



**Incidencia del Conflicto Armado en la Configuración del Ser Maestro en Algunos
Territorios Rurales del Norte de Antioquia**

Jose Luis Rojas Aguirre

Proyecto presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con Énfasis en
Humanidades, Lengua Castellana

Asesor

Edisson Arbey Mora, Magister en Literatura Colombiana

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

Sede Norte, Yarumal, Antioquia, Colombia

2021

Cita	(Rojas Aguirre, 2018)
Referencia	Rojas Aguirre, Jose, Luis. (2021). <i>Incidencia del conflicto armado en la configuración del ser maestro en algunos territorios rurales del Norte de Antioquia</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Yarumal, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Línea de Investigación Narrativa, Subjetividades y Contextos

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP). Transitar los territorios; ruralidades y narrativas de maestros.



Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda.

Decano/Director: Wilson A. Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Cártul Vargas Torres.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer, en primera instancia, a las energías universales porque me dan la facultad de existir, sentir y pensar.

En segunda instancia, a toda mi familia; a mis padres que siempre han sido mi apoyo en casi todas mis dimensiones humanas.

En tercera instancia, a mis asesores: Edison Arbey Mora por cultivar mi autonomía, a Gloria Zapata porque me coadyuvó a discernir sobre las adversidades y a Andrea García porque ha sido una voz sensible en los momentos de cerrazón académica.

En cuarta instancia, a los cuatro maestros y maestras que generosamente aportaron su experiencia por medio de su voz y tiempo personal.

Y a las demás personas que directa o indirectamente, han contribuido con esta construcción investigativa.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN	8
1 MI INTERÉS EN LA CONFIGURACIÓN DE MAESTRO	12
1.1 Antaño.....	12
1.2 Años después	14
2 OBJETIVO GENERAL	17
2.1 Objetivos específicos.....	17
3 ANTIOQUIA Y SU NORTE	18
3.1 Mirada histórica al conflicto armado	18
3.2 Mirada a la subregión Norte.....	25
4 VOCES ANTERIORES.....	30
4.1 Voces que Legislan	30
4.2 Voces Investigativas.....	35
4.2.1 Voces a nivel nacional	35
4.2.2 Voces a nivel departamental	42
4.2.3 Voz a nivel regional	45
5 TEORÍAS QUE RECORREN ACTOS Y VIDAS	47
5.1 Territorio: más que un espacio en el tiempo	47
5.2 Ruralidades: teorías y territorios en convergencia	48
5.3 Armas que controlan conflictos.....	52
5.3.1 Armas que controlan el conflicto en Colombia	56
5.3.2 La escuela abras(z)ada por las armas del conflicto.....	58
5.4 Configuración, Ser, Maestro Rural	61

6 CUATRO MAESTROS EN PERSPECTIVA	69
6.1 Narrativa: base de sapiencia maestra	70
6.2 La vida en historia	72
6.3 Aprehensión de la voz	75
7 VOCES QUE DEVELAN CONFIGURACIONES	77
7.1 Ejercer en algunos territorios rurales del Norte antioqueño	79
7.2 Ejercer en medio del conflicto armado	89
7.3 Sentir, pensar, hacer	96
CONCLUSIONES	108
CONSIDERACIONES FINALES	112
REFERENCIAS	114

RESUMEN

El presente trabajo centra su interés en comprender la incidencia del conflicto armado colombiano en la configuración del ser maestro por medio de cuatro docentes, quienes han ejercido en algunos territorios rurales del Norte del departamento de Antioquia; dos de ellos ya son jubilados y los otros dos aún están en ejercicio. Para ello, se recurre al paradigma cualitativo con el método de investigación narrativa, usando como estrategia las historias de vida, por medio de la entrevista abierta no dirigida. La investigación revela que el ser maestro se configura como un sujeto que por medio de su ejercicio educativo, el cual es netamente social, arriesga su propia vida permaneciendo en el territorio donde se circunscribe la escuela donde enseña. De igual modo, la configuración del ser maestro es un proceso constante y permanente, en el que se descubre por medio de sus sentimientos, pensamientos y acciones, cómo asume su rol en medio de un territorio en donde convergen actos del conflicto armado y su existencia como maestro.

Palabras clave: conflicto armado, maestros, configuración, territorios, ruralidades.

ABSTRACT

This paper focuses its interest in understanding the incidence of the Colombian armed conflict in the configuration of being a teacher through four teachers, who have worked in some rural territories in the north of the department of Antioquia; two of them are already retired and the other two are still working. For this purpose, the qualitative paradigm is used with the narrative research method, using life stories as a strategy, by means of an open, non-directed interview. In this way, it is revealed that being a teacher is configured as a subject who, through his educational work, which is clearly social, risks his own life by remaining in the territory where the school where he teaches is circumscribed. Likewise, the configuration of being a teacher is a constant and permanent process, in which one discovers through his feelings, thoughts and actions, how he assumes his role in the midst of a territory where acts of the armed conflict and his existence as a teacher converge.

Key words: armed conflict, teachers, configuration, territories, ruralities.

INTRODUCCIÓN

Los maestros son el recurso más importante para construir las bases de las sociedades, no solo por ser quienes guían hacia el saber, o porque instruyen en una técnica, sino también porque son el referente axiológico que abrazan las humanidades y, por ende, las escuelas. Ahora bien, centrados en los maestros cuyo ejercicio profesional lo ejercen en las zonas rurales, se pueden percibir como personajes en cuya cotidianidad se enfrentan a peripecias que pueden convertirse en logros, satisfacciones, desaciertos, decepciones; que simultáneamente surgen en comunión con su subjetividad en temores, alegrías, cóleras y un sin número de sensaciones; todas las peripecias que viven los maestros son a causa de cumplir su misión: formar.

Lo anterior permite vislumbrar que la actividad principal u «oficial» del maestro continúa configurando su formación humana, sus experiencias de vida y sus prácticas académicas que va abrazando este mismo en su camino, en su cotidianidad. Ahora bien, el maestro siempre está circunscrito en un tiempo y en un lugar determinado, para este caso, el maestro rural habita en el campo, en donde confluyen una serie de acontecimientos y convenciones que constantemente lo permean en su saber, en su quehacer y en su saber hacer. Entre los fenómenos que confluyen en los territorios rurales, hay uno que ha cambiado completamente las dinámicas sociales, económicas, culturales, espirituales, etnográficas, entre muchas otras que parten y llegan al ser, este acontecimiento es el conflicto armado colombiano.

Considerando lo anterior, se expone en el capítulo 1, mi interés por la configuración del ser maestro, dando a entender que algunos actos y consecuencias que se desprenden del conflicto colombiano, fueron vistos y atestiguados por mi infancia; de igual modo, también fueron vistos por mi maestro de primaria, sus expresiones faciales y orales, me hacían preguntar qué es lo que piensa el profesor cuando atestigua atroces acontecimientos. Esta pregunta, es el punto de partida para interesarme en la configuración del ser maestro en territorios permeados por el conflicto armado. Actualmente, los actos que surgen en el marco del conflicto armado, continúan permeando de manera directa o indirecta en el ejercicio de enseñar en las ruralidades, acontecimiento que sirvió para reafirmar el presente proceso investigativo, en busca de conocer cómo el maestro siente, qué piensa y cómo actúa cuando la escuela y su labor social se ven afectados por este antiguo y actualizado conflicto.

A causa de lo anterior, el maestro tiene que vivir una serie de peripecias que pueden situarse como hipótesis en su propia construcción como ser humano, por ende, en su propia configuración de maestro. De este modo, surge la pregunta: ¿cómo el conflicto armado incide en la configuración del *ser* maestro, en algunos territorios rurales del Norte de Antioquia? Para dar respuesta a este cuestionamiento, en el capítulo 2 se especificaron dos objetivos, el primero para reconocer lo que implica ejercer en lugares en donde convergen acciones del conflicto armado por medio de cuatro entrevistas, y el segundo, para identificar la manera en que tales actos conflictivos permean el ser maestro.

Ahora bien, los maestros elegidos para conocer sus historias de vida, no son la representación general de todos los educadores que han ejercido en condiciones de violencia, porque cada uno ha vivido experiencias diferentes y las concibe de forma distinta; no obstante, conocer las cuatro historias docentes contextualizadas en medio del conflicto, permite tener una aproximación más acertada y reducir la amplitud de respuestas posibles que puedan darse. Cabe mencionar además, que los maestros no fueron elegidos al azar, sino que se tuvieron varios requisitos para su elección: primero, es que uno de los maestros, debía ser quien me enseñó en mi primaria, dado que ese docente fue el «epicentro» de la pregunta para este proceso investigativo; el segundo requisito, fue que por lo menos uno o dos maestros, debían estar jubilados, ya que el conflicto armado nacional se vive en muchas ruralidades desde antaño, o en su defecto, en algunos territorios fue mucho más denso que en otros, pero ahora no y/o viceversa. Como tercer requisito, es que los otros dos o tres maestros, debían estar actualmente ejerciendo en una comunidad educativa que estuviera permeada por el conflicto interno nacional.

Una vez hallados los cuatro docentes, algunos de ellos solicitaron que para poder conceder sus historias de vida en entrevista, se les cambiara el nombre o se los situara en anonimato. Esto sucede porque la subregión Norte de Antioquia actualmente está permeada por un denso conflicto entre diversos grupos armados, tanto en varias cabeceras municipales como en varias veredas, y es de notarse que por ser este un proyecto investigativo bajo el ala de la Universidad de Antioquia, queda estipulado como un texto de fácil acceso para cualquier lector.

Luego de ello, aunque reconozco la necesidad de especificar el contexto de donde surgen las historias de vida, en el desarrollo de la presente investigación se hará referencia a la subregión Norte del departamento de Antioquia de manera general, esto porque las historias de vida se construyeron en diversos pueblos, veredas y corregimientos ubicados en varios puntos de toda la

subregión, en donde los maestros hacen especificidad de algunos datos de sus dimensiones personales, académicas y laborales, y porque la alusión a los lugares desde su nombre propio, puede comprometer la identidad de los entrevistados y así perderse la condición de anonimato que los maestros solicitaron para conceder las entrevistas.

Antes de la contextualización subregional, fue menester realizar una lacónica mirada histórica del conflicto armado y cómo este proliferó en Antioquia con miras a la subregión en cuestión; ambos enfoques están supeditados en el capítulo 3. En este orden de ideas, el capítulo 4 sujeta una de las bases de la investigación, la cual está compuesta por los antecedentes legales y por los investigativos, estos últimos, afines a los objetivos y a la pregunta de esta investigación, para encaminar pertinentemente los argumentos que han surgido en el esclarecimiento del fenómeno conflicto armado y su incidencia en los maestros. Al respecto, se tomaron 6 antecedentes a nivel nacional, 2 a nivel departamental o local y uno a nivel regional.

El capítulo 5 contiene las voces teóricas que se emplearon para dialogar con los hallazgos de la investigación, así, autores como Sosa (2012) y Silva (2016), plantean las características que componen un territorio; Matijasevic y Ruiz (2013), Ruíz Rivera y Delgado (2008), se centran en la construcción social de las ruralidades y en qué consisten las nuevas ruralidades. Para saber qué dice la teoría sobre los conflictos armados, Langa (2010) y algunos organismos de investigación sobre esta misma temática, exponen las bases de los conflictos: qué se considera conflicto armado, denominan qué es un conflicto interno, qué es un conflicto violento. Tawse-Smith (2008) habla del conflicto interno colombiano, sus especificidades, el motivo de este, entre otros elementos. De igual modo, Boom (2016) y Romero (2011) se centran en el conflicto armado que transgrede las instituciones educativas rurales. Como autores para la configuración del maestro, se tomaron teorías de Boom y Unda (2015), González (1993), Zamora (2005 y 2008), Molina (2019), Bautista (2019), Remolina de Cleves et al. (2004), periódico Al tablero (2005) y un trabajo de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional (2013), entre otras voces.

A su vez, dentro del paradigma cualitativo, se utilizó el método de investigación narrativa dado que las voces de los maestros fueron el puente para llegar a sus historias de vida, las cuales se tomaron como estrategia para así llegar a la entrevista abierta no dirigida como instrumento. Una vez conocido el capítulo 6 que es el que indica el paradigma y la metodología, se llega al capítulo 7, en donde se indica la reconstrucción de las historias de vida de los maestros, dividida en tres categorías: en la primera, *ejercer en los territorios rurales del Norte de Antioquia*, sobresalen

líneas de sentido como el ingreso a las ruralidades, la permanencia del maestro en estas, estado físico de las escuelas. La segunda categoría, *ejercer en medio del conflicto*, sobresale como línea de sentido el control territorial que tienen los grupos armados y cómo estas formas de control afectan al maestro. Y como última categoría, *sentir, pensar, hacer*, sobresalen los pensamientos, sentimientos y acciones de los maestros a partir de sucesos del conflicto armado, su configuración como sujeto que se forma, que habita solo en la escuela, que sufre por su comunidad académica, que pone en riesgo su propia vida para cumplir con su labor social, entre otros elementos.

La base para conocer la configuración de los maestros es a través de su sentir, pensar y hacer, lo que conlleva a considerar que toda su experiencia de vida, en todos los ámbitos materiales e intangibles, es una configuración constante de su propia concepción como maestro, y es precisamente el conflicto armado, una pieza fundamental, que hace parte de la experiencia de vida de muchos de los maestros de Colombia y del Norte de Antioquia, un conflicto que franquea la construcción y la configuración de *ser* maestro en algunas ruralidades de varios municipios de la subregión mencionada.

1 MI INTERÉS EN LA CONFIGURACIÓN DE MAESTRO

«Cuando se es maestro en las zonas de conflicto armado, uno tiene que limitarse a dictar sus clases, no hablar del tema aunque esté muerto de miedo, aunque le asuste, aunque tenga sospechas porque nunca sabe con quién está hablando y en qué problema se va a meter».

(Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 5)

1.1 Antaño

En Colombia, la presencia de grupos armados y de delincuencia común en territorios rurales, ha existido desde mucho antes que tengo memoria. Mi infancia, que fue efímera como el viento huracanado, sucedió precisamente en una vereda del Norte de Antioquia, cuyo territorio era abastecido por ganado ovino en un principio, y luego vacuno y caballar; posteriormente, por pinos como medio de producción, árboles que con paso del tiempo se convirtieron en el paisaje perfecto para el resguardo y permanencia de grupos insurgentes.

