e intenta proyectarse al ámbito social con acciones comunitarias que le potencian su *voluntad de reacción-acción, un deseo y necesidad de* distanciarse de lo impuesto que son dos capacidades políticas”. 3) la potenciación de su voluntad de acción colectiva, a través de la cual “el maestro se arriesga a actuar, se nombra, se acerca a otros, conoce, indaga, protesta, reclama, aprende a hacer crítica” (p. 245).

El maestro que es Estado y fuga:

Los profesores fueron/son transformados en funcionarios públicos, en proveedores de servicios, en empleados/trabajadores y en emprendedores y, en ese sentido, pasan a ser «profesionales» que ocupan posiciones claras y nada ambiguas en el orden social. Su carácter público y amateur -su estatus como «libertos»- queda neutralizado y su trabajo se privatiza y se queda sin amor (Simons & Masschelein, 2014, p. 63).

Como se ha venido anunciando el maestro se encuentra en una posición de sujeción, al ser un servidor público, encargado de proveer la educación como servicio público. De ahí que, por ejemplo, al preguntarle a la profe Diana por las instituciones estatales que hacían presencia en la comuna 8 de Medellín para finales de los años 90, ella dijera: “El profesor era la única presencia del Estado [...] yo por allá nunca vi un Policía, ni nada más” (Profesora Diana, comunicación personal, agosto 31, 2017).

Lo anterior implica un reconocimiento de los maestros de su rol de servidores públicos destinados para una función particular. Dicho reconocimiento se torna ambiguo, en la medida en que, por un lado, no es una relación de poder armónica entre quien manda y quién obedece sino que el maestro, en tanto sujeto que también es potencia, genera una serie de fugas a las instituciones que pretenden regular su ser y actuar, dentro y fuera del

aula; y por otro lado, esa misma figura de “servidor público” que los sujeta, es la misma que en momentos lo libera, en el caso de optar por una noción de lo público en la que lo fundamental es el respeto por las libertades, el espacio por excelencia para la acción política:

A mí no me gusta el sector privado, no me gusta que me estén mandando todo el tiempo, en los colegios privados se hace lo que diga el rector y ya, mientras que en lo público hay más posibilidades de crear, de libertad de cátedra, es más no me gusta que me uniformen (Profesora Diana, comunicación personal, agosto 31, 2017).

Además, como se puede apreciar en la historia relatada en líneas anteriores por la profe Diana, respecto a la protección que les otorgaba portar el carné del municipio de Medellín, la condición de funcionarios públicos les permitía tener una herramienta extra para enfrentar a los armados, como se reitera a continuación en el relato del profe Francisco, en el que debido a una situación de extorsión hacia los maestros en Puerto Venus, decide hablar con un comandante guerrillero valiéndose de su figura como funcionario público, que le permitía en cualquier momento retirarse de la zona de no tener condiciones suficientes:

Nariño lo recobran en el 2000, pero la guerrilla queda en Puerto Venus y empieza a extorsionarnos, hubo un momento en que nos llaman a extorsionarnos, diciendo que a partir del próximo mes había que pasarle una cantidad de plata a la guerrilla, y yo sí les dije a los profesores que iba a intentar hacer algo, y fui a buscar con quién hablar y les dije: «Yo vengo a buscar con quién hablar porque yo dirijo acá y me dicen los maestros que les llegó que alguien les dijo que nosotros teníamos que pagar [...]» y dijo «sí, es que todos tienen que aportar», entonces le dije: «Vea, hay una situación muy clara aquí nosotros somos funcionarios públicos ¿ustedes saben cuánto gana un maestro?, no vayan a creer que un maestro gana un platal, ¿ustedes saben bajo qué condiciones está un maestro aquí?, o sea, qué es lo que un maestro tiene que hacer para llegar aquí y estar aquí. Hay una situación muy clara, nosotros no tenemos problema, dentro del régimen que tenemos de Estado, nosotros no tendríamos problema en pagarles a ustedes una primera cuota, lo que pasa es que una segunda cuota yo no creo que se podría pagar, ¿sabe por qué? Porque los maestros se irían amenazados de aquí²⁰, yo soy el primero que me voy porque somos funcionarios públicos, nosotros nos podemos meter en un gran problema por eso, estamos aquí trabajando por un salario en retribución a nuestro trabajo, pero ¿cómo queda esto aquí sin maestros? ¿Quién va a venir a trabajar? Y somos la parte

²⁰ No obstante, Romero (2011) muestra en su informe de doctorado que “las solicitudes de traslado por amenazas no siempre han sido atendidas a tiempo. Varios de los docentes que fueron asesinados, habían sufrido amenazas con anterioridad y su solicitud de reclamo no fue atendida” (p. 90).

social, ustedes hablan de ayudar al pueblo, de una mejor educación, unas mejores condiciones para el proletariado, para la sociedad y si no hay maestros no hay nada [...] entonces sí quería como decirles eso».

Y dijeron «ah bueno, nosotros le trasmitimos esto al comandante» y bueno, a nosotros después nunca nos pidieron un peso, y me preguntaban: «¿Francisco, ¿usted qué les dijo a ellos?», y yo: «No, algo muy claro hablamos de que esto no se puede quedar sin maestros». O sea, si a mí me extorsionan yo me voy, yo no le voy a entregar mi salario, primero porque no me sobra, y segundo por cuestiones éticas (Profesor Francisco, comunicación personal, septiembre 26, 2017).

Por otro lado, tanto en los relatos de Francisco, como de Beatriz, Alba y Diana se evidencia la incomodidad que les producía seguir un currículo que no estaba acorde con las demandas de los niños, y no escatiman en criticar la falta de contexto de las instituciones estatales para diseñar las políticas educativas:

La metodología de escuela nueva²¹ es muy bonita, pero no acostumbran a capacitar al maestro que se va para esas montañas a trabajar realmente. Si vos haces una guía sentada acá en la vereda, vos estás pensando que le vas a enseñar a un niño campesino, pero vos como Estado contratas a cinco o diez profesionales por politiquería, no por políticas estatales educativas, entonces ellos te escriben un montón de vagabunderías, que no tienen razón de ser y no hacen eco en la mente de los niños, pero donde las políticas educativas contrataran siquiera un campesino, sería muy diferente, por ejemplo contratar a un campesino para escribir un libro o una guía para que vayan y le enseñen a tu hijo que es campesino, pero es que aquí estamos equivocados, y seguimos equivocados pienso yo (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 26, 2017).

Aun así, la profe Beatriz no se quedó en la mera crítica, sino que buscó estrategias junto con su compañera de trabajo para realizar las adecuaciones de las guías que ellas consideraban necesarias, para que los niños tuviesen aprendizajes más significativos:

[...]¡Ay, pobrecitos los muchachitos! ¡Qué descontextualización! Nosotras como nos enamoramos de la metodología de escuela nueva, porque es que es muy bonita, lo que queríamos era como adaptar ese mundo que nos mandaban copiado, al que vivíamos [...] porque el objetivo más grande que teníamos era hacer que esos campesinos se quedarán en el campo y produjeran en el campo, que no engrosaran los cordones de miseria en las ciudades. Entonces comenzamos a adaptar las cartillas nosotras mismas, por ejemplo, nosotras enseñábamos la V, pero la enseñábamos con la vaca en físico, porque les

²¹ La escuela Nueva es un modelo pedagógico que surgió en Colombia en la década de los años 70, como respuesta a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país. Fue diseñada por un grupo de pedagogos de la Universidad de Pamplona, quienes basados en las teorías de la "Escuela Activa" diseñaron unas guías para que los niños que ya sabían leer y escribir pudieran tener una ruta de aprendizaje autónomo con una serie de actividades didácticas. La idea era que pudieran transitar por los temas y áreas del conocimiento, de tal manera que el maestro tuviera espacio para atender a los niños que aún no sabían leer ni escribir. (<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-94519.html>)

enseñábamos a ordeñar, a inyectar, a enlazar, y la gente se mantenía muy contenta con el trabajo de nosotras (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 26, 2017).

Situación muy similar a la que el profe Francisco describe en la siguiente historia, en la que relata cómo al llegar a la región del San Jorge y conocer la población, sus condiciones, y compararlo con lo que se les pedía a los niños desde el Ministerio de Educación, existía una desconexión evidente:

Yo creo que uno descubre que una cosa es el currículo²² escrito en los libros y otra cosa es el currículo que uno debe desarrollar. En ese entonces eran los marcos generales de los programas curriculares, desde Bogotá le decían a usted qué tenía que enseñar, cómo lo tenía que enseñar y cómo lo tenía que evaluar [...] o sea esa era la didáctica. Cuando uno llega y uno encuentra esos libros y una población con unas necesidades diferentes, entonces uno se empieza a hacer como la autocrítica y uno dice: «pa' que le sirve a un niño saber esto, si el niño está demandando otro tipo de cosas». El niño quiere escucharte, el niño no quiere leer quiere que tú le leas un cuento, el niño quiere que tú le cuentes como es la ciudad, porque muchos de ellos no conocían ni el pueblo, no conocían la luz eléctrica, no habían visto un carro, no habían visto la televisión, conocían un radio y les parecía pues eso un objeto mágico que por ahí salieran voces, pero quién es el que habla ahí (Profesor Francisco, comunicación personal, agosto 9, 2017).

Ahora, al preguntarle a la profe Beatriz por cuales eran los contenidos específicos que traía el Ministerio de Educación para esos niños que se formaban en medio de contextos violentos, cuenta que estos eran nulos, que no existían más que medidas superficiales que en nada contribuían al manejo de estas situaciones problemáticas:

[...] lo más simpático fue cuando estábamos en guerra y nos dijeron que montáramos la cátedra para la paz y que las escuelas se convirtieran en zonas francas de paz, pero nosotras éramos las que teníamos que hacerlo, y que además teníamos que pintar la escuela de blanco, ponernos camisas blancas y hacer una bandera blanca que pa' que se supiera que éramos una escuela y que estábamos en una zona de conflicto, pero nada más (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 26, 2017).

La profe Alba por su parte, ya desde un contexto más urbano y en un modelo de escuela tradicional advierte también incongruencias entre las necesidades de los niños y

²² El currículo escolar se entiende como “Aquella selección cultural de contenidos, que son válidos para determinada comunidad, ese conjunto de conocimientos que son estimados como útiles y legítimos para ser transmitidos a las nuevas generaciones, conocimientos que dichos grupos deberán retomar para reproducir las formas de comportamiento social, económico, político y cultural” (Cuervo, 2014, p. 22)

las directrices estatales que, como expresa Cuervo (2014), suponen que un problema social se soluciona agregando una asignatura más al currículo, como es el caso de la cátedra para la paz, que más que un componente transversal a la formación del ser humano, se convierte en una calificación más:

Yo actualmente doy ética y cátedra para la paz, pero esa es la misma ética de siempre que simplemente le pusieron ese otro nombre, es como aprendemos de la diferencia del otro ¡Eso es cátedra de paz! Nada diferente a ética, a matemáticas, es que en todas las áreas hay que dar valores [...] esa área tiene entonces que ser transversal a todas. ¡Los valores siempre son áreas transversales! (Profesora Alba, comunicación personal, septiembre 13, 2017).

En este mismo sentido la profe Diana, así como los otros profes que se han escuchado, además de presentar la desconexión entre lo que está escrito y las realidades propias de las comunidades en contextos bélicos, introduce un nuevo elemento y es la falta de capacitación que la universidad²³ da para afrontar estas situaciones:

Uno ahí es donde dice: ¿la universidad para qué? trasnochar estudiando, haciendo trabajos y a ver dónde está el trabajo, dónde está la lectura, dónde está el pedagogo que me va a decir a mí ¿Yo qué hago con estos 45 niños que vienen de situaciones tan complicadas? A mí me tocó reestructurar, reinventar lo que me habían enseñado para estos niños (Profesora Diana, comunicación personal, agosto 31, 2017).

El maestro que es escuela

Los maestros, en su lugar por antonomasia que es la escuela, debieron desarrollar toda una serie de estrategias en relación con los estudiantes para hacerle frente a la guerra. Algunas contenciosas, que respondían a situaciones como: ¿Qué hacer en medio de una balacera? ¿Cómo debe afrontar la escuela lo que pasa en las casas, en los barrios, en las veredas? ¿Qué hacer cuando los niños portan armas? Y otras más formativas, que

²³ Es natural que en los relatos de los otros profes no aparezca la Universidad como algo fundamental, ya que cuando comenzaron en la educación estos o eran normalistas (las escuelas normales son instituciones educativas encargadas tradicionalmente de la formación de maestros) como Francisco y Alba, quienes posteriormente realizaron sus estudios universitarios, o como el caso de la profe Beatriz que siendo bachiller convencional, aprendió pedagogía de manera vivencial y autodidacta.

consistían en prácticas que realizaba el maestro en su cotidianidad para intentar que las escuelas fuesen espacios más amables: “[...] darle un sentido diferente a la escuela, no como a veces se tenía para disciplinar a los niños, para aconductarlos, meterles unos conocimientos encima, sino también para que los niños la vivenciaran, la recrearan” (Profesor Francisco, comunicación personal, agosto 9, 2017).

Los profes coinciden en que la escuela debe permanecer abierta en tiempos de guerra, ya que sirve de refugio a los niños, y se evita que salgan a las calles a correr mayores peligros, como lo relata Francisco cuando en su función de Director de Núcleo Educativo debía dar directrices a los profesores de cómo actuar en esos momentos donde la violencia era tangible, por balaceras u otros hechos violentos:

[...] la pregunta de los maestros era: ¿Dejamos ir a los muchachos para la casa? Y yo les respondían «vayan a los salones, hagan una lectura de contexto, ¿pa’ qué mandamos a los muchachos a que especulen?, a que antes se llenen de terror. A los muchachos hay que tenerlos aquí trabajando, porque para eso es la escuela para orientar, es un hecho violento, una cosa dolorosa, pero hay que hacerlo. No le estoy diciendo que dé clase y haga de cuenta que no pasó nada, o que vaya y le enseñe a un muchacho que está traumatizado una fórmula matemática, pero sí que haga un trabajo reflexivo con los muchachos». La escuela no puede hacer de cuenta que nada paso aquí, el silencio es cómplice, hay que mirar y garantizar la no re-petición (Profesor Francisco, comunicación personal, septiembre 26, 2017).

Muchas otras veces, la guerra tocaba directamente la puerta de la escuela, los armados hacían presencia al interior de las escuelas, vigilaban las clases, y los maestros eran quienes debían responder a estos hechos, como lo muestra la profe Beatriz en la siguiente historia, donde se puede ver como el profesor tenía cierto dominio sobre su escuela (particularmente en los centros educativos rurales, donde los profes vivían dentro de la escuela o muy cerca de ella), y un afán por proteger a sus estudiantes, que muchas veces los llevaron a enfrentarse a los armados:

Yo tuve un enfrentamiento, yo estaba dictando fraccionarios, y se pararon tres guerrilleros así por la ventana en la reja y los niños se quedaron ahí mirándolos, y ahí sí tenía rabia, porque ya llevábamos como un mes de estrés por las confrontaciones armadas, ¡ay no, eso era muy duro!, entonces yo les dije a dos de los niños que se habían quedado

mirándolos: «Maria, Iván ¿les digo a los señores que le dicten la clase? porque es que este tema tampoco es que sea tan favorable y yo también me canso», pero yo no pensé que mis palabras fueran a hacer eco en los tres fulanos, y llegó la hora del almuerzo y estaba el comandante en la cocina y yo fui a almorzar a la cocina de la escuela, entonces el comandante me dijo: «Profesora, es que como le parece que los tres compañeros no están muy a gusto con usted, porque usted los maltrató», y yo: «ve que problema tan berraco, me parece absurdo comandante que usted me diga eso, porque yo estaba dictando una clase y si usted educa a sus compañeros, pues lo más normal era que no se hubieran asomado por la ventana», yo también me defendí: «no hermano, es que edúquelos si no quiere que se los maltrate, que yo ni los eché, ni les dije palabras feas, entonces dígale a ellos que uno debe respetar también a las personas, y que un salón es sagrado cuando alguien está dictando una clase, y era para los niños no para la guerrilla, si quiere que le dicte una clase pues también se la dicto y listo» (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 26, 2017).