En varias ocasiones, mientras acompañaba a mi padre a ordeñar, «dar vuelta» al ganado, buscar los caballos para transportarnos al pueblo, cargar cosas dentro de la misma vereda o mientras me transportaba en los camiones que cargaban las cosechas, veía un grupo de hombres y mujeres vestidos con camuflado, que en ciertos elementos difería con el que portaba el ejército, el cual también se avistaba en la zona de vez en cuando. El grupo diferente al ejército siempre cargaba grandes bolsos negros o verdes, como si constantemente se colgaran a sus espaldas los «corotos» porque también veía ollas, lazos, plásticos para protegerse de la lluvia; ellos dejaban huellas en la carretera, en los caminos y el pasto aplastado en sus andares y estadías.

La presencia de estos grupos, era más notoria cuando había enfrentamientos a fuego, cuyos sonidos yo reconocía gracias al programa televisivo *Hombres de Honor* de la década de los 90; también llegamos a saber que había ocurrido violaciones –aunque nunca supimos si fue por parte de las Fuerzas Armadas (FF-AA) o la guerrilla–, secuestros de pocas horas, –acontecimiento que le sucedió a un tío mío– y también asesinatos, –actos de los que familiares míos también fueron víctimas–; momentos complejos y difíciles de asimilar, sobre todo por parte de mis padres y vecinos.

Aparte del conflicto que se estaba configurando en el territorio maderero, como una plaga que consume los pinos y solo los deja en tallo esquelético hasta pulverizarse, la carretera y los caminos para acceder a la vereda se convirtieron en la vía para que la delincuencia común manifiesta en atracos y abandono de cuerpos, se presentara como un siamés del brete que padecía este territorio.

En una fría mañana, a unos cuantos kilómetros de la finca donde yo habitaba con mi familia, unos trabajadores hallaron, al bordo de la carretera, a tres jovencitas muertas. Esto generó más pánico y miedo en nosotros los campesinos, pero, sobre todo, en las madres de familia. También había épocas en que un helicóptero pasaba sobre los bosques de pinos fumigando¹ a los grupos insurgentes que permanecían en ellos; de esta manera, el miedo se entrelazaba con el invierno y el verano, con niebla y frescuras al sol, aquel sol que iluminaba ciertas esperanzas y pocas posibilidades.

Los administradores de la empresa encargada de la producción de pinos también fueron víctimas; un primo de mi padre que era empleado de la compañía fue secuestrado y asesinado kilómetros más abajo de la casa donde vivía con mi familia. Las consecuencias de ello, entre muchas otras, fueron la casi suspensión del trabajo docente en la escuela y el desplazamiento de varios campesinos para pueblos y ciudades, cual aves migrantes que huyen del frío, que buscan calor, que desean seguir siendo.

Ahora bien, antes de que lo anterior sucediera, el maestro, quien desempeñaba el cargo de monodocente en un aula multigrado con la modalidad de Escuela Nueva,² iba con temor, a veces latente, a su campo de trabajo, al campo de nuestro aprendizaje. Cuando hablábamos de estos fenómenos violentos (sobre todo los que estábamos en los grados cuarto y quinto), la voz del maestro se hacía baja, como un susurro para que «la paz escolar» no conociera del tema y quedara ingenua de las atrocidades de los *grandes*. El tema abordado inicialmente por nosotros, terminaba cuando el maestro se entrometía por pocos minutos y concluía enviándonos a seguir con las guías o con el recreo.

¹ Forma coloquial de decir *disparando* desde el helicóptero.

² El modelo Escuela Nueva (E.N) es considerado como un sistema, con una metodología activa y participativa, tanto en los distintos eventos de formación, como en el desarrollo de la práctica docente. Desde su creación se caracterizó por contener en sus guías de aprendizajes, actividades dinamizadas acompañadas de materiales interactivos y didácticos que promueven el aprendizaje activo, colaborativo de los estudiantes y la adaptación al contexto social y cultural (Rojo y Cuesta, 2018, p. 32).

En esta ocasión, falla un poco mi memoria al tratar de recordar si fue en esa misma época o posterior a ella, que el maestro nos reunió a todos en un salón y de modo cercano, nos habló sobre evitar acercarnos a artefactos, objetos del común que encontráramos en los caminos, carreteras, ríos, pastos, mangas, potreros; como peluches, balones, zapatos, ropa, entre otros, porque podrían ser minas «quiebra patas»³. Al principio, no dimensioné la circunstancia ni la información brindada por el profesor porque estultamente no creí que a mí me sucediera, sin embargo, historias que relataban trabajadores de la compañía acerca de algunas minas que habían sido detonadas por niños de otros municipios, me provocaron incomodidad e inseguridad en el territorio donde había transitado la infancia de mi vida; sentí miedo y lástima por los chicos que habían sido víctimas. Esto hizo que al transitar por las carreteras y caminos de la vereda, bien sea caminado o a lomo de caballo, estuviera más pendiente de objetos raros o diferentes a lo relacionado con el campo.

De este modo, pude conectar mi preocupación con la de mi maestro de primaria, denotar su preocupación se convirtió, en una ocasión desde mi memoria, en ausencia de su presencia en la escuela y en un susurro secreto de la misma; para aquel entonces, solo una vez me pregunté por su sentir, por su trabajo ultrajado, por su desgano de regresar con nosotros. Años después, siendo un poco mayor, me di cuenta que dichos acontecimientos estaban registrados y silenciados con el nombre de *Conflicto Armado*;⁴ lo que vi con mis ojos y escuché entre comentarios tiene un nombre, nombre que a lo largo de los años se ha hecho paisaje en nuestra cultura y común en nuestro lenguaje.

1.2 Años después

Muchos años después, cuando por fin me había convertido en hijo de mi Alma Mater, el pensum de la Facultad de Educación me presentó el curso de Políticas Públicas y Legislación Educativa; entre varios de los temas que abordamos y pensamos, se presentó el contenido sobre los docentes que padecen en su quehacer los vestigios de la violencia del conflicto. De este modo, sentí una empatía y un interrogante por aquel profesor que estaba en «su propia configuración como ser maestro», porque ambos habitábamos el mismo territorio y conocíamos lo que ocurría, oíamos los mismos rumores de situaciones en donde grupos armados o de delincuencia, permeaban

³ Forma coloquial de llamar a las «minas antipersonales».

⁴ La definición de *conflicto armado* se encuentra en el capítulo 5.

completamente la vereda; rumores y situaciones que también me han configurado como el sujeto que soy ahora y han determinado el papel que cumplo como ciudadano. Cuando el azar o el destino me permitían cumplir el papel de estudiante rural, el temor de ir a estudiar de algunos de mis compañeros, se presentaba como el sol en cada amanecer, sobre todo en los días posteriores a algún acontecimiento que tuviera que ver con esos grupos insurgentes o con personas que no aprovechan el beneplácito de hacer el bien.

Como un joven adulto que comienza a descubrir la metafísica de sus emociones, pensé en la influencia e incidencia que tales presencias permean en el *ser* del maestro, en su forma de enseñar: cómo el docente aborda situaciones tan complejas y a veces inverosímiles cuando él y sus pupilos son víctimas, están inmersos en territorios de conflicto; qué mella o cómo permea estas «vacilaciones» de la vida en el proceso de vivir. Si bien es cierto, las violencias en muchos territorios rurales permanecen hasta el tiempo actual, muchos años después de lo que narré en líneas anteriores, metástasis que sobrevive alimentada por el poder impositivo de los lacayos del sufrimiento ajeno.

Ahora bien, por causa de la existencia de todo lo existente, me topo con una maestra amiga quien ejercía en una escuela rural del Norte de Antioquia. En medio de nuestro alegre encuentro, me cuenta sobre esa metástasis de violencia que muchos territorios están reviviendo o que nunca han dejado de vivir: la delincuencia común, los grupos armados y otras formas de terror que padecen muchos maestros. Esto permitió nuevamente recordar esa parte de mi infancia y de la historia de mi familia. Su sentido para narrar aquel fenómeno que parece una piedra en el zapato de la educación colombiana, me abrió la perspectiva para preguntarme nuevamente por aquellos sentires, pensamientos y acciones de mi maestro de primaria sobre las violencias o amenazas que padeció, sin conocimiento de mi parte, si fueron en carne propia o como testigo cercano. Así mismo, me cuentan mis padres que antes de mi profesor de primaria, hubo una profesora quien vivió incluso acontecimientos más peligrosos, densos; esa docente se convierte en otra voz que anuncia su pasado⁵, su historia de vida, otro halo que aportó a la educación de mi país.

Como una especie de señal tripartita entre el recuerdo de mis primeros años escolares, la universidad y las arrostras de los actuales maestros rurales, quise comprender que el susurro suave de mi maestro de primaria era una frecuencia menester de ser escuchada, leída, comprendida, visualizada. Así como él y ella vivieron tal realidad, muchos profesores del Norte de Antioquia

⁵ La voz de la maestra a la que se hace referencia, aparece en el capítulo dedicado al análisis.

actualmente están inmersos en territorios que son pisados por el conflicto armado y surge mi añoranza por hacer visible sus voces. Precisamente la investigación que está *ad portas* de observar, es un trabajo que da voz a cuatro de las tantas voces que han emprendido el camino de la docencia en las escuelas rurales del Norte de Antioquia; inmersas en un brete que quizá genera violencia y desconcierto en su ser, en su persona, en su esencia como sujeto político. Estas complejas situaciones, franquean más allá del ejercicio de enseñar, como el humo en seda, que, antes de la acción de enseñanza, permea el *ser* del maestro. Por ende, el centro de esta investigación se construye a partir de la narrativa del maestro como sujeto que siente, que piensa, que acciona; se centra en su *ser* como sujeto que ocupa tan fructífero espacio, el territorio rural.

Todo lo anterior, lo concibo como una necesidad de comprender y pensar en esas amenazas tácitas o ejercidas directamente sobre los maestros en situaciones similares, lo que conlleva a preguntarme: **¿Cómo el conflicto armado incide en la configuración del *ser* maestro, en algunos territorios rurales del Norte de Antioquia?** A sabiendas que mi interpelación, como la gota de lluvia que cae en hoja ancha, fue principalmente por mi maestro de la primaria, ahora también me pregunto cuál es «ese» sentir, cuál es «esa» incidencia del conflicto armado en el *ser* maestro que profesa actualmente en los territorios rurales, en el hogar de la humanidad.

2 OBJETIVO GENERAL

Comprender cómo ha incidido el conflicto armado en la configuración del ser maestro en algunos territorios rurales del Norte de Antioquia, por medio de cuatro historias de vida.

2.1 Objetivos específicos

- Reconocer a través de las voces de cuatro maestros, las tensiones e implicaciones de haber ejercido y de ejercer en algunos territorios rurales del Norte de Antioquia.
- Identificar la manera en la que el conflicto armado permea el *ser* maestro en los territorios.

3 ANTIOQUIA Y SU NORTE

Para comprender a mayor profundidad las historias de vida de los maestros, es menester realizar de manera sucinta una contextualización histórica del conflicto armado colombiano, enfocando su presencia en Antioquia, en lo concerniente a la conformación y proliferación de los grupos armados quienes son los actores principales del conflicto. Posteriormente, la contextualización pasa a un modo de generalidades respecto a la subregión Norte del departamento de Antioquia, qué municipios la componen y cuáles son sus vertientes para dar claridad geográfica de los datos.

No obstante, no se recurrirá al nombramiento puntual de los territorios rurales en donde surgen las historias de vida como medio de protección a los maestros que, generosamente compartieron su voz, dado que las dinámicas de conflicto que se inscriben en la actualidad, exigen la prevención de brindar datos exactos referentes al contexto geográfico. Así mismo, se hace pertinente el posicionamiento contextual de las escuelas rurales de la misma subregión por ser el lugar distintivo del maestro en la mayoría de los territorios rurales. La contextualización histórica obedece entonces, a que dos de las cuatro historias de vida respecto al conflicto armado, se enmarcan desde las décadas de 1970-1980 hasta la década de 2010 aproximadamente que, posteriormente conectarán con las otras dos historias de vida que se sitúan desde el año 2000 aproximadamente hasta la actualidad.

3.1 Mirada histórica al conflicto armado

Teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente empezar diciendo que el conflicto armado en Colombia es un fenómeno socio-político que ha franqueado todas las esferas del componente humano, tanto en lo tangible como lo intangible, en lo individual y en lo colectivo, *verbi gratia*, la escuela, la educación y sus agentes. Los primeros hechos que dan cuenta de esta situación se remontan a la década de 1960 con la conformación de varias «guerrillas»⁶, quienes en décadas

⁶ El origen de las guerrillas en Colombia se atribuye, a la exclusión socioeconómica y a la falta de espacios para la libre participación política. Entre los sectores excluidos se destacan el ámbito universitario e intelectual, la población campesina e indígena. Entre las guerrillas más notorias de la segunda mitad del siglo XX, se encuentran las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo (FARC-EP), el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Ejército Popular de Liberación (EPL) –grupos que han estado en el Norte de Antioquia- y el Movimiento Diecinueve

posteriores se expandieron a casi todos los departamentos del país, incluyendo Antioquia, así como lo manifiesta Echandia en su trabajo *El Conflicto Armado Colombiano en los Años Noventa: Cambios en las Estrategias y Efectos Económicos*:

En todos estos departamentos se ha observado un fuerte avance de los grupos guerrilleros en los últimos años. Las FARC y el ELN han incrementado su presencia en la Guajira y Casanare. Así mismo, las FARC registraron, luego de las operaciones de las FF.AA. contra los campamentos del secretariado en Uribe (Meta), un fuerte aumento de su presencia en el centro del país. Otros departamentos donde la intensidad del conflicto armado también ha aumentado en los últimos años son: Antioquia, Norte de Santander, Cauca, Quindío y Valle. (2000, p. 122)

En esta misma línea, Echandia agrega: «las zonas más afectadas por la elevada intensidad del conflicto en el presente son como en el pasado ante todo rurales» (2000. p. 122). El surgimiento de las guerrillas y su proliferación en la geografía Nacional, así como en todas las subregiones de Antioquia, suceden como respuesta a la ausencia del Estado, sobre todo en territorios rurales. Esta ausencia produjo el aumento de problemáticas con la posesión de tierra, abismales diferencias económicas, insuficientes políticas para la reforma agraria, entre muchos otros elementos que condicionaban y condicionan aún, de manera paupérrima, la vida de muchos colombianos, así como lo manifiesta uno de los Documentos de Trabajo del INER de la Universidad de Antioquia acerca de la subregión Norte del departamento de Antioquia:

La subregión tiene carencias en las condiciones de vida de la población, tiene sectores geográficos aislados, la presencia del Estado es insuficiente, hay déficit cualitativo y cuantitativo de servicios públicos y sociales, problemas de acceso a la tierra, distribución de la riqueza y desigualdad social y económica sobre todo en las zonas de la vertiente del río Cauca y Río Porce. (Correa y Jaramillo, 2019, p. 39)

de Abril (M-19). Cada movimiento ha respondido a una concepción política, ideológica y militar reflejo de toda la gama de líneas en la que se ha encontrado dividida la izquierda colombiana. (Moreira et al., 2019, párr. 8).

Y es que debe resaltarse que todas las regiones del departamento han sufrido de una u otra forma las consecuencias directas e indirectas de la violencia, de la guerra, del conflicto armado; de la mutilación de miradas, palabras, suspiros, de sueños. Para las últimas dos décadas del siglo XX, las guerrillas intensificaron su accionar centrado en el narcotráfico, hurto, reclutamiento obligatorio y secuestro como subsistencia económica; actos que se fueron expandiendo en varios departamentos del territorio nacional.

Posterior a las conformaciones de las guerrillas modernas, en contra respuesta a estas, surge otro grupo armado autodenominado «paramilitares»⁷ en la década de 1980; quienes con la «excusa» de acabar las guerrillas, también han estado violentando a quienes están en desacuerdo con su obrar, con sus consignas e ideologías, pues son los pertenecientes a lo que se denomina derecha de las clases políticas.

En las últimas décadas, la subregión Norte de Antioquia ha albergado distintos grupos armados haciendo agudizar y tensionar aún más el conflicto en las zonas rurales. –La vereda en la que viví mi infante travesía, fue territorio estratégico para el transitar y permanecer de los actores del conflicto por sus condiciones montañosas, por contar con fuentes hídricas para el suministro de agua, también porque allí podían utilizar los bosques para resguardarse de quienes consideraban enemigos y desde luego de las inclemencias climáticas; presencias armadas que vivenciamos mis amigos y yo en la vereda, conflicto que escuchábamos en la Escuela–.

A partir de lo anterior, se reconoce que la libre circulación de agentes del conflicto, como se planteó anteriormente, se debe no solo a las condiciones geográficas de los territorios rurales por su atractivo como resguardo, sino también por la ausencia estatal en las mismas zonas, es decir, la falta de control como Estado. Esta ausencia gubernamental también la vivieron (y la siguen viviendo) diferentes Escuelas Rurales⁸, en donde las tomaban como lugar de reuniones, residencia y como zona que caía bajo fuego de enfrentamientos; además se hicieron comunes las amenazas a maestras y maestros debido a su accionar y papel en el territorio. De esta manera, el sentido de la

⁷ Son grupos de extrema derecha, que se multiplicaron en la década de 1980 y tienen su origen en la promulgación de la Ley 48 de 1968 a través de la cual el Estado colombiano permitió la privatización de la lucha armada a manos de civiles protegidos por los intereses de las élites regionales. En la década de los ochenta, el ingreso en escena de los narcotraficantes volvió aún más complejo el conflicto con las guerrillas. Los traficantes empezaron a invertir sus extraordinarias ganancias en propiedades rurales, por lo cual se convirtieron en blancos de extorsión. Los paramilitares se extendieron gracias al apoyo de ricos hacendados y pequeños industriales. (Moreira et al., 2019, párr. 14).

⁸ Para mejorar las condiciones políticas, sociales y administrativas de las escuelas rurales, el Gobierno de turno en la década de los noventa, denomina las escuelas rurales como «Zonas Francas de Paz» (Laverde, 2004, p. 3). Para ampliar esta información, léase en: <https://cutt.ly/UTiRfyps>

educación recobra una perspectiva diferente, tanto del maestro como del estudiante. Esta perspectiva de la educación, no es la misma que se contempla en otras instituciones que no han vivido y no viven directamente las consecuencias del conflicto armado, incluyendo los territorios urbanos.

Además, sucesos afines y otros diferentes ocurrieron con la conformación y proliferación de grupos insurgentes paramilitares en el territorio de la subregión, como lo expone Behar (2011) cuando dice que

Se trataba de las Autodefensas del Norte Lechero, conformadas en marzo de 1993 como un organismo local de la fuerza pública llamado Sección de Orden Ciudadano, SOC, y que fuera creado para llevar a cabo labores de la mal llamada «limpieza social»⁹. El grupo paramilitar, (...) contó con el auspicio de la Asociación de Comerciantes de Yarumal. (p. 16)

El temor se apoderaba de la ciudadanía y del campesinado, cada quien, en su profesión y acción laboral, vivieron actos de violencia en sus propios cuerpos o en el de sus seres queridos. Varias escuelas se tornaron lugares en donde se comentaba tal situación; mientras en otras el tema no era abordado para resguardar la seguridad de las comunidades educativas. Otro ejemplo diáfano consiste en que, como embrión de las Autodefensas del Norte Lechero, surgen los denominados Los Doce Apóstoles¹⁰:

A mediados del año 1993, el municipio de Yarumal sufría una oleada de hurtos y el aumento en el consumo y expendio de estupefacientes. Esto originó que aparecieran en la localidad una serie de homicidios con arma de fuego, precisamente contra las personas presuntamente comprometidas con esos actos delictivos, ocasionados por un grupo de limpieza social, del cual últimamente se ha conocido que se hace llamar Los Doce Apóstoles. (Behar, 2011, p. 35)

⁹ Limpieza social es asesinar a personas que el grupo paramilitar consideraban enemigos por no seguir sus órdenes o por ser supuestos colaboradores de las guerrillas.

¹⁰ El grupo paramilitar Los Doce Apóstoles, fueron creados en el Norte de Antioquia (sobre todo en el Municipio de Yarumal) en la década de los noventa, conformado por comerciantes, ganaderos, personas de la Fuerza Pública y un sacerdote de la iglesia católica, con el fin de desaparecer guerrilleros, extorsionistas, ladrones, secuestradores, entre otros, incluso, gentes que no tenían qué ver con actos de violencia: los falsos positivos.

Lo anterior permite vislumbrar que tal grupo de seguridad privada ha sido influencia para que actualmente el paramilitarismo continúe imperando en casi todo el territorio de la región Norte de Antioquia, teniendo como fuente económica el narcotráfico, el microtráfico, la extorsión, sicariato, entre otros actos vandálicos. Los grupos en mención como las guerrillas y los paramilitares, junto con las Fuerzas Militares (FF-MM), han estado pululando en las últimas décadas en muchas zonas del departamento, quienes dinamizan asuntos de terror, violencia y horror a causa del tráfico de droga, explotación de minería ilegal, sucesión de violaciones a los Derechos Humanos (DD-HH), entre otras circunstancias que les generan poder, control territorial y social:

La Coordinación Colombia Europa Estados Unidos-Nodo Antioquia, señala las graves violaciones a los derechos humanos e infracciones al DIH, masacres, asesinatos selectivos, amenazas, hostigamientos, empadronamientos y confinamientos por parte de los paramilitares, la fuerza pública y la insurgencia durante la década de los noventa y hasta el 2006. Después de 2007, las cifras de agresiones descendieron, pero en los 17 municipios se siguen reportando graves violaciones a los derechos humanos y continúa la actuación de los grupos paramilitares. (Correa y Jaramillo, 2019, p. 40)

El control y manipulación de la droga y de la minería ilegal se extendió por muchas zonas del Norte de Antioquia y otras subregiones limítrofes como el Bajo Cauca y el Nordeste, por tener territorios rurales en donde no hay control legítimo y legalmente verdadero por parte del Estado y en donde el campesino quedaba a merced de cualquier accionar de los grupos insurgentes y de las FF.MM. Desde luego, las escuelas rurales y sus agentes no han sido la excepción, estas han sido ultrajadas en Antioquia y en la mayoría de los departamentos de Colombia; estudiantes y sus familias se han visto afectados, también se registran amenazas a maestros porque al ser actores influyentes para el territorio por su labor social, son presionados para sesgar ideologías que coartan su noble ejercicio educativo (Salazar et al., 2016, p. 169).

Este tipo de situaciones se vienen presentando en los últimos años, actualmente siguen siendo paisaje en muchos Centros Educativos Rurales (C.E.R). Otro punto sustancial para resaltar es que, dentro del contexto histórico, se haya varios acontecimientos de suma importancia respecto al conflicto interno. El primero de ellos es la desmovilización del grupo guerrillero Movimiento 19

de Abril (M-19); el 9 de marzo de 1990, el grupo en cuestión firma un acuerdo de paz para la dejación de sus armas y se constituye como grupo o movimiento político, de este modo, comienza su participación política con candidatos propios en unión con otras fuerzas para elecciones municipales y de congreso (Grabe, 2010, p. 26). Este mismo movimiento fue uno de los que impulsó con más fuerza para elegir a los constituyentes y así abrir paso a la Asamblea Constituyente que se firmó en 1991. El segundo acontecimiento fundamental es el que Grabe Loewenherz, ex activista del M-19, explica que entre los años de 1991 y 1994,

Otras organizaciones guerrilleras, como el EPL, el PRT, el Quintín Lame, la Corriente de Renovación Socialista (desprendimiento del ELN), así como fuerzas milicianas, realizan su propio proceso de paz, participan en la Constituyente, pactan su reinserción, para sumar más de 8000 combatientes movilizados hacia la paz durante este periodo. (2010, p. 26)

El tercer suceso importante es el que mencionan Velásquez y Tangarife en su trabajo de investigación referente a la entrega de armas por parte de un influyente grupo paramilitar:

Desde los años ochenta se han ido produciendo múltiples esfuerzos de construcción de paz tanto por parte de los actores víctimas de la guerra como de la sociedad colombiana. El primero, en particular, fue el de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), un pacto secreto firmado en el año 2001 entre jefes de grupos paramilitares colombianos y más de cincuenta políticos de diferentes regiones del país entre los cuales estaban senadores, representantes, concejales y alcaldes; este pacto respondía a un proyecto político que prometía “refundar al país”. El documento de este pacto solo se dio a conocer públicamente en enero de 2007. (2019, p. 192)

Pero ¿Cuáles son las resonancias o implicaciones que ha tenido el conflicto armado en la escuela? No se puede desconocer que los entornos escolares cumplen un papel fundamental en términos de lo social; y más que espacios en los que se llevan a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje, la escuela se ha convertido para muchos, incluso, en un resguardo. De esta manera, la escuela rural se puede tomar como un lugar estratégico y confiable para el bienestar de la comunidad en general, pues gracias a ella las personas pueden resistir y entender los cambios socio-

políticos que las desmovilizaciones, «o al menos los intentos de paz», prometen en pro del bienestar de todo el país. Ahora bien, el cuarto suceso, de los más importantes en los últimos 20 años, consistió en que el gobierno de Juan Manuel Santos situado entre 2010 y 2018, ejecutó la negociación para la paz permanente y duradera con el grupo guerrillero FARC-EP, quienes

Se comprometieron a entregar todas sus armas a las Naciones Unidas, a no incurrir en delitos como el secuestro, la extorsión o el reclutamiento de menores, a romper sus vínculos con el narcotráfico y a cesar los ataques a la Fuerza Pública y a la población civil. Habrá verdad, justicia y reparación para las víctimas. El Acuerdo logra que, a partir de su aprobación por la ciudadanía, las FARC hagan política sin armas. (ABC del Acuerdo Final, 2016, p. 7)

Tal suceso es ineludible porque ha marcado un antes y un después: conflicto y postconflicto, respectivamente. Y es que en muchos territorios del país y en varias zonas de Antioquia, se han generado cambios significativos en las dinámicas sociales, políticas, económicas, ideológicas, entre otras, bien sea para bien, como la inhibición de la violencia, restitución de tierras, nuevos cultivos lícitos, entre otros, pero también para una connotación negativa porque simultáneamente ha generado guerra entre otros grupos insurgentes y nuevos grupos armados por la apropiación de esos territorios «desocupados» por el grupo FARC, reclamaciones violentas por los disidentes,¹¹ entre otros asuntos afines al conflicto, que ahora hacen parte de lo que se denomina «postconflicto»; asunto paradójico e infortunado que el postconflicto genere más conflicto.

En este orden de ideas, la escuela, el papel de la educación y el agente principal que guía la educación que es el educador, están allí inmersos en toda esta dinámica; el maestro que ha ejercido y que actualmente está en ejercicio en los territorios en donde el conflicto está latente, por ser un administrador público, históricamente está completamente anegado a tales condiciones.

Por otro lado, también es importante manifestar que, actualmente, muchos C.E.R tienen una comunión con las Juntas de Acción Comunal (JAC)¹² en donde los residentes del territorio se

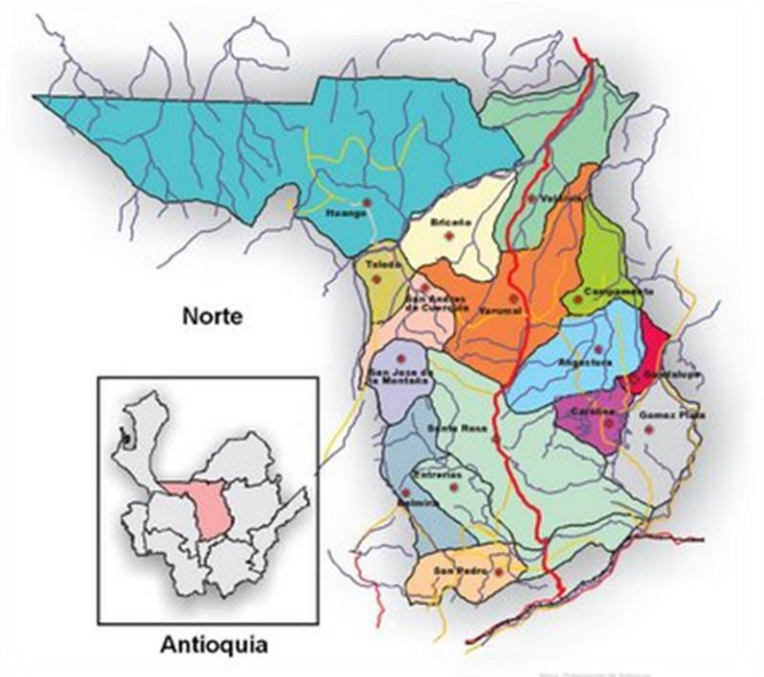
¹¹ Los disidentes son personas pertenecientes al grupo FARC-EP que no aceptaron el acuerdo de paz y continúan delinquiendo como grupo insurgente.