Por otro lado, los niños eran permeados por las dinámicas del conflicto, de ahí que el maestro no pudiese regirse a lo estrictamente estipulado desde la institucionalidad, sino que debía reconocer el contexto para no irrumpir drásticamente contribuyendo de pronto a la agudización del conflicto. Tal caso lo ejemplifica la profe Alba cuando relata cómo entre los años 90 y principios de la década del 2000 era común que los chicos llegaran con armas a la escuela:

Yo me acuerdo cuando al principio a mí me tocaba por ejemplo decirles a los chicos: «me pones esa arma acá, es que eso no es para jugar, a la salida hablamos, yo te la devuelvo, pero hablamos». Y nunca me decían que no, ellos me las entregaban y yo las guardaba todo el tiempo, y cuando todos se iban yo dejaba al chico y le decía: «¿Por qué tú tienes esto? ¿Qué pasa?» Yo lo que hacía era intentar influir un poco desde la palabra, les decía: «Vamos a hacer una cosa, yo sé que tú vas a superarte, tú no te vas quedar haciendo este trabajo toda la vida, este trabajo es para otras personas más adultas, tú eres un niño que apenas vienes a la escuela y tú vas a venir es a disfrutar y a educarte, cuando aprendas eso te vas a dar cuenta que no vas a necesitar guardar eso, en el momento lo estás necesitando porque yo sé que ellos te pagan por guardar esas armas para que lleves comida a la casa, pero luego tú no lo vas a necesitar, un día vas a hacer tan valiente de decirles: mi Dios les pague, pero ya no necesito ese trabajo».

Estos niños eran los carritos, ahora años llamaban carritos a los que les guardaban las cosas a los de los combos, ellos guardaban las armas, entonces muchos se las llevaban a la escuela en la maleta porque no la podían guardar en la casa, donde yo se las quitara ahí el problema podía ser peor, donde ellos no llegaran con eso les podían hacer cualquier cosa (Profesora Alba, comunicación personal, septiembre 13, 2017).

En el caso de los profes rurales, la relación de los niños con los grupos armados era directa, y era muy común que pese a los intentos de los profes porque permanecieran en la escuela y miraran otras opciones de vida, estos podían terminar seducidos por el *status*

que otorgaban las armas y terminaban enlistándose a las filas de las guerrillas o de los paramilitares:

Yo tuve un alumno, que le decían Taranto, un muchacho que tenía como ocho años, y nosotras le decíamos «No hombre Taranto no te vas a ir pa' la guerrilla,» y él nos decía «Yo me voy pa' la guerrilla porque es muy bueno matar... ver esa gente *chapaliando* así», Nosotras « ¡ay no, volvete pues serio *culicagado!*» Yo lo empecé a conquistar, a llevarle cositas, y siempre aguantó como un año en la escuela y después me prendió un potrero en la escuela, casi me prende la escuela... y de pronto me dijo: «No profesora, yo definitivamente me voy a ir, yo me voy a ir a comer echado y a que me den un arma», y se fue pa' la guerrilla, y en el primer combate lo acribillaron, lo mataron, porque como era como despistado, decía dizque: «donde me toque, me pongo al frente» y ahí cayó (Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 26, 2017).

En cuanto a las acciones que desarrollaban los profes con los estudiantes para procurar sanar las heridas del conflicto que cargaban los niños, las profes Alba y Diana optaron por abrir espacios dentro del aula para que los niños hiciesen a través de la oralidad y la escritura ejercicios de memoria:

Los niños que en su mayoría llegaban desplazados del Urabá antioqueño, contaban historias muy tristes, por eso fue una experiencia al principio muy difícil y en momentos dolorosa porque todas esas historias que ellos contaban me afectaban mucho como en toda la parte emocional y de sensibilidad humana que uno lleva. ¡Que un estudiante llegue y te cuente, que un día estaba jugando en el árbol montado y vio que llegaron y mataron a su papá! Entonces mi estrategia fue escucharlos mucho, escuchar sus historias, entonces a partir de esas historias, las escribíamos y con eso les enseñaba a leer y a escribir, e íbamos hablando sobre sus historias (Profesora Diana, comunicación personal, agosto 31, 2017).

La profe Alba justifica de la siguiente manera la potencialidad que tienen estos ejercicios de oralidad en los niños: “Cuando hacemos conversatorios sobre situaciones conflictivas ellos van desahogando sus penas, haciendo catarsis, porque igual hay mucho niño que han vivido violencias, entonces ahí también se ponen al frente ¿y cuál es la función de uno? Dejar que se expresen, yo a ellos le insisto mucho: «Tú no eres solamente matemáticas, español, ciencias sociales; primero somos personas.»” (Profesora Alba, comunicación personal, septiembre 13, 2017)

Por su parte, el profe Francisco rememora un proyecto que realizó en la región del San Jorge, con el cual buscaba aprovechar el lugar estratégico en el que se encontraba en cuanto a biodiversidad para adelantar un proyecto con sus estudiantes, y que los niños vieran la potencialidad que tenía su entorno, que no sólo era útil para los corredores del narcotráfico, sino que allí había lugar para la ciencia y la investigación:

Yo empiezo en el año 89 a desarrollar un proyecto con el Instituto Nacional de Recursos Renovables, ahora Ministerio de Medio Ambiente. Yo conocí los primeros entomólogos en el Parque del Paramillo, y esos entomólogos me hicieron ver a mí que había un potencial muy grande de investigación en el entorno, que esos insectos de esas zonas debían ser estudiados en el día a día y ellos escasamente iban por temporadas. Ellos me enseñaron a mí a hacer cámaras de preservación, me enseñaron a disecar insectos, a conservar mariposas, y yo empecé a leer mucho de entomología, yo empecé a estudiar entomología con ellos y a involucrar a los niños en el trabajo. Yo siempre cuento la anécdota porque yo decía «en Ituango, a dos días de camino, a principio de la década del noventa en una selva, los niños del San Jorge estudiaron entomología» (Profesor Francisco, comunicación personal, septiembre 26, 2017).

El maestro que es comunidad y acción

Además de acciones dentro de los espacios educativos, los profes en su dimensión comunitaria fueron actores fundamentales dentro de estos territorios, pues como muestran Aguilar, Calderon & Ospina (2008), “debieron reconocer e intervenir en realidades sociales como: la ruralidad, la violencia, la pobreza, la inclusión de diferentes poblaciones (indígenas, desplazados) al espacio escolar y a la formación ciudadana” (p.104). Así también, la necesidad de construir espacios para el esparcimiento o de servicios públicos básicos, que los llevaron a salir del aula para hacerse uno con la comunidad y comenzar a realizar diferentes actividades para poder suplir dichas necesidades.

Hay que resaltar también que este arraigo del maestro con la comunidad es especialmente significativo en los profes que trabajan en zonas rurales, pues la convivencia no sólo en el espacio de la jornada escolar sino en todos los aspectos de la vida cotidiana, los hacía compenetrarse mucho más con la comunidad:

El maestro rural suele tener un lustre con su comunidad, usted mostraba su escuela por el desarrollo de la comunidad, porque ya tenía acueducto, electricidad porque ya estaban construyendo una carretera o estaban haciendo una capilla, entonces eso hablaba del proceso y reconocimiento del maestro. Cuando yo fui jefe de núcleo encargado en Ituango fue una comunidad, literalmente, a llorar a la oficina porque yo les iba a sacar a la maestra y yo les decía: «No, esa maestra tiene el derecho de mejorar y de salir, ella le ha dado a la comunidad todo, pero ya quiere salir, entiendan eso, ¿ustedes quieren a la maestra? Déjenla salir, está enferma...» (Profesor Francisco, comunicación personal, septiembre 26, 2017).

Era tal la importancia de los maestros para los habitantes de la comunidad, que en tiempos de guerra se convirtieron en su voz, y esa misma misión que sentían que les habían puesto, se convertía para muchos maestros en el aliciente para quedarse a enfrentar los embates de la guerra, actitud que resume la profe Beatriz (comunicación personal, agosto 27, 2017) de la siguiente manera:

Yo me quedé, porque detrás de mí había tanta gente, con tanto dolor y tanto susto como yo, entonces tanto dolor y tanto susto, acompañaditos nos iba mejor. Además, lo que pasa es que en la guerra se siente uno como vulnerable, y si yo era a la que le decían: «Profe hable usted, es que a nosotros nos da un miedo», entonces como sería el miedo que ellos me decía: «ay profe, hable por nosotros» entonces supongamos que a mí me mandaron para que los representara a ustedes, entonces yo me armaba de valor, me temblaba todo, pero yo para no mostrarles ese mismo miedo a ellos iba y los defendía.