¹² La Junta de Acción Comunal es una organización cívica, social y comunitaria de gestión social, sin ánimo de lucro, de naturaleza solidaria, con personería jurídica y patrimonio propio, integrada voluntariamente por los residentes de un lugar que aúnan esfuerzos y recursos para procurar un desarrollo integral, sostenible y sustentable con fundamento

reúnen para participar activa y democráticamente como ciudadanos, tal comunión la decide la misma comunidad. La importancia del anterior marco histórico se inscribe como base para comprender mucho más las Historias de Vida de los maestros, es decir, para generar una imagen más diáfana de la problemática social, política, económica, cultural, entre otras que viven los territorios rurales y sus escuelas, cuyas tierras han sido el génesis de las experiencias docentes para su configuración como maestros rurales.

Figura

Mapa de la subregión Norte de Antioquia



Nota. Fuente <https://www.ucn.edu.co>

3.2 Mirada a la subregión Norte

Luego de la anterior relación histórica, es necesario especificar las generalidades del contexto demográfico y geográfico de la subregión Norte para comprender su magnitud territorial, la influencia que esta misma ejerce en el resto del departamento de Antioquia y los datos cuantitativos respecto a la población civil y educativa.

en el ejercicio de la democracia participativa. Expuesto en la ley 743 de 2002. Para ampliar esta información, léase en: <https://cutt.ly/vTiREAS>

Se tiene que para el año 2020, Antioquia registró una población aproximada de 5.281.409 [79,26%] en las cabeceras municipales y de 1.396.521 [20,9%] en las zonas rurales, de esta manera, el departamento está conformado por 125 municipios correspondientes a 9 subregiones: Bajo Cauca, Magdalena Medio, Occidente, Oriente, Suroeste, Urabá, Valle de Aburrá, Nordeste y Norte. La última subregión está comprendida por 17 municipios (UN Office for the Coordination of Humanitarian Affairs [OCHA], 2020, p.1), ocupada por 263.742 habitantes aproximadamente. Cuando se habla de municipio, se comprende en urbanidad y ruralidad.

Tabla 1

Lista de municipios pertenecientes a la subregión Norte de Antioquia

Angostura	Belmira	Briceño
Campamento	Carolina del Príncipe	Donmatías
Entrerriós	Gómez Plata	Guadalupe
Ituango	San Andrés de Cuerquia	San José de la Montaña
San Pedro de los Milagros	Santa Rosa de Osos	Toledo
Valdivia	Yarumal	

Además, la subregión Norte tiene una extensión total de 7.510 Km² de 63.612 Km² que conforma el departamento de Antioquia, que corresponden al 11,8% del área de este y concentra el 4% de la población departamental. El territorio está subdividido en cuatro zonas: vertiente del río Cauca, vertiente de los ríos Grande y Chico (Meseta de los Osos), Vertiente de Chorros Blancos y vertiente del río Porce (Mejía et al., 2020, p. 27). El territorio es geográficamente en su mayoría montañosa, en donde la principal actividad económica se basa en la ganadería: provecho en lácteos y carnes, aunque también se labora alrededor del cultivo de caña, café, papa, maíz, frijol; confección en menor medida, silvicultura, algo de turismo, entre otros. Actualmente, hay tres megaproyectos de energía y agroindustria que son: Hidroituango, la represa del Espíritu Santo y la mina de la vereda Berlín en San Andrés de Cuerquia.

En cuanto a la presencia de comunidades de nativos, el departamento cuenta con 37.628 personas pertenecientes a pueblos indígenas, registrados en las subregiones de Urabá, Occidente, Suroeste, Norte, Bajo Cauca, Nordeste y Magdalena Medio (OCHA, 2020, p.4); Ituango es el municipio de la subregión que cuenta con estas importantes presencias tan relegadas por el Estado, los grupos armados y la misma sociedad civil colombiana. Además, respecto a los límites

geopolíticos de la región, confina «por el norte con el departamento de Córdoba y con la subregión del Bajo Cauca, por el sur con el Aburrá Norte, al oriente con la subregión Nordeste y al occidente con las subregiones de Urabá y Occidente» (de Medellín, C.D.C, 2017, p. 3). La subregión Norte se encuentra ubicada en plena cordillera central¹³, desde la parte norte del área del Valle de Aburrá hasta el Nudo de Paramillo (límite de la cordillera occidental). Posee pisos térmicos entre cálido, templado y frío, con unas temperaturas promedio (uniendo todas las cuatro zonas y/o cuencas) entre 10°C y 30°C.

El fructífero territorio en el que está extendida la subregión en cuestión, se torna como corredor estratégico para el transporte y comercio de cultivos ilícitos y de la droga, en primera instancia por estar ubicada en la vía que comunica a Medellín¹⁴ con la costa Atlántica, y en segunda instancia, por la reserva natural del Nudo de Paramillo, el cual conecta con el suroriente de Córdoba y el Urabá Antioqueño (Mejía et al., 2020, p. 28).

Por su parte, las escuelas rurales, actualmente denominadas Centros Educativos Rurales (C.E.R), adscritas como sedes, bien sea de Instituciones Educativas urbanas o de la misma ruralidad, han tenido muchas de ellas, episodios que provienen del conflicto armado, han contenido repercusiones bien sea en su planta física, personal docente y/o estudiantes. En cuanto a la cantidad de instituciones educativas que ocupan el territorio de la subregión, para el año 2005, la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia, aseveró que:

El Norte tiene un total de 525 establecimientos educativos, 500 oficiales equivalentes el 95% de ellos, y 25 privados (5%). De estos últimos sólo uno está en la zona rural de Don Matías y el resto en las cabeceras, destacándose las de Yarumal, Santa Rosa de Osos y Don Matías, centralidades importantes en la configuración espacial y en la importancia económica del Norte de Antioquia, pues en conjunto agrupan el 68% de los colegios privados. El 93% de las 500 instituciones públicas está en las zonas rurales de los municipios, casi todas de básica primaria mientras que los 21 establecimientos de las cabeceras tienen los ciclos de básica primaria, secundaria y media. (Aramburo et al., 2007, p. 74)

¹³ Llamada Cordillera de Los Andes.

¹⁴ Capital del departamento de Antioquia.

Es decir que, la educación formal que se imparte en los territorios rurales de la región Norte es pública, acontecimiento influyente en cuanto a que la mayoría de los C.E.R que atienden preescolar y básica primaria, trabajan con la modalidad Escuela Nueva; las que tienen grados que comprenden secundaria, recurren a modalidades educativas como postprimaria¹⁵, Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT)¹⁶, trabajo por competencias¹⁷, entre otros. La última información actualizada que el Departamento Administrativo de Planeación arrojó, respecto a la cantidad de centros educativos e instituciones educativas oficiales y no oficiales por subregión, fue en 2018; lo que para el territorio corresponde la cifra de 88, teniendo en cuenta además que para el mismo año ya los centros educativos urbanos y rurales pertenecían a las instituciones educativas a las que se encuentran adscritas, por ende, ya no se cuenta escuela por escuela sino que quedan contabilizadas dentro de la institución a la que pertenecen. De esta manera se puede denotar la reducción cuantitativa por instituciones en comparación con el año 2005. Así mismo, el Departamento Administrativo de Planeación (2018) notificó que la subregión Norte contaba con 1.018 maestros y maestras oficiales urbanos y con 1.114 maestros y maestras oficiales rurales¹⁸.

Por último, es importante indicar que las anteriores cifras cuantitativas demográficas pueden haber variado significativamente como efecto de que la población de las cabeceras municipales y de los territorios rurales son muy fluctuantes por las dinámicas económicas, lo que produce: migraciones por la búsqueda de mejores condiciones laborales y educativas; personal docente en movimiento para ocupar plazas en las instituciones; migraciones de obreros y sus familias para las cosechas de alimentos y silvicultura; cambios de personal en los megaproyectos de producción de energía y agroindustria.

La última dinámica económica mencionada, reflejada en el proyecto Hidroituango, ha agudizado el conflicto en la zona porque diversos grupos subversivos como ELN, disidentes de FARC-EP (ahora se autodenominan FAR), el Clan del Golfo (grupo paramilitar) y las FF-MM, han

¹⁵ Modelo educativo que brinda a los niños de las zonas rurales, un sistema pedagógico que amplía la educación secundaria básica de sexto a noveno grado. Este modelo la utilizan sobre todo, escuelas que no tienen básica secundaria.

¹⁶ Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), es un modelo educativo diseñado por una organización no gubernamental colombiana, consistente en que da educación secundaria de manera alterna para jóvenes de las ruralidades que deseen completar su secundaria. Integran las materias con sus actividades campesinas del contexto. (Kwauk y Perlman, 2016, p. 5). Para ampliar este concepto, léase en: <https://cutt.ly/LTpdkE>

¹⁷ El aprendizaje basado en competencias es un enfoque de la educación que se centra en demostrar los resultados de aprendizaje deseados, lo cual es el centro del proceso educativo (Juandon, 2016, párr. 1). Para ampliar información, léase en: <https://cutt.ly/UTiEBp4>

¹⁸ Las cifras cuantitativas y explicativa respecto a los docentes e instituciones educativas, se encuentran en el anuario estadístico de 2018, sección educación.

estado pululando y teniendo enfrentamientos esporádicos por la disputa del territorio, por ser un punto estratégico de la obra en construcción, para acceder al río Cauca y por el contacto con el departamento de Córdoba. Este escenario ha conllevado a que sea la población civil la más afectada, e inmersos allí están los maestros, quienes han sido desplazados de sus propios territorios y lugares de labor:

Continúa la preocupación en Ituango ante las constantes amenazas y avanzadas de los grupos armados ilegales en el municipio. Esta vez, según reveló la alcaldía, 10 maestros se tuvieron que desplazar ante las constantes intimidaciones que recibieron por parte de un grupo armado. Esto no solo significa un problema de seguridad, sino que también afecta directamente a muchos niños y niñas de las zonas rurales de Ituango que no han podido volver a estudiar. (El Espectador, 2021, párr. 1-2)

Así mismo, también sucedió que «a principios de febrero de este año una situación similar se había presentado en este mismo municipio cuando 121 docentes fueron amenazados» (El Espectador, 2021, párr. 5). De este modo, se devela que las dinámicas que genera el conflicto armado en la subregión, como los fenómenos de amenaza, desplazamiento forzado, homicidio, apropiación violenta de las tierras, entre otros, han hecho que se cierren varias escuelas rurales, o que sean cambiadas de zonas de permanencia; situaciones que también han generado variaciones en las cifras cuantitativas demográficas. También es importante mencionar que, a estos cambios se suman los decesos que ha generado la Covid 19¹⁹.

¹⁹ Es un virus del síndrome respiratorio agudo (SARS-CoV-2). La enfermedad que causa se llama coronavirus 19 (COVID-19). En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró este brote como pandemia.

4 VOCES ANTERIORES

La problematización y los objetivos de este proceso investigativo se dirigen a la configuración del ser maestro a partir de cuatro narrativas, por ende, para su continuidad, es menester recurrir a los registros que aportan y generan perspectiva en consonancia con las huellas y rostros que el conflicto armado ha dejado y construido respectivamente en muchos docentes colombianos. Para ello, se contó con trabajos investigativos de maestría, de profesionalización, artículos de revista y trabajos de grupos investigativos distribuidos así: seis a nivel nacional, dos registros a nivel local, es decir departamental y uno a nivel regional. Es pertinente anotar que, los estudios de investigación que se centran en narrativas de maestros respecto al conflicto interno nacional tuvieron un aumento a partir del año 2012.

De acuerdo con lo anterior, los registros legales se suman como una contribución de manera significativa en cuanto a las directrices que el Estado colombiano, por medio de leyes, decretos e instrumento diagnóstico, hacen referencia a la temática en tratamiento. De este modo se inicia con lo que legalmente está establecido para luego dar paso a los registros investigativos.

4.1 Voces que Legislan

Para comenzar, se encontró que en el año de 1979, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publica el Decreto 2277 del Estatuto Docente²⁰ en donde según anuncia en su Artículo 1, «regula las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el sistema educativo nacional» (p. 1). Este estatuto explicita las condiciones generales para ejercer la docencia como: todo lo concerniente para el escalafón docente, el ascenso en su ejercicio, los parámetros para ingresar a la carrera docente y directivos, presenta sus deberes, derechos, estímulos, sanciones, situaciones administrativas, también se refiere a maestros no titulados y a la vigencia del mismo decreto (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1979).

Dentro del mismo documento se denota el vacío jurídico respecto al maestro que ejerce en territorio rural, a pesar de que Colombia es un país rural, este estatuto referente al educador del

²⁰ El Decreto 2277 pertenecía a la Constitución Política de 1886. Bajo la misma ala de tal Constitución, en 1917 se realizó el primer congreso Pedagógico Nacional Colombiano en donde la iglesia católica quedó como encargada en un gran porcentaje de las instituciones educativas, sobre todo rurales.

campo no era preciso en muchos asuntos que los maestros del país vivían en carne propia. Lo que dice con exactitud referente al maestro rural, aparece en el artículo 37, en el cual se menciona que los profesores con título de docente que trabajen en escuelas unitarias, áreas rurales de difícil acceso y poblaciones apartadas, se les tendrá en cuenta para su ascenso (MEN, 1979, p. 10). Y en el párrafo 1 del artículo 10, dice que el «normalista rural con título de bachiller académico o clásico, es equivalente al de bachiller pedagógico» (MEN, 1979, p. 5). Por lo demás dentro del mismo decreto, lo estipulado sobre el educador estaba expreso de manera generalizada, es decir, lo mismo que aplicaba para el maestro urbano, aplicaba para el maestro rural.

Casi 15 años después del Decreto 2277 y posterior a la Constitución Política consignada en 1991, se expide la Ley General de Educación en donde en su capítulo 4, se ordena por ley el fomento de la educación campesina y rural sujeto a los planes de desarrollo local; organizado del artículo 64 al artículo 67 (Ley 115 de 1994, p. 15). Además, el Gobierno Nacional por medio de El Congreso de la República de Colombia, explicita dentro del Título VI intitulado *De los educadores*, algunas ventajas que tienen los docentes que registran su labor en zonas de dificultoso acceso o situación compleja de seguridad:

Artículo 134. Incentivo especial para ascenso en el escalafón. Los docentes estatales que presten sus servicios en zonas de difícil acceso o en situación crítica de inseguridad o mineras, disfrutarán, además, de una bonificación especial y de una disminución en el tiempo requerido para el ascenso dentro del escalafón, según reglamentación que expida el Gobierno Nacional. (Ley 115 de 1994, p. 27)

Cabe decir también que, dentro de los beneficios se daba el de postergar más tiempo el contrato a los educadores que ejercían en zonas de difícil acceso, así tuvieran solo el título de Bachiller, es decir, sin importar si aún no pertenecían al escalafón docente; esto para otorgarles más tiempo para su profesionalización comprobada (Ley 115 de 1994, p. 22). Cuando en el ámbito educativo se refiere a «zonas de difícil acceso, de situación crítica de inseguridad o mineras», se alude en la mayoría de las veces a la ruralidad, ya que son estas zonas las que más se visten de estos calificativos por estar más apartadas de las cabeceras municipales y por ser territorios descentralizados. Ahora bien, concerniente a la misma ley en referencia directa al maestro, el artículo 137 reza:

Financiación de predios rurales para docentes. Con el fin de facilitar el arraigo de los docentes en las zonas rurales en donde laboran, el Gobierno Nacional organizará un programa especial para financiarles la adquisición de predios rurales, a través del Instituto Colombiano de la Reforma Agraria, Incora. (Ley 115 de 1994, p. 28)

Muchos maestros habitaban y habitan de manera constante el territorio rural donde ejercen su noble y necesaria labor, bien sea porque preciso esa es su zona de residencia, por cuestión de las largas distancias que hay entre la ciudad o cabecera municipal y la escuela, entre otros asuntos personales del maestro o logísticos. Continúa entonces un vacío con relación a asuntos específicos del maestro rural, se proporcionan estatutos y leyes para el docente en Colombia a nivel general, cuestión que se hace en cierta medida impertinente porque las condiciones contextuales urbanas difieren en absoluto con las campestres, mostrando esta última más niveles de pobreza, desamparo estatal, mayor cantidad de población perteneciente a grupos insurgentes, entre otros temas que se denotan a simple vista.

Cabe resaltar además, la definición holística que la misma ley otorga al maestro en Colombia expuesto en el artículo 104: «el educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad» (Ley 115 de 1994, p. 22). En este mismo artículo, se agrega como factor del proceso educativo del educador: capacitación profesional, indiscriminación por sus ideologías o creencias, hacer efectivo el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y aportar ideas a través de los consejos y juntas concernientes a la educación (p. 22). El educador se mira en esta perspectiva como un agente que orienta los procesos educativos de los educandos, a fin de los intereses sociales y culturales a los que pertenecen; al mismo tiempo que el Estado garantice su capacitación, idónea ejecución de su labor y respeto por sus ideologías.

Otro punto pertinente para agregar dentro de los registros legales, es el Decreto 1278 de 2002 expedido para el Estatuto de profesionalización docente. A partir del mismo año, las personas que desean ingresar al servicio educativo estatal en calidad de maestros, deben presentar prueba según el Artículo 8 (MEN, 2002, p. 2). Este nuevo requisito se hizo público simultáneamente con

unos nuevos enunciados en donde la función del directivo docente rural fue más visibilizada como se manifiesta en el artículo 6:

Los cargos de directivos docentes estatales serán: director rural de preescolar y básica primaria; rector de institución educativa en educación preescolar y básica completa y/o educación media; y coordinador.

El rector y el director rural tienen la responsabilidad de dirigir técnica, pedagógica y administrativamente la labor de un establecimiento educativo. Es una función de carácter profesional que, sobre la base de una formación y experiencia específica, se ocupa de lo atinente a la planeación, dirección, orientación, programación, administración y supervisión de la educación dentro de una institución, de sus relaciones con el entorno y los padres de familia, y que conlleva responsabilidad directa sobre el personal docente, directivo docente a su cargo, administrativo y respecto de los alumnos. (MEN, 2002, p. 2)

También en el Artículo 10, se pueden leer los requisitos necesarios para ocupar algunos cargos en la escuela rural, así: «Para director de educación preescolar y básica primaria rural: Título de normalista superior, o de licenciado en educación o de profesional, y cuatro (4) años de experiencia profesional» (MEN, 2002, p. 3); y en el artículo 57 se establece que «corresponde al rector o director rural de la institución conceder o negar los permisos, y al superior jerárquico los de los rectores y directores» (MEN, 2002, p. 13). Por lo demás del decreto, todo lo referido al personal docente, la reglamentación se rige tanto para los que cuya labor desempeñan en la ruralidad como en la urbanidad; entre muchos otros elementos, se define quién es docente y cuáles son sus funciones:

Artículo 4. La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación,

evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. (MEN, 2002, p. 1)

A partir de lo anterior, se puede inferir que la especificidad de las responsabilidades de los maestros en Colombia es amplia y además compleja, por lo que significa ejercer en instituciones que están en territorios inmersos en una serie de conflictos incluyendo el armado. Reglamentos y situaciones que de una u otra forma, componen la manera cómo se han configurado los maestros retirados y los maestros en ejercicio.

Sobre los registros legales mencionados hasta este punto, se tiene entonces que los maestros rurales, aparte del reconocimiento económico que reciben por el difícil acceso a su Centro Educativo Rural y su estadía en territorio con alto riesgo de inseguridad, no tienen deberes y derechos «especiales» o diferentes de los que tienen los demás maestros del resto del país, bien sea que laboren en ruralidades exceptas del conflicto o en la urbanidad.

Por último, otro registro significativo que dota el MEN es el Plan Especial de Educación Rural (PEER). Posterior a la firma del proceso de paz entre el Estado y las FARC-EP, muchas comunidades rurales cuyo conflicto ha sido (y actualmente sigue siendo) denso, con muchas repercusiones negativas en lo que constituye a las comunidades educativas, deben ser favorecidas y visibilizadas, por ello, dentro del documento se devela un diagnóstico desalentador no solo para los maestros de los territorios rurales, pues allí indica que

La presencia de conflicto armado en una zona afecta fuertemente el entorno educativo porque desincentiva la presencia de docentes mejor calificados, dificulta la inversión en infraestructura, impide el desarrollo de programas para mejorar la calidad educativa y aumenta las tasas de reclutamiento de menores de edad por parte de grupos armados, entre otros. (MEN, 2018, p. 15)

El objetivo principal del Ministerio a través del PEER, es reducir las brechas pedagógicas, sociales y de desarrollo educativo que hay entre la urbanidad y la ruralidad, por ende, dentro del mismo diagnóstico inscrito en el plan especial, manifiesta que los maestros de zonas urbanas tienen mayores niveles educativos: maestrías, doctorados, especializaciones; mientras que los maestros de territorios rurales presentan apenas educación de bachiller, bachiller pedagógico, normalistas y

pocos licenciados de pregrado (MEN, 2018, p. 38), lo que significa que el aislamiento geográfico (y quizá también el bajo ingreso económico) en que se encuentran muchos maestros de territorios rurales, afecta su formación y profesionalización (MEN, 2018, 40). Como se puede leer, dentro del plan se tienen más en cuenta a los docentes y directivos docentes que enseñan y administran en las ruralidades, desde los incentivos económicos, ascensos, oportunidades para continuar su formación y profesionalización que se les brindan; opciones que permiten menguar la imagen relegada que tienen los maestros que dan la cara por la educación rural frente al desorbitante rostro del conflicto.

4.2 Voces Investigativas

Así como en el apartado anterior, en este se recurre al estado del arte sobre investigaciones relacionadas con prácticas y experiencias de maestros que han estado cumpliendo su misión educativa en territorios, bien sea urbanos o rurales, franqueados por el conflicto armado. A continuación, están consignados seis registros hallados centrados a nivel nacional, dos concentrados a nivel departamental y uno regional; insumos que aportan, complementan y abren teórica, metodológica y analíticamente a esta investigación que se ejecuta en la subregión Norte de Antioquia.

4.2.1 Voces a nivel nacional

En primera instancia, se encontró un prematuro trabajo en comparación a los demás según el año de publicación; la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* en el 2003 publica el trabajo investigativo de maestría de Mauricio Lizarralde J., sobre *Maestros en Zonas de Conflicto* en donde por medio de charlas y entrevistas, recopila relatos de educadores del Cauca, sur del Huila, Guaviare, Meta y del Magdalena Medio en el sur del Cesar, entre los años de 1998 y 1999, esto para descubrir

Que la identidad del maestro, que está constituida por su propia historia personal, por la conciencia de su rol público, por la valoración social de su profesión, y por su definición política, producen diferentes formas de enunciación de sí mismos. (Lizarralde, 2003, p. 1)

Del trabajo de Lizarralde se desprenden las categorías centradas en la naturalización del horror y la violencia, la indiferencia como evasión, el aislamiento en función de protección, los actos miméticos en respuesta de la polarización de los grupos armados, el maestro como sujeto involucrado activamente en la guerra, el escape a la amenaza y la permanencia en el territorio por su compromiso social aún a pesar del riesgo que esto implica (2003, p. 1). De igual modo, el maestro debe entender la complejidad de la realidad del conflicto, su identidad se construye también con el miedo y con la experiencia de la violencia, su papel intrínseco frente a la comunidad lo convierte en reproductor de la cultura hegemónica y reproductor de formas de respuesta frente a la violencia, la necesidad de la recuperación psicosocial, entre otros (Lizarralde, 2003, pp. 21-22).

A partir de lo que dice Lizarralde, los maestros en perspectiva para la presente investigación, comprenden las implicaciones de causa y efecto que se desprenden del conflicto, así mismo, su papel social como guías para que sus pupilos ingresen a la cultura, debe valerse del entendimiento de las realidades que lo circundan para proponer respuestas frente a la violencia y necesidades que tenga la comunidad educativa. Lo anterior, se denota como factores que no son ajenos a las dinámicas sociales (de la comunidad), educativas (de los estudiantes y profesores) y personales (del profesor) que hacen parte del itinerario en el escenario de la enseñanza en territorios en conflicto.

En segunda instancia, se encuentra el trabajo investigativo denominado *Acercamiento a las Escuelas Campesinas: Entre Voces de Maestros*. Es una pertinente investigación de Mariel Loaiza, Juliana López y Mónica Jiménez de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2016 y publicada por la revista *Nodos y Nudos*. Por medio de esta, exploran a través de narrativas de historias de vida de maestros en los departamentos de Cundinamarca, Santander, Valle del Cauca y Caquetá, respecto a la escuela campesina y sus propias prácticas. La pretensión investigativa consistió en

Entender la voz del maestro como fundamental en la construcción de conocimiento sobre la escuela campesina, dado que es este quien la vive y la siente, quien la construye día tras día. Con esta investigación quisimos ir más allá de lo que se dice de los maestros “rurales”, ir más allá de lo que se piensa de su labor, de su práctica, ir más allá de lo que dejan ver las políticas dirigidas hacia ellos. Quisimos escucharlos, darles valor a sus voces, saber lo que

piensan, lo que hacen y lo que sienten frente a la escuela rural. (Loaiza et al., 2016, pp. 86-87)

Dentro de las narrativas halladas, se encuentran latentes las peripecias que no solo los maestros sino también los niños de los territorios, han vivido como sujetos que habitan constantemente en medio de montañas y llanuras que albergan grupos armados, en parte del centro y sur del país. Dentro de los hallazgos más relevantes, según el interés de la investigación, se descubre que es menester hablar de ruralidades (en plural), porque las dinámicas, condiciones, historias, sujetos y percepciones que se tienen en y de estas, son muy distintas; las autoras hablan de una ruralidad no homogénea (Loaiza et al., 2016, p. 91).

Este acierto permite una conceptualización idónea dado que las dinámicas de cada territorio rural, bien sea permeado por algún conflicto o no, pueden ser diferentes, incluso si pertenecen al mismo departamento o región, además, la diferencia de subjetividades y *modus vivendi* hacen que determinadas dinámicas se perciban de maneras disímiles. Otros hallazgos importantes otorgados por Loaiza et al., son: las diferencias que encontraron entre la educación rural y la educación ciudadina, también la autonomía del docente, la correlación entre escuela y comunidad, la labor del maestro como acto que transforma y el halo de esperanza con el que quieren superar el conflicto armado, un halo de esperanza que pretende convertir el campo en escenario de paz (2016, p. 91).

Para el mismo año, Gloria Ortiz Arcos y Juan Manuel Chaves, para optar por el título de Maestría en Educación desde la Diversidad, correspondiente a la Universidad de Manizales, se adentran en la investigación *Docentes Amenazados en el Marco del Conflicto Armado en una Zona Rural del Departamento de Nariño*, el problema planteado en su investigación parte de conocer sobre la cruda experiencia de violencia que vivieron ocho maestros rurales del sur del departamento de Nariño:

La investigación buscó comprender la incidencia que tiene la dinámica del conflicto armado en la labor docente. Los resultados evidencian la transformación en las actitudes, las relaciones y el rol profesional que se producen en la vida cotidiana de los docentes tras las afectaciones emocionales, psicológicas y físicas que genera en ellos una amenaza en contra de su integridad. (Ortiz y Chaves, 2016, p. 7)

A partir del análisis de los estudios de casos y con base en las tres categorías deductivas, a saber: la actitud del maestro en caso de amenaza, las relaciones interpersonales en la comunidad educativa y las percepciones de su rol docente; los autores descubrieron que el maestro en zona rural ejerce su profesión con la connotación de «vocación» que orienta a formar individuos, pero tal ejercicio es limitado por las dinámicas que impone el conflicto armado en Nariño, como el hecho de que deben estar prevenidos y muchas veces aislados e incommunicados, pues aparece la desmotivación y la tristeza al no poder cumplir las metas propuestas; se reduce la comunicación con la comunidad, el encuentro docente – estudiante se confina solamente en el aula, cuando son amenazados y buscan apoyo en el conjunto laboral educativo, no hay respuesta satisfactoria por parte de las entidades competentes (Ortiz y Chaves, 2016, pp. 115-117).