En cuanto a las acciones comunitarias que realizaron los profes, es destacar primero la labor de la profe Beatriz que junto con la otra maestra que compartía escuela, lideraron la gestión de los recursos económicos necesarios para la electrificación de la vereda de Finlandia (Santa Rita-Ituango), así como la acción colectiva que junto con los demás maestros rurales del municipio de Ituango emprendió la profe Beatriz para tenderle la mano a los campesinos desplazados que llegaban a Santa Rita provenientes de El Aro después de la masacre que se vivió en esta zona:

Después de la masacre de El Aro comenzaron a llegar a Santa Rita todos los campesinos desplazados. Nosotros estábamos de fin de semana mercado, cuando llegamos el domingo en la noche y los primeros desplazados, las señoras descalzas, ancianos. Yo nunca había visto una cosa así, entonces imagínese que llegó esa gente, y le dije a todos los profes que habían arreglado bestia que íbamos para las veredas: «¿Muchachas, y nosotras nos vamos a ir y vamos a dejar a Santa Rita llevado?... ¿y no vamos a hacer capaces de hacer alguna cosa por esta gente?» Entonces yo cogí y llamé a

Orlando, el director de núcleo y le dije: «Orlando, los profes de las rurales no nos vamos a ir». Y él me dijo «¿Betty, que pasa?» «No hermano, vamos a organizar comités de trabajo»

Lo que hacíamos en la escuela, lo hicimos con los desplazados, hicimos el comité de leña, el comité de alojamiento, el comité de cobijas, el que iba a buscar la ropa, y todos empezaron a colaborar, uno decía «Yo doy un bulto de panela» y toda la gente empezó a colaborar. Entonces les hicimos escarapela a todos los líderes de los grupos, que eran maestros, colocamos en las tres entradas del pueblito, diciéndoles que buscarán los símbolos de lo que necesitaban; como la mayoría de campesinos no saben leer, entonces a los encargados del comité de alojamiento por ejemplo les dibujamos una casita y así con los dibujitos de las cosas se iban ubicando.

Como a los tres días, ya cogió la protesta otro color, cuando vos ya sentís que suenan las canecas, las tapas de las ollas y que ya hay rabia y esa vaina. Yo dije: «esto aquí no se va a poner muy bueno que digamos». Ya en Medellín había hecho eco lo de la protesta, entonces empezó la Cruz Roja de intermediario, y ahí ya les dije a las compañeras: «yo creo que ya hicimos lo que íbamos a hacer, aquí clavadas no, ni entrevistas ni nada». Le teníamos el pánico cuando ya decían que iban a empezar a preguntar esto o aquello, entonces uno ya había aprendido la lección: «Calladita te ves más bonita» entonces nos fuimos pa' Finlandia ((Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 26, 2017).

También es relevante, recordar el proceso que adelantó el profe Francisco con la comunidad de Puerto Venus-Nariño en lo que se denominó como los comités de promoción del deporte y la cultura, así como las actividades deportivas que realizaba en el San Jorge en aras de contribuir al sano esparcimiento de los chicos a través del fútbol, que además fue la herramienta que el profe encontró para comenzar a entablar una relación mucho más estrecha con la comunidad:

Yo era muy solitario en algunos momentos porque yo leía mucho, entonces allá decían que yo era como loco porque vivía leyendo a toda hora: «ese maestro se la pasa en una hamaca leyendo», porque los primeros meses yo era un poco huraño, un poco esquivo como con la gente, me hacían invitaciones y la verdad a mí me daba mucho miedo salir de ese lado, entonces yo encuentro en el fútbol una forma de comenzar a afianzar los lazos con la comunidad. El fútbol siempre fue para mí un vehículo de comunicación con la comunidad, y si a mí en alguna comunidad me recuerdan, me recuerdan por el proceso deportivo: «¡ah!, el maestro que nos enseñó a jugar», «¡ah!, el maestro que se llevaba a los niños a jugar!, que les enseñaba a las personas adultas.

Los implementos deportivos los conseguíamos a través de lo que allá llamaban “cafés” que eran como una especie de bazares, de festivales, donde se bailaba, se tomaba café, a veces se tomaba aguardiente, y eso daba unos ingresos y nosotros destinábamos parte de eso para la escuela y otra parte para el proceso deportivo, con eso comprábamos balones, uniformes (Profesor Francisco, comunicación personal, agosto 9, 2017).

En contextos urbanos, el trabajo comunitario se dificulta un poco por el desplazamiento de los docentes ya que muchas veces no viven en la misma zona donde laboran y las actividades extraescolares se dificultan, aun así, la profe Alba se ha mostrado interesada en como la institución educativa puede influir en la comunidad en general y desde allí ha contribuido, por ejemplo, a disminuir el analfabetismo de los padres de familia.

También es importante mencionar que, así como los maestros rurales autogestionan con la misma comunidad para hacer frente a las demandas, los maestros urbanos por la posibilidad de tejer redes con mayor facilidad con sus pares y de poder hacer presión más directa a la institucionalidad, suelen estar más compenetrados con las movidas sindicales o con acciones colectivas de tipo gremiales:

El Estado nos dejó solos en esa parte de la seguridad de nosotros y por otro lado nos sentimos muy solos cuando ocurrió el incendio en la comunidad, se les quemaron sus ranchitos y nos tocó compartir las instalaciones del colegio con la comunidad, entonces fue muy complicado. En esa época los profesores se empezaron a ir y hubo un momento en que para presionar al Estado nosotros pedimos traslado masivo cuando empezaron ya a amenazar maestros, y cuando no cumplían, no le cumplían a la población en un inicio que se les quemaron sus viviendas y nosotros no teníamos donde trabajar, nos dieron un lugar alrededor donde nos turnábamos de a dos horas, ya no eran dos jornadas sino cuatro, las dos de esa escuela y las dos de nosotros, entonces ya eran de dos, tres horitas y eso se estaba extendiendo casi un año, entonces la alternativa fue pedir traslado porque no nos escuchaban y lamentablemente al maestro nunca lo han capacitado para trabajar con esta población que viene marginada, desplazada por la violencia (Profesora Diana, comunicación personal, agosto 31, 2017).

El relato de la profe Diana además de mostrar cómo los profes se juntan para presionar al Estado, también deja entrever la falta de protección con la que contaban los maestros, la mayoría de veces nula. Por ejemplo, en el caso de la profe Beatriz la protección con que contaban era realizar trincheras para salvaguardarse del conflicto y pintar la escuela de blanco, en el caso de la profe Diana el carné de maestra era lo único que le permitía moverse en la comunidad sin problemas, y el más simbólico es cuando la profe Alba cuenta que la oración era su única protección:

Allá uno está sólo, uno realmente dice: «Dios mío, ayúdame a que realmente pueda estar mucho tiempo en esta comunidad, que una bala pérdida no me coja», porque ahí no vale sino la oración, lo que hago es que me echo la bendición, pido que me vaya muy bien y si vuelvo a mi casa ya es un lujo, igual nunca pienso que no voy volver (Profesora Alba, comunicación personal, septiembre 13, 2017).

Ahora bien, así como estos maestros nos relatan sus propias historias, tiempo después de sucedidas, cuando contaban sus relatos aparecían las historias de muchos otros profes que ya no están aquí para contarlas en su propia voz, pues fueron asesinados con ocasión del conflicto armado, ya fuese por su labor crítica y accionar pedagógico, por su labor comunitaria o porque eran acusados de complicidad con algún bando, ya que en un contexto de guerra te encuentras entre la disyuntiva de ser Estado, escuela, comunidad, y refugio para los chicos, a la vez que debes esquivar las balas para sobrevivir.

Por ello, a continuación, haremos una última parada en las memorias que guardan los maestros sobre sus compañeros que han fallecido, lo que nos permitirá ver otros rasgos del maestro en medio de la guerra, está vez con nombres completos y hechos concretos.

Excursio #2: Los rostros que la guerra borró

Hace un par de meses fui en compañía de una amiga a la sede de la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA) en Medellín, al llegar encontramos un muro grande con las fotografías de algunos de los maestros muertos con ocasión del conflicto, acompañadas de la siguiente frase: “¡Aquí estamos y aquí estaremos siempre, en el fragor de la lucha! Por la defensa de los derechos humanos”. Me acerqué a ver foto por foto, a leer los nombres, no pude evitar sentir frío en el cuerpo cuando leí algunos de los nombres de los maestros que anteriormente los profes me habían nombrado en las conversaciones, me detuve en sus rostros, y casi en actitud mística de oración o plegaria les dirigí unas palabras mentalmente.