Este es quizá, uno de los trabajos cuyos objetivos singulares se asemejan al objetivo de la presente investigación, por ende, su rastreo es una oportunidad de encontrar cómo se configuran o configuraban los maestros de algunas zonas rurales afectadas por el conflicto armado seis años atrás, en este caso para el departamento de Nariño. A partir de la misma investigación, la cual se ubica como el tercer hallazgo, se conceptúa que en muchas ocasiones las oportunidades educativas que el maestro encuentre en la escuela rural para brindarle a toda la comunidad, se tornan limitadas como consecuencia de lo que dicen y hacen los actores del conflicto, lo que pone en jaque la permanencia del maestro en el territorio porque incluye alteraciones psicológicas, emocionales y físicas.

Por otro lado, aparece el cuarto registro otorgado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), la cual está nombrada *Entre Recuerdos y Enseñanzas Docentes en Conflicto Nacional*. En este punto, Yuliet Marcela Rodríguez Castro para su Especialización en Educación, Cultura y Política, problematiza la labor docente dentro del conflicto armado político-militar a través de historias de vida de docentes en Cundinamarca y Sur del Tolima entre los años 1993 y 2003.

De este modo, Rodríguez profundiza en dos grandes subtemas categoriales para su análisis cualitativo: «la escuela y la labor docente» (2016, p. 2); dos elementos que en el contexto rural colombiano son inseparables, pues recíprocamente se complementan y se ayudan a la permanencia existente de cada uno. El resultado que inquirió la investigación centrada en la década comprendida entre 1993 y 2003, desprende que las instituciones educativas, a pesar de ser sitios legítimos del Estado, eran involucradas en las prácticas subversivas que, no obstante, se mantuvieron firmes

gracias al obrar de sus profesores, dado que con la instrucción y su modo de permanecer en la ruralidad, ayudaban a los estudiantes a olvidar su realidad y a sentirse como sujetos que aprenden y no como individuos del conflicto (Rodríguez, 2016, p. 57). Se puede leer entre líneas la importancia que tiene la presencia y el obrar profesional del maestro en la escuela, convirtiéndola en un lugar para que los educandos puedan ser ellos mismos, sin violencia y menguando el miedo; el papel del profesor en las zonas de conflicto debe ser resaltado, preciso una de las justificaciones de la presente investigación.

Así mismo, Rodríguez sella su investigación al decir que los maestros asumieron su rol con valentía pero sin reconocimiento, «ya que sus diversos problemas como el miedo, la interacción social, los hostigamientos, la extorsión, entre otras, se camuflaron entre los flagelos negativos asociados a la población civil» (2016, p. 57), es decir que, los sufrimientos y preocupaciones que los actores del conflicto provocaron en el personal docente se tomaron como sentimientos y situaciones que vivieron la población civil en general, sin hacer especificidad en los agentes de la educación. Para completar el resultado investigativo, se afirma que

Se evidencia un completo desarraigo por parte de las instituciones gubernamentales como el Ministerio de Educación o las secretarías locales en el caso particular de Cundinamarca y Tolima por el papel y el rol del educador, que sin ninguna instrucción se fue a asumir “una guerra absurda” como es relatada. (Rodríguez, 2016, p. 57)

El modo más preciso de conocer cada caso particular de lo que tienen que vivir, afrontar y sortear los maestros en su cotidianidad académica como un elemento fundamental en su biografía es leerlos, escucharlos, analizar e interpretar lo que sus voces y expresiones corporales tienen para decir, para relatar; ¿qué es lo que pasa por la cabeza de un maestro cuando afronta situaciones en donde su integridad o hasta su propia vida, está en riesgo constante?, ¿qué es lo que pasa por la cabeza de un maestro cuando revive en su memoria su propia experiencia para contar?.

A continuación, se haya un quinto trabajo de investigación publicado en el año 2018 por la Revista Educativa *Nodos y Nudos* nuevamente; en esta oportunidad, 4 aspirantes a la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional viajan al departamento de Arauca para abrirse a la historia de vida de la profesora Marta, quien por medio de su relato da testimonio de las realidades que muchos maestros han vivido y que muchos aún viven.

La investigación está organizada por medio de 4 apartados: 1) «el llamado», consistente en su motivo para ser maestra, 2) «lo que nos hace maestros», en donde expresa su preparación profesional y recorrido laboral, 3) «superando retos», en este apartado se explicita que a pesar de los impactos que la profesora Marta ha tenido como individuo, desea continuar porque siente que se ha apropiado de su profesión y, por último, «maestro rural, valor y vocación», en este punto se puede leer que las autoras hacen referencia a aspectos como la necesidad de que en una comunidad hayan maestros e instituciones educativas como aporte para dinamizar la vida de la misma población, hacen hincapié en la invitación que la profesora Marta hace a sus estudiantes a que se queden en el campo como otra posibilidad grande de desarrollar sus vidas, es decir, que la palabra de la docente se convierte en un halo de esperanza para la comunidad educativa (Ramírez et al., 2018, pp. 106-111). La valentía, el amor a su profesión y la lectura que la profesora Marta hizo del contexto en donde estaba, fueron los motores principales que la motivaron a quedarse y continuar haciendo el papel fundamental que los maestros tienen en el país colombiano.

Así mismo, se puede leer que los retos que ha tenido la protagonista de la historia de vida, la han transformado en alguien más cercana a sus estudiantes, a sus familias, le han forjado un carácter más fuerte. Esas realidades como lo circunscriben los autores Ramírez, Mahecha, Forero y Bueno, las ha vivido ella como muchos maestros en el resto del país, «entre dichas realidades se destacan: el conflicto armado, social, económico y político; desde estos apartados se hace una reflexión en torno a los retos educativos y sociales que trae consigo la profesión docente» (2018, p. 105). Lo anterior, precisa con exactitud el título del trabajo investigativo en donde se refiere que *Ser Maestro no Vale la Pena, Vale la Vida*, pues la historia de vida de la maestra Marta es una prueba, es una oportunidad para profundizar en todo lo concerniente al maestro rural; una muestra de fortaleza, ética profesional, nobleza con los educandos y muchas cualidades más.

El sexto registro aparece en el año 2019 por cuenta de la Trabajadora social y Doctora en Estudios Territoriales Paula Andrea Velásquez López y la Antropóloga Lady Andrea Tangarife Motato, quienes con apoyo de COLCIENCIAS, el Centro Nacional de Memoria Histórica y la Universidad de Caldas, incursionaron en una investigación titulada *Los Maestros de Escuelas Rurales como Agentes en Procesos de Postconflicto*, cuyo objetivo fue

Develar el papel preponderante que tienen los maestros de las escuelas rurales del municipio de Aguadas, Caldas, como agentes de los procesos de postconflicto, especialmente en su

papel como autoridades educativas y socioculturales en las escuelas y comunidades en las que llevan a cabo su ejercicio profesional. (2019, p. 180)

Lo anterior se debe a que en el norte del departamento de Caldas, a comienzos del siglo en curso, grupos paramilitares asociados a las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) como el frente Cacique Pipintá del Bloque Central Simón Bolívar, quienes tuvieron relaciones sociopolíticas con los adinerados de la región, incidieron en las dinámicas tanto urbanas como rurales,

En Caldas, como consecuencia de la dinámica del conflicto armado (el desplazamiento, las extorsiones y las amenazas), se observan profundos impactos sobre el ordenamiento social, las comunidades, las familias y las personas. Estos impactos se expresan en la fractura de las redes sociales y de los procesos económicos, políticos y culturales, que presionan la reconfiguración de los territorios. (Velásquez y Tangarife, 2019, pp. 193-194)

En el territorio caldense, no solo pululaban paramilitares, también había presencia ínfima del grupo guerrillero FARC-EP, sin embargo, el estudio investigativo de Velásquez y Tangarife, arroja que un gran porcentaje de la población no creyó en «la idea de postconflicto propuesto por el Gobierno Nacional», pues sus intereses van más allá, como el mejoramiento de las necesidades básicas (educación, salud, respeto por sus derechos, superación de la pobreza); «ante este proceso institucional han sido importantes las resistencias territoriales de las organizaciones y de maestros de las escuelas rurales que se concretaron en la conformación y desarrollo de una junta de acción comunal organizada» (2019, p. 193).

Partiendo de los descubrimientos, las investigadoras concuerdan en colofones consistentes en que la escuela debe estar en función del lugar que privilegia el encuentro entre iguales y prácticas de ciudadanía; que la política institucional educativa, a modo de estructura, posibilita procesos de postconflicto y que el maestro rural es un gestor del capital cultural heredado, un examinador, generador y transmisor de una vicisitud idónea para fortalecer el derecho a la ciudadanía y la vida digna (Velásquez y Tangarife, 2019, p. 204).

Gracias al proceso investigativo anterior, se pueden denotar las opiniones y decisiones ambiguas que un grupo poblacional acarrea a partir de los profundos impactos que cicatrizan las

violencias; cómo estas dinámicas de decisión colectiva afectan de una u otra manera no solo a la labor docente sino al docente como tal, como sujeto que, desde la creencia popular y confianza de los habitantes de un territorio, está inmerso en el acto educativo, cuya actividad se torna cada vez más fundamental en el sentido de restablecer y estabilizar bases para resistir los conflictos, instruir para la superación de los mismos y adquirir capacidades de permanecer en paz el mayor tiempo posible.

4.2.2 Voces a nivel departamental

Acorde con los anteriores registros investigativos a nivel nacional, se considera pertinente nombrar los registros a nivel departamental, así, el Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH) de la Universidad de Antioquia y el Grupo de Investigación Currículo, Recursos e Instituciones Educativas (CRIE) de España, se adentran en un cuestionamiento sobre las creencias y concepciones de maestras y maestros en tres instituciones educativas en la capital antioqueña, centrados «en el material utilizado para la planeación curricular o para la clase misma, en cuanto a los conocimientos teóricos y conceptuales que tiene dicho profesorado sobre la violencia social, directa y armada» (Cuervo y San Martín, 2016, p. 131). Su trazo investigativo publicado por la Revista Iberoamericana de Educación, da cuenta de unas *Narrativas del Profesorado que Trabaja en Zonas de Violencia Armada*, cuyo propósito fue «analizar las narrativas de maestros y maestras que trabajan en zonas de alto conflicto social y donde la violencia armada afecta al quehacer cotidiano de la escolaridad, específicamente en la ciudad de Medellín» (Cuervo y San Martín, 2016, p. 132).

Las entrevistas fueron efectuadas a 25 maestras y maestros quienes en su mayoría tienen un recorrido medio y largo dentro de la educación a nivel general. Cabe mencionar también que un gran porcentaje son maestros de las áreas de ciencias sociales y humanas que, como lo describen Cuervo y San Martín, son áreas esenciales para reflexionar sobre temas de violencia armada y directa (2016, pp. 137-138). Sin embargo, es relevante precisar que, sin importar el o las áreas académicas que debe dirigir un profesor, debe proponer reflexiones acerca de las problemáticas del contexto inmediato, *verbi gratia* la violencia armada y directa, porque deontológicamente su rol social le exige visibilizar las dinámicas que circundan la institución educativa para generar criticidad y posibles soluciones en sus estudiantes y colegas.

Uno de los resultados obtenidos a partir de la voz de los 25 maestros es que la planeación y ejecución del ejercicio educativo tiene como fuente «varios libros profesionales y especializados», teniendo muy en cuenta documentos como «la unidad didáctica, el diario, la malla curricular y los proyectos» (Cuervo y San Martín, 2016, p. 149). Lo anterior permite inferir que los profesores al manejar diversas fuentes de investigación, su mirada se torna amplia con diferentes perspectivas, una gran posibilidad de guiar humana y académicamente a sus educandos.

Otro resultado hallado es que el conocimiento que los maestros en perspectiva tienen respecto al conflicto, violencia social y armada es de forma indirecta, cuestión que sorprendió a Cuervo y San Martín dado que «la ciudad de Medellín históricamente ha padecido los rigores y tragedias de la violencia directa» (2016, p. 149), y agregan:

Es interesante observar cómo este profesorado identifica la idea de *conflicto*, desde una acepción o visión positiva del mismo, en términos de que el conflicto es *una relación entre seres humanos*, lo que sería lo mismo que comprender que este concepto es connatural a los fenómenos de convivencia que pueden presentarse en una comunidad o grupo social, elemento de relevancia para los procesos formativos que este profesorado puede desarrollar e influenciar a las comunidades tanto escolares de su competencia como a las comunidades donde habita su estudiantado (...).

Respecto a los conceptos de guerra y conflicto armado urbano, los maestros y maestras entrevistados entienden, en buena medida, la guerra como un concepto que designa la violencia en su mayor intensidad y el conflicto armado urbano, como era de esperar, lo asocian con los eventos violentos que acaecen en una ciudad. Aspectos de igual manera relevantes para un ejercicio de aproximación a las concepciones y consideraciones de maestros y maestras que laboran en situaciones sociales tan complejas, como las descritas por ellos mismos en sus relatos de violencia en la ciudad (2016, p. 150).

Esta interpretación del profesorado a partir de sus propios conceptos de guerra y violencia se centran netamente en su contexto ciudadano, además que no han sido víctimas de manera directa, otorgan una función de índole positiva a lo que conocen como violencia y conflicto armado urbano como comprensión natural del resultado de la convivencia con otros seres humanos. La

configuración del ser maestro en esta perspectiva, cambia de manera drástica pero no menos importante o denegada, sino al contrario, una forma de percibir las dinámicas que propicia visiones alternas para quienes rodean a cada profesor entrevistado. Esta visión alterna a la que se ha venido encontrando a lo largo de los anteriores antecedentes, es un modo de mirar e interpretar los conceptos de guerra y violencia, desde luego, hacen parte de las narrativas de maestros, otra oportunidad para trabajar el currículo, los diarios y proyectos.