Al rato pasó uno de los funcionarios de ADIDA que al observar que mirábamos las fotos de sus compañeros nos dijo: “¡Qué bueno que se interesen por los compañeros que ya no están con nosotros, y que hicieron tanto para que pudiéramos tener una vida digna, igual les digo que ahí faltan muchos todavía!”

Parada #3. Memorias de la muerte y caminos de vida.

Si bien como se ha advertido en varias ocasiones este trabajo no es propiamente de memoria histórica, ni busca reescribir el conflicto armado en Colombia, el ejercicio de recordar está latente en cada conversación con los maestros, el apelar a los recuerdos como insumo básico permite reconocer en cada historia personal la impronta de lo colectivo, pues como plantea Jelin (2002) “Uno no recuerda solo, sino con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales compartidos, aun cuando las memorias personales son únicas y singulares, estos recuerdos están inmersos en narrativas colectivas” (p.19). De ahí, que para el caso que nos convoca dichas narrativas colectivas hagan parte de la historia del conflicto armado colombiano dentro del Magisterio, en las cuales salen a relucir los relatos de los profesores asesinados durante el conflicto.

En este sentido, esta última parada del viaje se propone, en un primer momento, realizar una exploración en las memorias más dolorosas en donde, con la ayuda del profe Francisco, veremos los rostros de algunos de los maestros que fueron víctimas mortales del conflicto. En un segundo momento, se recogen las propuestas y apuestas que los profes nos comparten en lo que se ha denominado “lecciones de la guerra para escribir la paz”, allí la memoria pasa del dolor a la propuesta viva para pensar una escuela y un maestro comprometido en el presente y futuro con la no repetición de los hechos violentos, toda vez que como diría Jelin (2002): “La memoria narrativa implica un “compromiso nuevo” entre el pasado y el presente.” (p. 27)

Cuando las balas atravesaron la escuela

Una niña muy linda me decía estos días: “Profe, cierto que uno le tiene que dar gracias a Dios porque es que Ave María apenas uno saber que hay tanta violencia en el mundo y que nosotros estamos vivos” (Profesora Alba, comunicación personal, septiembre 13,2017)

Antes de darle paso a los relatos, es importante mirar cuantitativamente cual ha sido el impacto del conflicto armado en los maestros, ya que si bien un dato no dice nada por sí sólo, sí nos permite dimensionar la magnitud de la problemática, pues según el informe de la tesis de doctorado de Flor Alba Romero (2011), denominado *Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de Antioquia (1985 a 2005)* se calcula que entre el año 1985 y el 2005 alrededor de 400 maestros fueron asesinados a causa del conflicto armado:

Aunque no siempre los registros de prensa tienen la información completa sobre los docentes asesinados, analizando los casi 400 casos de maestros asesinados, se pueden inferir algunas causas por las cuales eliminan físicamente a los docentes: por su actividad sindical, por ser militantes de organizaciones de izquierda, por ser defensores de derechos humanos, por tener el estudiante bajas calificaciones, o simplemente por trabajar en medio del conflicto (Romero, 2011, p.92).

Otras de las causas que motivaban a los armados a atentarse contra la vida de los profesores era la supuesta complicidad que tenían con los actores de alguno de los bandos en disputa, o el intento de evitar que sus estudiantes se enlistaran en los grupos armados.

A continuación, serán objeto de memoria y recuerdo tres historias de maestros que el profe Francisco relata, que servirán como una pequeña muestra para dimensionar cómo el conflicto armado atentó contra la vida de los maestros por móviles que tenían que ver, en muchos casos, con su accionar como sujetos políticos.

El primer caso que aparece, en términos cronológicos, es el de la profe María Lourdes Montaña, reseñado en la base de datos de Noche y Niebla del año 1991, en el informe de tesis de doctorado de Romero (2011), así como en el informe realizado por la

Escuela Nacional Sindical de Antioquía y la Asociación De Institutores De Antioquia: “El 26 de julio de 1991 fue ejecutada por el Frente 35 de las FARC la maestra rural María Lourdes Montaña Peláez, de 25 años de edad, quien laboraba en la escuela de la vereda La Florida, del municipio de Ituango” (p. 260).

El profe Francisco fue amigo cercano de la profe Lourdes, hace memoria de su muerte y de cómo la noticia lo afectó, por ser una amiga cercana y porque lo alertó sobre los riesgos a los que como maestro en zona de conflicto se enfrentaba a diario:

A mí recién llegado me había tocado la muerte de Lourdes. Hay versiones tergiversadas sobre la muerte de la profesora, hasta ahora la familia sigue preguntándose cuales fueron los motivos.

A ella la matan un martes, yo estoy con ella el domingo por la noche, a mí me impactó la muerte de Lourdes porque yo me di cuenta quince días después que me llegó una carta de una amiga de ella hasta el San Jorge en la que me avisa la muerte de Lourdes, yo me acuerdo que fue la vez que más miedo sentí mientras estuve en el San Jorge, por dos razones: primero, porque nosotros vivíamos en medio de la tensión de estar en ese círculo de los grupos armados, de la selva; y segundo, porque nosotros somos actores sociales en medio del conflicto lo que nos pone en una situación de vulnerabilidad, entonces fue una cosa muy desgarradora.

Así que terminé de leer la carta y dije «me voy para el pueblo, me voy para Ituango», yo necesitaba que me contaran lo que había pasado. Y llego y empiezan los compañeros a contarme, para mí eso fue una cosa muy impactante, me cuentan que la matan hacia al medio día, cuando la profesora iba caminando con una niña hacia la casa donde almorzaba y se encontraron con la guerrilla y la guerrilla le dijo a la niña: «sígase que vamos a hablar una cosa con la profesora», cuando la niña llega a la casa escucharon los disparos, entonces matan a Lourdes en el camino y cuando la gente sale a ver qué había pasado, se dieron cuenta que habían matado a la profesora, y que habían dejado la orden de que a Lourdes no la podía recoger nadie, que se tenía que quedar ahí hasta que se la comieran los carroñeros. Cuando esa noticia -que es muy impactante y desgarradora- llega a Ituango, el padre Ernesto que fue un actor estratégico en medio del conflicto fue y la recogió en una volqueta de la alcaldía (Profesor Francisco, comunicación personal, septiembre 26, 2017).

La historia de la profe Lourdes deja ver las dificultades para esclarecer la verdad sobre los hechos en contextos tan convulsos, donde muchas veces no es claro ni el grupo armado que ejecutó el crimen, ni mucho menos los móviles que los llevaron a cometerlo, causando así una revictimización para la familia de la profesora asesinada que, aparte de tener que cargar con la muerte del ser querido, debe soportar las múltiples historias que

sobre el hecho se tejen. También demuestra la vulnerabilidad permanente en la que se encontraban los maestros, que en ocasiones ni siquiera había amenaza de por medio sino que una simple sospecha podía arrebatarles la vida de inmediato.

Una segunda historia es la del profesor Jairo de Jesús Sepúlveda quién fue uno de los asesinados en la masacre de la Granja-Ituango, el caso se encuentra registrado en la base de datos Voces silenciadas y en el informe *Tirándole libros a las balas: Memoria de la violencia antisindical contra los educadores de ADIDA (1978-2008)*:

El 12 de junio de 1996, uno de los años más cruentos en la región, fue asesinado el docente Jairo de Jesús Sepúlveda, caso que fue llevado ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos por hacer parte de las masacres ocurridas en este municipio durante este periodo, y con el fin de determinar la responsabilidad del Estado colombiano (p. 261)

Así recuerda el hecho el profe Francisco (comunicación personal, septiembre 26, 2017):

En la Granja durante la masacre mataron a un profesor, él había estado con nosotros trabajando ahí en La Granja, pero, ya se había ido y estaba dirigiendo el politécnico, se llamaba Jairo Sepúlveda, era profesor de filosofía, muy comprometido en la parte social. El politécnico por esos días estaba en la salida, en el parte del coliseo él tenía la oficina, o sea ya saliendo de Ituango. Después de matar a otras dos personas en la masacre de La Granja, entraron por él y lo llevaron al puente de pescadero, ahí lo ultimaron y lo dejaron colgando del puente, porque en esa época a nosotros nos llegaban las noticias así: mataron a fulanita de tal y lo mataron así, pero nadie ni lo había visto ni sabía cuales habían sido los móviles, lo único que se sabía era que habían sido los paramilitares.

Después nos dimos cuenta de que a Jairo lo mataron porque en la última toma guerrillera que hubo en Ituango él vivía en la salida para Peque que era la parte alta de Ituango, allá era la casa de la mamá, y cuando la toma guerrillera ellos estaban encerrados y tocaron la puerta de la casa y era un guerrillero que habían herido en la toma, y como Jairo era una alma de dios lo socorrió y lo albergó allí durante unos días hasta que se recuperó y se integró de nuevo con su grupo y la historia terminó ahí. Ese guerrillero presuntamente se desmovilizó e ingresó a los paramilitares y contó que él le había ayudado y esa fue la razón de la muerte de Jairo Sepúlveda, que porque le ayudaba a los guerrilleros. Él, una persona tan noble, tenía proyectos sociales, tenía una microempresa de trapeadoras en La Granja, no pensaba sino en la comunidad, porque él era de formación religiosa, tan buena gente que por ser buena gente murió.

Lo relatado por el profe Francisco respecto a la muerte de Jairo Sepúlveda es una clara muestra de cuando el maestro por su impronta comunitaria y vocación de servicio

se convertía en un objetivo para los grupos armados; también, evidencia cómo durante la guerra los jóvenes se convirtieron en ejércitos disponibles para el grupo armado que mejor se acomodara a sus intereses y cómo en su afán de sobresalir y señalar colaboradores no les importaba que cayeran víctimas inocentes.

Una última historia es la de la Profesora Flor Marina Vargas asesinada en el municipio de Alejandría en el año 2003. Un hecho que el profe Francisco describe como el trago más amargo de su vida y no puede contener las lágrimas al relatarlo:

Flor Marina era una maestra comprometida con su comunidad, muy joven, tenía una niña de tres meses de edad y esta maestra se ve involucrada en un conflicto por ser maestra, de apoyar a una estudiante.

Una niña de la vereda, estudiante suya termina enrolada con un grupo armado por medio de un muchacho, la muchachita se va para allá y encuentra que ella no encaja ahí, entonces la niña le cuenta a la profesora y le pide que le ayude a salir de la guerrilla, la profe después de pensarlo mucho, porque sabía las consecuencias que podía tener, habla con el cura del pueblo, y él le ayuda y mandan a la niña para una casa en Medellín para protegerla; pero eso quedó en silencio, tiempo después a la niña le da algún día por irse del lugar donde la tenían y se volvió a enrolar con la guerrilla, y para justificarse tejió una versión donde acusó a la profesora Flor Marina.

La historia que se inventó la niña era que la profesora salía los días miércoles, ella entraba los lunes y como tenía una bebé, ella le dejaba la leche materna. Lunes por la tarde, el martes volvía para estar con la bebé y el miércoles se madrugaba de nuevo para la escuela, entonces ella se inventó que la profesora venía los miércoles a darle razones a los paramilitares, porque por esos días habían matado a un guerrillero allá en la vereda, entonces que era la profesora la que estaba implicada en eso.

Fueron por ella a la escuela, la sacaron y llegando a la cancha la ultimaron, le dieron unos tiros en la cabeza. Fue muy impactante, fue un agosto, yo venía de elevar unas cometas con mis hijos, cuando me encuentro con un cuñado de ella que venía y me dijo: «Francisco, mataron a Flor Marina esos *hijueputas* guerrilleros», yo me senté en una acera y para mí fue un baldado de agua fría porque a mí nunca me habían matado un maestro siendo yo director, a mí me habían matado compañeros de trabajo, pero nunca una maestra que estuviera bajo mi cargo, y yo estaba en *shock* y le decía «No, yo no te puedo creer que eso haya sido cierto», y yo veía a todo la gente en la alcaldía, en esa conmoción, organizando una camioneta, una camilla [...] como de esos hechos también bastante conmovedores y porque fue un hecho aislado, nosotros no estábamos en guerra, de los tragos más amargos que yo he vivido en mi vida, y porque era una persona que trabajaba también en un proyecto con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, por sus siglas en inglés), uno sin poderse explicar ¡Flor Marina era un amor de maestra, una mujer comprometida con su trabajo, una mujer que hablaba de la educación con ese amor! (Profesor Francisco, comunicación personal, septiembre 26, 2017).

La profe Flor Marina se convirtió en un referente en el municipio de Alejandría y la escuela lleva en la actualidad el nombre de la profe en su honor, como lo muestra una nota del periódico El Colombiano (2013): “El 19 de agosto de 2003, asesinaron a *Flor Marina Vargas Valencia*, de 32 años, profesora del Centro Educativo Rural la Pava - como se llamaba en ese momento, ahora tiene el nombre de la maestra”.

Lecciones de la guerra para escribir la paz

[...] la guerra por dura que sea nos tendría que enseñar muchísimas cosas para garantizar la no-repetición (Profesor Francisco, comunicación personal, septiembre 26, 2017)

Los profes, pese a la rabia, tristeza y frustración que muchas veces se notaban en sus palabras debido a las situaciones tan complejas que les tocó vivir, optan finalmente por abrirle un lugar a la esperanza, a la posibilidad de cambio, de construir una escuela que se piense otras formas de relacionamiento no violentas, que pueda contribuir a que la guerra desaparezca de la gramática con la que se ha escrito la historia de este país, pues, como advierte el historiador Braudel (s.f): “así como un país no tiene sólo un pasado, tampoco tiene sólo un futuro”.

De esta manera, los profes plantean una serie de lecciones que podrían ayudar a construir un camino hacia la paz en diferentes niveles: lo primero, es reconocer la importancia de los acuerdos de paz entre los diferentes grupos armados, pero teniendo presente que la paz sólo se logrará cuando en los niveles micro, empezando por la escuela, nos relacionemos de manera distinta, lo que implica que los docentes se comprometan a generar espacios de debate, diálogo y respeto dentro de las instituciones educativas. Como las estrategias que a continuación nos relata la profe Alba considera han sido útiles en este sentido para mediar conflictos entre los estudiantes:

Por ejemplo, en el colegio los niños han aprendido a resolver mejor los problemas desde el diálogo aunque les cueste mucho, primero era solo el golpe y no hablaban, ahora al menos se expresan, es: hablamos, nos sentamos vos y yo o con el profe si lo necesitas, sino lo necesitas entonces uno ve y les dice “Pero que bueno, cómo solucionaron ese conflicto, cuéntenme a ver” y me dicen: “No profe, es que yo soy valiente”, entonces uno

siente que es algo en lo que uno ha podido influir. Yo pertenezco al comité de convivencia y desde ahí les he enseñado que los valientes son los que hablan siempre, los que nos expresamos, los que utilizamos la palabra para todo, así sea para decir no quiero que estés conmigo, pero le hablo, somos los valientes. Los cobardes siempre utilizamos el puño, la violencia, por eso nos sesgamos y nos quedamos callados, rígidos pensando que es una valentía darle un golpe al otro, pero no.

Por esto es importante que los maestros generen procesos que ayuden a que haya más armonía, más paz, porque capacitaciones así como a nivel general para los docentes como por ejemplo: “Territorios de paz” hemos tenido, pero igual eso no sirve de nada si no lo pones en práctica, porque yo puedo ir a miles y a miles he asistido, pero tú te debes confrontar a ver si estás haciendo bien la tarea para poder transmitirla, autoevaluarse todos los días para que la comunidad se mueva, funcione, avance (Profesora Alba, comunicación personal, septiembre 13, 2017).

Una segunda lección tiene que ver con la necesidad de que desde la academia y la universidad se piensen formas de capacitar al maestro para enfrentar estos contextos de violencia directa, con el objetivo de que la escuela no se convierta en un reproductor de la violencia por otros medios:

El asunto es que a nosotros no nos preparan para eso, a nosotros no nos preparan para vivir en medio de la guerra, para asumir el conflicto, para trabajar con comunidad, entonces cuando uno ha tenido otro tipo de experiencias uno puede hacer una transferencia de lo que uno ha vivido y la manera como uno lee los hechos, entonces vamos a mirar cuál es el paso a seguir, y es como toma uno decisiones sabias, sensatas, pertinentes en el momento que está viviendo porque es una situación complicada, que de eso hay que hablar en la escuela (Profesor Francisco, comunicación personal, septiembre 26, 2017).