Ahora bien, el siguiente registro se encuentra en un artículo de los Cuadernos Pedagógicos de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Allí, cuatro investigadores «parten de la pregunta por el quehacer del maestro rural en tiempos de guerra (...) en los municipios de Sonsón, Argelia, Nariño y San Carlos» (Palacio et al., 2020, p. 15). Este avance investigativo denominado *Rastros y Rostros del Maestro Rural: Relatos de su Práctica Pedagógica en Medio del Conflicto Armado en el Oriente Lejano de Antioquia*, configura una muestra de acompañamiento narrativo de los maestros que enseñaron en la época más violenta que registró el Oriente antioqueño, es decir, entre los años de 1994 y 2005 en donde grupos guerrilleros (FARC-EP, ELN), paramilitares (Autodefensas) y Ejército Nacional, tuvieron encuentros bélicos quedando la población civil y comunidades educativas en medio de las confrontaciones.

A pesar de que el avance investigativo para este registro no dispone de los resultados y conclusiones, su pertinencia como antecedente es porque los investigadores reconocen la dadivosidad de los maestros que de forma valiente se atrevieron a dar a conocer uno de los tantos rastros que tiene su historia, cada historia; «en cada relato, el maestro nos entregó, consciente o inconscientemente, su rastro; un rastro cargado de experiencias, de vivencias, de historias, de sueños, de ideales, de cicatrices, a partir del cual reconocimos, interpretamos y reconstruimos» (Palacio et al., 2020, p. 20). También porque es pertinente destacar que relatar, contar, permitir a otros entrar a los *rastros* que la experiencia de vida deja como vestigios del quehacer docente, es tarea que muchas veces se torna compleja; ciertos episodios se vuelven sórdidos fuese por la razón que fuese y el maestro está en su derecho de reservar su voz. En palabras de Palacio et al.: «es de anotar que varios maestros se mostraron reticentes a dejarnos entrar en el pasado cruel y doloroso que significó el conflicto, por ello, no siempre resultaba exitosa la búsqueda de sus voces» (2020, p. 21). Preferir el silencio o que la palabra del maestro no sea dicha para ejercicios con fines académicos es otra forma de hablar, de decir, de contar.

4.2.3 Voz a nivel regional

Finalmente, como registro a nivel local, es decir, de la subregión Norte, Francy Builes González, por el título de Magister en Ciencia Política de la Universidad de Antioquia, presenta *Los Maestros Narran: Resistencias al Conflicto Armado en Briceño - Antioquia*. En su investigación, Builes (2019) buscó las formas y elementos que configuran la resistencia que los educadores encontraron y tomaron frente al conflicto para permanecer firmes en su vocación y función (p. 6). Gracias a los resultados obtenidos, Builes realiza una línea de tiempo en donde se denota a partir de las narrativas docentes la llegada de los grupos guerrilleros, la siembra y proliferación de cultivos ilícitos y la profundización del conflicto con las disputas territoriales entre guerrilla, Fuerzas Militares y paramilitares (2019, pp. 54-55).

Otro importante resultado fue que la práctica docente se tornó un acto de valor, ya que los profesores recurrieron a la función de interventores para que los hijos de los campesinos no recurrieran a la deserción escolar; de igual modo, el diálogo fue la principal herramienta para contrarrestar el miedo que genera la violencia. Precisamente el miedo, junto con la desesperación fueron las emociones más comunes como consecuencia de los actos de violencia armada. Y finalmente, esta autora encontró los discursos políticos que pronunciaron los maestros entrevistados para intervenir, bien sea tranquilizando la población, dando ánimo y esperanza, haciendo solicitudes a la comunidad, entre otros (Builes, 2019, pp. 49-65).

Se demuestra así que, el valor de la resistencia del maestro en contexto armado se convierte en el mayor y más grande acto político en pro de las comunidades que están alrededor de la escuela; resistir se hizo la única herramienta para hacer cara a la más grande problemática que ha enfrentado el municipio de Briceño que hace parte de la subregión Norte, y a pesar de los acuerdos firmados entre el 2012 y el 2016, el gobierno de turno no ha cumplido la mayor parte del trato, fenómeno que impulsa nuevamente a agravar la situación socio-política y económica de los territorios rurales de esta región.

Así como los trabajos anteriores, la presente investigación pretende tener un acercamiento lo más fidedigno posible a la configuración de algunos maestros en varios territorios rurales de la subregión Norte, a partir del conflicto armado que ha imperado desde hace varias décadas en diferentes zonas de esta. Gracias al fundamento de los registros anteriores, se puede denominar que esta es una arista importante que, partiendo de la base de narrativas de historia de vida de maestros,

su objetivo es único dado que los demás trabajos, aunque afines a la construcción de la configuración del ser maestro, no se centran en el tema específicamente, sin embargo, sus tratados van de la mano en tanto que denotan la importancia de la voz del maestro, una voz que permite dar continuidad a otras voces.

5 TEORÍAS QUE RECORREN ACTOS Y VIDAS

La epistemología es un punto clave para el análisis de los hallazgos, por ende, se introduce a unas aproximaciones y generalidades que definen conceptualmente las categorías a las que se circunscriben. Para aludir a ello, cada categoría se desglosa de una manera que pueda ser profundizada según el interés de la investigación; así, se han tomado las aproximaciones conceptuales de las categorías de *territorio* y *ruralidades* como base fundamental para comprender con más detalle las posiciones geográficas, idiosincráticas y culturales en donde se han construido las voces narrativas. De igual forma, la tercera categoría situada como *conflicto armado*, abarca una acepción general que demanda un complemento teórico en tanto se sitúa en un lugar específico, caso presente, en el país colombiano, y un acercamiento textual del impacto que ha tenido en las escuelas rurales. La cuarta categoría se instala como *configuración del ser maestro rural*, en donde se aproxima a una definición de *configuración, ser y maestro*, posteriormente se enfoca en el *maestro rural* como una noción que hace parte de la misma categoría y que se inscribe en una hermenéutica basada en el ser y el quehacer de este.

5.1 Territorio: más que un espacio en el tiempo

Precedente a explorar una aproximación conceptual de la «configuración del ser maestro rural y del conflicto armado», es menester explicar un tratamiento singular del lugar, es decir, del medio de interés en donde la configuración de ser maestro se genera, se recrea y se proyecta. Al respecto, «el lugar o espacio» que es el entorno, cobra el significado de *territorio* como Sosa (2012) y Silva (2016) lo abordan. Silva, tomando la teoría crítica de H. Lefebvre y C. Raffestin, hace hincapié en que «esos espacios propios o territorios construidos son espacios que han sido constituidos por un número de personas mediante la interacción y la convivencia» (2016, p. 638). Lo anterior implica que el lugar físico denotado como espacio en clave de territorio se constituye más allá de un terreno superficial, son las dinámicas naturales e intervenciones humanas las que configuran un espacio físico como territorio, es decir que, como manifiesta Silva citando a Raffestin «el territorio se forma a partir del espacio» (2016, p. 638).

Para clarificar la definición de territorio, Sosa (2012) a partir de nociones *antrópicas* como su *configuración, representación y construcción*, expresa que, «el territorio no es solamente una

porción de tierra delimitada con su complejidad biofísica (relieve, condiciones ambientales, biodiversidad). Es, sobre todo, un espacio construido socialmente, es decir, histórica, económica, social, cultural y políticamente» (p. 7). En este sentido, el espacio enunciado como territorio recobra una relevancia abiertamente significativa dado que se configura a partir de las dinámicas no solo ecológicas (naturales) sino también humanas. Tales dinámicas están inscritas en el ámbito histórico porque la vivencia de los grupos poblacionales que han habitado y que habitan el territorio van generando memoria, van incrustando huellas materiales e intangibles que pueden ser reconocidas a través de los lenguajes; también son económicas porque deben generar las condiciones para que prevalezca el sustento de vida de los mismos ciudadanos; se inscribe en lo social porque de una u otra manera surgen las interacciones entre individuos y colectivos; en cuanto a lo cultural, se reflejan de manera visible las costumbres, actividades de identidad como festividades, celebraciones, formas de ser y de estar; se inscribe políticamente porque hay relaciones de poderes, distancias significativas entre los asentamientos poblacionales y están erigidos por consensos bien sea de manera obligada o voluntaria.

En otras palabras, el territorio es una construcción interdisciplinar antropológica, geográfica, cultural y económica en donde la relación población (hombre) y geografía (espacio) convergen en el tiempo con cargas de significados y devenires constantes, ya que «no puede ser concebido sin la presencia de sujetos e instituciones que llevan en sí intencionalidades», es decir, que «desean gestionar el territorio» (Silva, 2016, p. 638). Todo tipo de proceso e interacción social están inscritos en un territorio, por ende, tales procesos e interacciones son el resultado de la *configuración, representación y construcción* que asume un grupo poblacional de acuerdo con el territorio en el que se encuentran o en palabras de Sosa (2012), «el territorio es un complejo de interconexiones, en donde las relaciones, eventos, fenómenos, dinámicas y procesos son todos recíprocamente interdependientes y se retroalimentan» (p. 17).

Hacer hincapié en la anterior acepción de territorio, permite una mayor percepción y lectura comprensiva del contenido en análisis por ser una cualidad que abarca de manera pertinente el concepto de «ruralidades».

5.2 Ruralidades: teorías y territorios en convergencia

Gracias a la noción de territorio desarrollado en párrafos anteriores, ahora es posible adentrarse a la ruralidad como territorio que emerge en el campo. Así pues, el concepto de ruralidad ha estado en constante cambio en los últimos años por las dinámicas naturales y sociales que en el campo se han venido produciendo, lo que ha provocado una serie de hermenéuticas y nuevas teorías. A pesar de ello, la Real Academia de la Lengua (RAE, 2021) sigue definiendo la palabra *rural* como «perteneciente o relativo a la vida del campo y a sus labores» para lo que Matijasevic y Ruiz agregan: «como inculto, tosco, apegado a cosas lugareñas; mientras lo urbano es definido, además de perteneciente o relativo a la ciudad, como cortés, atento y de buen modo» (2013, p. 27). A pesar de que son definiciones que constituyen generalidades, sigue siendo menesteroso para los matices que en la actualidad se perciben referente a la vida del campo.

La anterior aproximación al concepto de lo rural se ha presentado por muchos años con la visión que se ha generado a partir de la ciudad, es decir, tal acercamiento se aborda desde un enfoque citadino, se aborda en comparación al territorio urbano, así como la lógica (o ilógica) comparativa que presentaron Matijasevic y Ruiz o la denominación «territorios no urbanos». Es claro que, tanto el contexto urbano como el rural, son concebidos territorialmente de forma diferente en tanto las dinámicas que en cada uno emergen, lo que también ha permitido generar diferentes miradas academicistas y discursivas de poder; sin embargo, lo rural, que está estipulado como un opuesto a lo urbano, recibe una carga de subordinación, de inferioridad que desacredita lo que realmente es, lo que realmente se vive en el territorio rural. Esta visión está permutando²¹ gracias a las investigaciones porque dan cuenta que las dinámicas rurales están en constante cambio, suceso que ha sido forjado sobre todo por la globalización, no obstante,

Distintos autores defienden la persistencia de las sociedades rurales, sin que ello implique negar las transformaciones generadas por los procesos de globalización, discusión que remite, en buena medida, a la controversia entre campesinistas y descampesinistas. Entre otros argumentos, el debate gira en torno al predominio que aún se observa en los campesinos latinoamericanos respecto a la realización de actividades agrícolas. (Matijasevic y Ruiz, 2013, p. 28)

²¹ A partir de teorías modernas, varias perspectivas como: la decolonial, del sur, estudios de la subalternidad, entre otras, abordan la ruralidad con diferentes visiones.

Es decir, que, aunque el campo ha tenido una serie de metamorfosis por los procesos de industrialización y modernización, varias teorías continúan denotando el predominio que tienen las actividades agrícolas y ganaderas en las sociedades rurales, caso que persiste en varias zonas de América Latina. No obstante, en el mismo continente, se están presentando fenómenos que permiten identificar una multifuncionalidad territorial, lo que conlleva a la pertinencia de precisar que las concepciones de lo rural continúan en intentos de trascendencia, una manera de visibilizar lo que realmente pasa en el territorio en cuestión. En este sentido, cabe destacar que se articula el concepto de *Nueva Ruralidad*, la cual ha tomado fuerza desde la primera década del siglo presente, tal como lo enuncian Ruiz y Delgado citando a Arias (2002) y Linck (2001):

El término más aceptado, se utiliza para describir genéricamente las maneras de organización y el cambio en las funciones de los espacios tradicionalmente “no urbanos”: aumento en la movilidad de personas, bienes y mensajes, deslocalización de actividades económicas, nuevos usos especializados (maquilas, segunda residencia, sitios turísticos, parques y zonas de desarrollo), surgimiento de nuevas redes sociales, así como diversificación de usos (residenciales, de esparcimiento y productivas), que los espacios rurales ejercen de manera creciente. (2008, p. 78)

El término anterior alude a los modos de progreso que están atravesando al campo, lo que permite entrever que las funciones que de antaño carecía la ruralidad, ahora la están permeando, de este modo se demuestra que la delimitación entre lo urbano y lo «no urbano» en la actualidad se está transformando. Las características de la nueva ruralidad están enmarcadas en «la ruptura urbano-rural, el reconocimiento a campesinos, mineros, pescadores, artesanos, empresarios agrícolas, reconocimiento en la multifuncionalidad y pluriactividad en las economías rurales, revalorización de lo rural, entre otros» (Pérez, 2006, citado por Matijasevic y Ruiz, 2013, pp. 30-31), que además puede agregarse al reconocimiento de los agentes educativos que profesionalizan su labor para la educación rural.