Por último, un sistema educativo con políticas educativas y programas que tenga un interés real en acabar con las causas que han permitido que la guerra se perpetúe en el país, así como una cátedra de la paz que más que una asignatura adicional, sea capaz de hacer un trabajo juicioso en términos históricos de lo que ha sido la guerra y en estrategias prácticas para construir relaciones no violentas, donde el centro de las preocupación esté en formar sujetos críticos, autónomos y éticos:

Yo creo que la escuela debe hacer un trabajo en esto de la cátedra de la paz, especialmente en la línea de la memoria, el tema de la historia tiene que ser algo clave para tratar de entender que es lo que ha significado la guerra para la escuela, porque la guerra por dura que sea nos tendría que enseñar muchísimas cosas para garantizar la no-repetición. Uno hoy ve lo que engendró la Violencia partidista de los cincuenta, y uno dice, nosotros nunca hicimos unas lecturas a fondo de eso para entender el absurdo de lo que pasó,

entonces pienso que la escuela tiene que enseñar el respeto por la diferencia, de que podemos pensar distinto, pero ante todo somos seres humanos y que la humanización de la educación tiene que ser la impronta.

Necesitamos que los profesores se formen, no para irse a una cátedra universitaria y dejar la escuela, sino que le apuesten a nutrir los cimientos de la escuela que son los que están corroídos por el tradicionalismo, por ese replicar esos modelos del siglo XIX, todos esos métodos lancasterianos que todavía se ven: la campana, la fila, la oración al iniciar, el himno, y todo lo demás, así que pienso que hay que empezar a cambiar eso, y construir verdaderos procesos de formación ciudadana porque la construcción de paz se da desde la escuela, es allí donde se forman las mentalidades y los muchachos empiezan a relacionarse, es el lugar donde se empieza a construir el tejido social, no en ninguna otra parte, o sea es con los niños y jóvenes desarrollando ese trabajo escolar donde deben estar los maestros, el problema es que ese trabajo escolar está muy influenciado por la OCDE, entonces la OCDE te está diciendo que tienes que ser productivo y competente para responder a un modelo socio-económico que no es el modelo nuestro (Profesor Francisco, comunicación personal, septiembre 26, 2017).

Fin de viaje

El viaje termina donde comenzó, revisando el equipaje y los elementos nuevos que aparecen después de las diferentes paradas en donde se iban encontrando las pistas necesarias para buscar dar respuesta a la pregunta inicial: ¿cómo configura el maestro de escuela su subjetividad política en medio del conflicto armado? Para lo cual se presentarán algunos elementos conclusivos que más que ponerle punto final a las reflexiones, pretende abrir el debate para seguir pensando lo que ha significado el maestro en medio del conflicto armado en cuanto sujeto político.

Al oír al maestro interpelar el Estado en su accionar y presencia y revisar la soberanía en tanto elemento central del Estado, se pudo evidenciar que en Colombia durante el conflicto armado se han establecido diferentes tipos de relaciones entre quienes buscan detentar el poder, no existiendo una soberanía al estilo moderno, sino una serie de disputas por la misma, así como eventos de descarga estatal y presencia diferenciada del Estado, por lo que el Estado representado en el Ejército Nacional ha sido un actor más en disputa, muchas veces con menor legitimidad que sus oponente. Así como advertir que existen otros actores no armados, como es el caso de los sacerdotes pertenecientes al mundo

tradicional, y otros como los maestros que muchas veces han contado con el reconocimiento y autoridad dentro de las comunidades, ya que debido a la ausencia estatal en dimensiones diferentes a la militar se han visto abocados a suplir el accionar del Estado en términos de gestión social.

Junto con la interpelación al Estado también aparecieron las percepciones que se tenían frente a los grupos armados que disputaban el poder, no siendo estas iguales con el transcurrir del tiempo, ya que cada momento del conflicto armado trajo consigo unas formas particulares de accionar de cada uno de los grupos.

Ahora, en términos del posicionamiento del maestro frente a la guerra y de su sentir-actuar como sujeto político en medio de esta, vale la pena evidenciar como primera medida el autoreconocimiento que los profes tienen de sí mismos como actores sociales con capacidad de influir en los contextos, y cómo este hecho podía protegerlos de los armados en algunos casos o en otros ponerlos en peligro de muerte.

Es importante traer a colación que más que un accionar político de tipo gremial-sindical -sobre todo en la ruralidad-, el maestro se encontraba inmerso en la lucha por la sobrevivencia y en el desarrollo de las comunidades, una forma de subjetividad política más cercana a la resistencia a los grupos armados por medios no bélicos, además del actuar directo para solucionar las demandas de las comunidades por medio de la autogestión, alejadas -aunque no en todos los casos- de los repertorios de acción colectiva clásicos como las protestas, paros y manifestaciones.

Dichas formas rebasan los límites de lo instituido, de la confrontación a lo estatal, y se encuentran más cercanas al poder instituyente y a la organización que promueven en sus comunidades, lo que permite concluir que si bien la guerra, en especial el conflicto

armado en Colombia, ha afectado en gran medida la posibilidad de agremiación y las acciones colectivas de ese tipo, no ha inmovilizado al maestro ni su capacidad de agencia.

Consideraciones finales

En cuanto a consideraciones finales, valdría la pena dejar constancia de algunos aspectos importantes en el devenir del proyecto, los aprendizajes, así como los retos que trae consigo tanto indagar por el maestro en el conflicto, como el uso de métodos biográficos para aprehender estos fenómenos.

Si bien al plantear el proyecto de investigación no existía una delimitación temporal a priori, los relatos de vida de los maestros trascurrían en medio del conflicto armado, de ahí que los relatos se ubiquen entre 1985 y el año 2006, lapso que coincide con el fortalecimiento de las guerrillas en los años ochenta, el advenimiento del paramilitarismo en los años noventa, y la confrontación armadas que le sucedió hasta aproximadamente los años 2003-2006 con los procesos de desmovilización de los paramilitares.

También recalcar, que el uso de una categorización emergente permitió que, una vez terminadas las conversaciones con los maestros, se sumaran nuevas categorías que nutrieron las reflexiones y las dotaron de sentido. Dándole un valor relevante a la experiencia de los sujetos, toda vez que como expresa Calveiro (2006): “la experiencia permite una apropiación que, sin ser suficiente, está en la base del conocimiento” (p.74).

En términos disciplinares decir que esta fue una apuesta por hacer una Ciencia Política a voz viva, por traer esas visiones sobre el Estado, el poder y la guerra que tienen los sujetos comunes, por ponerle rostro y voz a las teorías y a los sucesos de la guerra, encontrando que los métodos biográficos y las narrativas, tienen un potencial importante a la hora de estudiar lo político, reconociendo este último como parte de un entramado social donde las fronteras son difíciles de determinar.

Ahora, es importante también hacer énfasis en que la apuesta fue por una investigación donde lo dialógico y reflexivo fuese lo central, ya que en el diálogo se transforman las visiones, se comprenden otros mundos, otros lenguajes y en el proceso de escritura posterior, dice De Certeau (2000), se transforma el espacio del otro y se crea el relato entre un querer escribir y un cuerpo escrito. Allí entre el cuerpo escrito y la pulsión por intentar escribirlo e interpretarlo, el reto consiste en conjugar el absoluto respeto por las voces, los silencios, y lo que se comparte y se vive con esos cuerpos escritos, sin autocensurarse al momento de la interpretación que intenta poner bajo categorías lo que se manifiesta o calla. Saber cuándo dar espacio a la voz y cuando a la interpretación, trazar puentes fluidos, sin dejar que los conceptos coopten las voces y se apropien de las prácticas de los sujetos.

Teniendo en cuenta además que el material principal de la investigación eran los testimonios de los maestros, se dio el mayor espacio posible a sus voces, contrastando hechos puntuales con documentos históricos y artículos académicos, pues como advierte Calveiro (2006):

El discurso académico suele ser engañoso porque, en la mayor parte de los casos, desdibuja al sujeto que enuncia, creando la ilusión de que estamos frente a la sola “realidad” del sujeto-objeto enunciado. Por su parte, el testimonio podría ser igualmente engañoso, aunque en un sentido inverso (p. 76).

Por su carácter testimonial, el apelar a la memoria o mejor a las memorias fue indispensable, no a la memoria con la que se construye la historia oficial, sino a estas que están un poco en la sombra, olvidadas, y que es necesario rescatar tanto para la construcción de un conocimiento plural, como para recrear las memorias colectivas que nos permita traer al presente el pasado para pensar otros futuros posibles. Por ello, es que en ningún momento se pretendió leer cada vida de manera individual como casos aislados,

sino que se pusieron a conversar cuatro relatos de vidas diferentes que mostraban que no era sólo la historia de sus vidas las que se contaban, pues allí estaban también las historias de sus estudiantes, compañeros y familias, además de la historia de un país, de un conflicto que aún no cesa.

Finalmente, me permito dar paso a la primera persona del singular para decir junto con Alexiévich (2015):

¿Qué es lo que retiene mi memoria?

Probablemente una voz, una voz suave a menudo acompañada de sorpresa. Una persona que se asombra de sí misma, de lo que le ha ocurrido. El pasado desaparece, su vórtice candente colapsó y se evaporó, el ser humano sigue el curso de su vida. Le rodea lo cotidiano. Todo a su alrededor es corriente, excepto su memoria. Yo me convierto en un testigo. Un testigo de lo que la gente recuerda, de cómo recuerda, de lo que quiere comentar y de lo que prefiere olvidar, encerrar en el rincón más lejano de su memoria (p. 169).

Bibliografía

Acevedo, M. (19 de mayo de 2011). El proceso de codificación en la investigación cualitativo. Obtenido de Contribuciones a las ciencias sociales : www.eumed.net/rev/cccss/12/

Alexiévich, S. (2015). La guerra no tiene rostro de mujer. Bogotá: Penguin Random House.

Aramburo, C, Bejarano O, Escobar, J, Vásquez, N (2007). Norte Desarrollo regional: una tarea común una tarea común una tarea común universidad-región. Medellín, Instituto de Estudios Regionales (INER) Universidad de Antioquia

Arango, G. (1974). La malvada intención . En Obra negra.

Aguilar, D., Calderon, I., & Ospina, J. (2008). El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007). Medellín.

Arfuch, L. (2008). El espacio teórico de la narrativa: Un desafío ético y político. Utopía y praxis, p.131-140.

Arfuch, L. (2010). El espacio biográfico: los dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Barajas, D. M. (2012). Ituango: entre el terror y la estigmatización. En Conflicto y formas expresivas de la violencia en contextos situados: aproximación a cuatro territorios de Antioquia. Instituto Popular de Capacitación. p. 251-310

Boege, V., Brown, A., Clements, K., & Nola, A. (2008). ¿Qué es lo “fallido”? ¿Los Estados del Sur, o la investigación y las políticas de Occidente?: Una estudio sobre órdenes políticos híbridos y estados emergentes. Berghof Handbook for Conflict Transformation

Calveiro, Pilar (2006), “Testimonio y memoria en el relato histórico”, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México

Caraballo, V. (2013). Órdenes locales, acuerdos de paz y presencia diferenciada del Estado. Negociación con las Milicias Populares de Medellín. Colombia Internacional 77,p. 241-270.

Casas, A., & Losada , R. (2008). Enfoques para el análisis político. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

CNMH. (2013). ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Bogotá.

CNMH, C. N. (2017). Medellín: memorias de una guerra urbana. Bogotá: Corporación Región -Universidad de Antioquia-EAFIT- Ministerio de Interior-Alcaldía de Medellín.

Cuervo, E. (2014). Violencia directa en los currícula de instituciones educativas emplazadas en contextos de conflicto armado. Valencia: Universidad de Valencia.

ENSA, & ADIDA. (2011). Tirándole libros a las balas: Memoria de la violencia antisindical contra los educadores de ADIDA (1978-2008). Medellín.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder . Revista Mexicana de Sociología , p.3-20.

Foucault, M. (s.f.). La vida de los hombres infames. La Plata: Altamira.

Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo XXI.

García, D., Urrego, A., & Restrepo, L. (2013). Sentidos Entretejidos: Una Aproximación a la Subjetividad Política en Maestros y Maestras de la ciudad de Medellín. Manizales: CINDE.

García C, Aramburo C & Domínguez J. Orden social y conflicto en Noroccidente de Colombia. Nariño (Antioquia), Riosucio (Chocó) y San Pedro de Urabá, 1991-2010. Revista Sociedad y Economía, No. 30 (enero - junio de 2016), p. 353-374.

Gonzalez, A. (2010), "Viajeros de ausencias": Desplazamiento forzado y acción Colectiva en Colombia. (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Hibou, B. (2013). De la privatización de las economías a la privatización de los Estados. México DF: Fondo de Cultura Económica.

IDEP. (2012). Memoria, conflicto y escuela: Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá. Bogotá.

Lechner, N. (1984). La conflictiva y nunca acaba construcción del orden deseado. Santiago de Chile: FLACSO.

Lechner, N. (2002). Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política. Santiago: Lom Ediciones.

Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud(2).

Marroquín, F. (s.f.). Cuento: La gente que es tan mala (Comunicación personal).

Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. Educere, p.243-250.

Mas, X. (s.f). Una mirada creativa hacia el método biográfico . Universidad Oberta de Catalunya, 1-6.

Ospina, B. (2016). La subjetividad es la voz política que nos habita. Reconstrucción narrativa de las voces de dos maestras. Universidad de Antioquia.

Patiño, B., Cárdenas, J., & Martínez, R. (2013). La subjetividad política de los maestros en diferentes espacios de aparición. Manizales: CINDE .

PNUD. (2003). El conflicto, callejón con salida. Informe Nacional de Desarrollo Humano para Colombia . Bogotá .

Posada, M. A. (2010). Los maestros amenazados con ocasión del conflicto armado colombiano: perspectiva de la Corte Constitucional. Medellín: Universidad Eafit.

Quiceno, H. (2006). El maestro: del oficio a la profesión. Miradas críticas. Separata Revista Educación y Pedagogía, 33-53.

Restrepo, A, Hurtado , D, & Tabares, C. (2013). ¿De qué ciencia politica estamos hablando: Las potencialidades de un enfoque integrador?. Revista de Estudios Políticos, p.13-38.

Romero, F. A. (2011). Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana , caso departamento de Antioquia (1985 a 2005). Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.

Saldarriaga Vélez, O. (2011). Del oficio del maestro: Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Colección Pedagogía e Historia.

Sanabria, M. (2005). Entre el quehacer pedagógico y las ganas de salir corriendo. Un maestro en zonas de conflicto.

Sautu, R. (1999). Capítulo I: Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores (págs. 21-59). Editorial de Belgrano.

Simons, M., & Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela: una cuestión pública. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Sosa, M. (2012). ¿Cómo entender el territorio? Editorial Cara Parens de la Universidad Rafael Landívar.

Tabares, C. M. (2011). Reflexiones en torno al devenir sujeto político de las víctimas del conflicto armado. Revista de Estudios Políticos, p. 13-37.

Uribe, M. T. (2001). Nación, ciudadano y soberano. Medellín : Corporación Región.

Vallejo H, Cubides J, Díaz Wisman (2017).Capítulo I. Contextualización del conflicto interno colombiano en relación con las víctimas. En: El conflicto armado interno en Colombia:Análisis jurídico de protección a las víctimas y del medio Ambiente. (p.25-50) Bogotá. Escuela Superior de Guerra

Vélez, M. A. (2011). Los maestros amenazados con ocasión del conflicto armado colombiano. Medellín: Universidad Eafit.

Verdad Abierta. (6 de noviembre de 2013). Segovia y Remedios, siguen en medio de la guerra. Obtenido de <http://www.verdadabierta.com/justicia-y-paz/50-rearmados/rearmados/4569-segovia-y-remedios-escenario-de-guerra>

Victoriano, F. (2010). Estado, golpes de estado y militarización. Argumentos, 175-193.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. Polis.

Zemelman, H. (s.f). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. IPECAL, 1-17.

Ilustraciones realizadas por Fantøche (<https://www.facebook.com/fantochadas/>)

Fuentes orales

Profesor Francisco, comunicación personal, agosto 9, 2017.

Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 26, 2017.

Profesora Beatriz, comunicación personal, agosto 27, 2017.

Profesora Diana, comunicación personal, agosto 31, 2017.

Profesora Alba, comunicación personal, septiembre 13, 2017.

Profesor Francisco, comunicación personal, septiembre 26, 2017.