En concordancia con las anteriores concepciones acerca de la categoría de ruralidad y, entre los diversos modos de resistencia y permanencia de los habitantes del campo, se reconoce la pluralidad que de una u otra manera prolifera en la cultura campestre, por lo cual se alude al concepto clave de *ruralidades*, lo que coadyuva a ampliar el panorama de la misma categoría. Al

respecto, Matijasevic y Ruiz en función de las perspectivas sobre ruralidad, explicitan que «el rastreo de esta noción revela múltiples ruralidades, incluso en los intentos más “objetivos” por delimitarla. De hecho, (...) existen en el mundo muy distintas aproximaciones en los censos nacionales para determinar la *población rural*» (2013, p. 25). El término en plural se ajusta perfectamente por las diversas actividades, modos de transitar, formas de ser y estar, entre muchas otras dinámicas que cada territorio rural alberga y sostiene.

Además, los visitantes frecuentes y habitantes de las ruralidades están inmersos en condiciones numerosas que les permiten construir una memoria de su territorio en él mismo, pisar los suelos campestres y entablar conexión física en tiempo real, potenciar las ruralidades a partir de sus conocimientos y experiencias para enfrentar la marginalidad que muchas veces les sucede como la pobreza, abandono estatal, inhibición de otras formas de permanecer, también imaginar el futuro que les depara según los modos de vida y las dinámicas que cambian y se establecen; criterios que impulsan a

Eliminar la asociación de *rural* con *atrasado*, *pobre*, etc., dado que la predominancia de la pobreza en zonas rurales es una consecuencia, y no puede ser un punto de partida para capturar las variables a ser seleccionadas para medir la ruralidad; y dar cuenta de la existencia de varias ruralidades definidas por dinámicas territoriales en permanente evolución e interacción. (Matijasevic y Ruiz, 2013, p. 34)

En síntesis, las conceptualizaciones que han tomado como objeto las ruralidades, han servido para entablar diálogos y reflexiones serios, lo que ha conllevado a concretar los términos de *nueva ruralidad* y *ruralidades* (en plural), términos que pueden conectarse como *nuevas ruralidades*, no obstante, la categoría empleada en este trabajo es *ruralidades*, porque situando tal categoría a la zona objeto de investigación, fundamentará las varias funciones y visiones que de los territorios se tienen, es decir, que los contextos en donde se ha configurado el ser maestro, son diferentes porque diferentes son todos los territorios rurales del Norte de Antioquia. Sin embargo, se resalta que cuando en el trabajo se habla de ruralidad en singular, tácitamente hace referencia a las distintas ruralidades en plural, así como sus formas de ser habitadas.

La importancia de que los conceptos de «territorio(s) y ruralidad(es)» se hayan hecho diáfanos, radica en que el fenómeno de *conflicto armado* se ha desarrollado y ha imperado sobre

todo en tierras campesinas, es decir, «las zonas más afectadas por la elevada intensidad del conflicto en el presente son como en el pasado ante todo rurales» (Echandia, 2000, p. 122). Por ende, es preciso adentrarse en la concepción de *conflicto armado* a manera de tercera categoría, la cual se enmarca como la situación o fenómeno en estudio que afecta a los sujetos en su propia configuración de maestros; eje central para comprender con profundidad lo que dicen las voces maestras de su recorrido vital.

5.3 Armas que controlan conflictos

En lo concerniente a la categoría de *conflicto armado*, existe variedad de definiciones según la ciencia interesada o el punto de referencia a la que se quiere remitir, sin embargo, la mayoría consiguen afinidad conceptual. Para la definición de este concepto, se requieren puntos esenciales en convergencia como su causa y existencia (por qué se sigue configurando el conflicto) y sus características (por las posibles incidencias en los grupos poblacionales afectados). Tal convergencia es inducida para vislumbrar la categoría en cuestión, que, como fenómeno, actualmente persiste en el país colombiano, en tanto que ha sujetado diversas estructuras como la escuela y comunidad educativa.

Ahora bien, el Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria (IECAH)²², citado por Langa, otorga una aproximación conceptual de conflicto diciendo que

Ocurre naturalmente y tiene lugar cuando dos o más partes perciben sus intereses como incompatibles, expresan actitudes hostiles, o toman una acción que afecta a las posibilidades de que las otras partes puedan alcanzar sus objetivos o defender adecuadamente sus intereses. (2010, p. 7)

²² El Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria (IECAH), creado en el año 2000, tiene su sede en Madrid. Se constituye como una iniciativa privada que agrupa a un conjunto de especialistas en los ámbitos del estudio de los conflictos, y la cooperación con especial énfasis en la ayuda humanitaria, con una amplia experiencia acumulada en diversas áreas temáticas y geográficas, tanto desde una perspectiva docente como investigadora, desarrollada en centro académicos y de análisis nacionales y extranjeros. Unen a ello una experiencia y enfoque práctico con mucha experiencia en ONG y otros organismos de cooperación. Para ampliar esta información, léase en: <https://www.iecah.org/>

Es decir que, los actos afines a un conflicto, a partir de la incompatibilidad de las partes, consisten en expresiones hostiles y afectar al bando opositor inhabilitándolo para su defensa propia.

Cabe manifestar que, el conflicto es un fenómeno de situación social, es decir, que es un proceso de interacción, para el IECAH, se convierte en «un elemento esencial para el funcionamiento correcto de la sociedad y, consecuentemente, la clave es cómo manejarlo/gestionarlo por medios pacíficos» (Langa, 2010, p. 7). Como el otro lado de la moneda, el conflicto puede considerarse también como impulsor que visibiliza lo que no está funcionando idóneamente, puede generarse para dar cuenta que hay puntos, situaciones, elementos que chocan y no encajan en las dinámicas sociales de un grupo específico. El conflicto puede estipularse una herramienta de necesidad para tensionar dinámicas homogeneizadoras que violenten ideologías, prácticas y estilos de vidas; «es, además, una construcción social (...) que puede tener aspectos positivos y negativos» (Langa, 2010, p. 7). El manejo del conflicto es un punto de suma importancia para no recurrir a una violencia sin escatimar controles y regulaciones, para que los actores no recurran a las armas, para que los desacuerdos, caso contrario de Colombia y muchos otros países, no se conviertan en conflicto armado.

Acorde con lo anterior y a fin de que se comprenda con mayor exactitud la categoría, es menester definir *conflicto armado* como dos palabras en comunión dado que persisten diversidad de conflictos, *verbi gratia* los que provocan solamente tensión y no violencia: «puede haber conflictos sin violencia pero no violencia sin conflicto» (Fisas, 1998, citado por Langa, 2010, p. 7). No obstante, la situación principal que se investiga es un conflicto que ha generado violencia y tensión²³ desde su origen hasta el presente, lo que significa que el conflicto armado concibe un cúmulo de violaciones de Derechos Humanos (DD-HH) por parte de grupos humanos que combaten con armas y artefactos mortales. De este modo el IECAH

Habla de “conflicto violento” cuando existe “uso de fuerza (armada) entre dos o más partes dentro de una sociedad (esto es, no sólo la fuerza aplicada por parte de una autoridad reconocida) como método de resolución de las diferencias. Es el resultado de la ausencia o quiebra sustancial de las condiciones requeridas para la estabilidad estructural”. (Langa, 2010, p. 8)

²³ La tensión en este sentido comprende elementos como presión, miedo, incertidumbre y afectaciones psicológicas y laborales.

Preciso, el conflicto armado adherido al concepto de «violento» genera escenarios y sucesos que pueden cambiar o alterar la percepción, imaginación y los sentidos de quienes lo vivan; la quiebra esencial de la estabilidad de una estructura franquía social, cultural, política y económicamente muchos grupos humanos, bien sea como victimarios o víctimas, encontrándose en estos últimos, los maestros.

Como corolario de entre otras definiciones posibles desde instancias nacionales e internacionales, se encuentra que

Se entiende por conflicto armado todo enfrentamiento protagonizado por grupos armados regulares o irregulares con objetivos percibidos como incompatibles en el que el uso continuado y organizado de la violencia: a) provoca un mínimo de 100 víctimas mortales en un año y/o un grave impacto en el territorio (destrucción de infraestructuras o de la naturaleza) y la seguridad humana (ej. población herida o desplazada, violencia sexual y de género, inseguridad alimentaria, impacto en la salud mental y en el tejido social o interrupción de los servicios básicos); b) pretende la consecución de objetivos diferenciados de los de la delincuencia común y normalmente vinculados a: demandas de autodeterminación y autogobierno, o aspiraciones identitarias; oposición al sistema político, económico, social o ideológico de un Estado o a la política interna o internacional de un gobierno, lo que en ambos casos motiva la lucha para acceder o erosionar al poder; o control de los recursos o del territorio. (Escola de Cultura de Pau [ECP], 2021, p. 21)

De acuerdo con lo anterior, cabe hacer hincapié en que el conflicto se diferencia de la delincuencia común en tanto cumpla con un mínimo de víctimas mortales y que el motivo de los enfrentamientos y acciones hostiles, como detonantes para lograr un objetivo que es «común» pero discrepante entre dos o más bandos, provoquen oleajes de un sin número de situaciones y vicisitudes que conllevan a poner en riesgo vidas y hasta efectuar aniquilamientos de las mismas, bien sea propias o ajenas, respecto a los bandos beligerantes.

Dentro del mismo conflicto armado también se haya impactos en los territorios que albergan problemáticas de índole conflictiva, inestabilidad social y de servicios básicos, expulsión de la apropiación del espacio y elementos afines, entre otros actos. Dentro de la misma definición de la

categoría en referencia, Jordán (2008) citado por Langa (2010), habla acerca de «dos tipos de conflictos armados en función del número de víctimas: los conflictos menores, con más de 25 muertes, pero menos de mil cada año, y los de tamaño medio con más de mil muertos en total pero no cada año» (p. 9).

Así mismo, el conflicto armado se crea cuando hay un desacuerdo de índole bien sea político, económico, social, cultural, es decir, en sentido antropológico, con complejidad de solución entre dos o más personas, grupos de personas numerosas (región, Estado) o grupos ínfimos (etnias, clanes). Sea cual sea la complejidad del conflicto, el bando en desacuerdo busca de algún modo (armamentista) autodeterminarse, imponerse, visibilizar hostilmente su oposición a alguna ideología o acción que esté en ejecución; con miras a desgastar el poder que la ejerce. Lo que significa que la obtención y mantenimiento de artefactos mortales en medio de un conflicto aumenta la tensión y la posibilidad de crear terror, violencia, agravio, conllevando a ejercer poder beligerante y desde luego respuesta en contra como mecanismo de defensa o venganza.

Por otro lado, Fisas (2008) citado por Langa (2010), manifiesta que

Los conflictos armados se caracterizan por ser mayoritariamente de carácter interno. (...) En gran parte de los mismos, una de las partes enfrentadas suele ser el propio gobierno o sus fuerzas armadas, contra uno o varios grupos armados de oposición o insurgencia. En otros casos, los enfrentamientos pueden ser entre clanes, grupos armados opuestos entre sí, o entre comunidades étnicas o religiosas. (p. 8)

Asunto que se hace común por la búsqueda del bienestar propio y protección de intereses que con frecuencia se establece en un espacio de carácter regional o en un Estado solamente, aunque en otras ocasiones, puede haber grupos humanos que se refugian en otra nación.

Para continuar con el asentamiento conceptual, hasta este punto, la concepción de conflicto armado abarca nociones concernientes a violencia, tensión, violación de derechos humanos, como consecuencia y/o causa que puede generar el comienzo de un conflicto armado. Ahora bien, de manera lacónica, se hace preciso desarrollar nociones que sitúan el conflicto en un territorio específico como el colombiano.

5.3.1 Armas que controlan el conflicto en Colombia

Al partir de los conceptos de conflicto y conflicto armado, estos se desarrollan a carta cabal en territorio colombiano, dado que las causas y detonantes son consecuencia de un manejo estatal centralista, no democrático, ausente de manera constante en gran parte del territorio nacional, con incapacidad de hacer efectivo los planes gubernamentales, omisión a responsabilidades como Estado, entre otros, lo que conllevó a un desacuerdo por parte de varios grupos humanos respecto al proceder estatal, principalmente, de campesinos y estudiantes universitarios, lo que desató a partir de la década de 1960 un escenario en donde

La situación nacional se podría caracterizar como una no sólo de inestabilidad política y económica, sino también social y cultural, lo cual intensifica el conflicto armado. (...) Esta situación de inestabilidad ha terminado por caracterizar al país como un lugar en que el Estado pierde legitimidad e incluso control, por la falta de presencia en muchas regiones del territorio nacional; por ineficacia institucional; por un alto grado de influencia de la comunidad internacional en las decisiones internas; por altos niveles de pobreza, desempleo y exclusión social; por relaciones de poder que han generado corrupción, clientelismo, monopolios y preferencias económicas y, en general, por el alto grado de violencia que caracteriza en sí mismo al conflicto interno. (Tawse-Smith, 2008, p. 272)

La inestabilidad política, económica, social y cultural aumentó con el surgimiento de grupos guerrilleros en respuesta a la ineficacia estatal²⁴ porque su accionar, apoyado en aras de ideologías socialistas y comunistas sobre todo, se convirtieron en actos de violencia y horror contra la población civil campesina y urbana no solamente perteneciente a la clase «burguesa» sino también de clase media y baja. El accionar que aterrorizó a la población en general, hizo que terratenientes, ganaderos, comerciantes, entre otros, crearan grupos contraguerrilla denominados paramilitares quienes se han aliado de manera ilícita y corrupta con la fuerza pública: «la fuerza pública se mostró incapaz de controlar el movimiento guerrillero y apeló a fomentar el paramilitarismo en colaboración con los intereses afectados por la insurrección» (Molano, 2015, p. 6).

²⁴ Mírese el capítulo de contextualización histórica.

A partir de esa instancia temporal, el conflicto ingresa a persistir con y por intereses económicos, lo que contribuyó a que hubiera transformaciones en magnitud y dirección del mismo, junto con los actores armados y sus dirigentes (guerrillas y paramilitares) gracias a la bonanza del narcotráfico que proliferó entre 1980 y 1990 (Tawse-Smith, 2008, p. 281); lo que significó un decaimiento en sentido social, político, cultural y paradójicamente económico por parte del Estado, aumento de la guerra e inhibición de la búsqueda de la paz. De este modo se pueden comprender, como lo explica Escola de Cultura de Pau (ECP) (2021), la dilatación tanto en tiempo por ser «uno de los más longevos del mundo» (p. 29), como en extensión territorial del «conflicto interno internacionalizado» (p. 23), como ha sido catalogado según la tipología de conflictos a nivel mundial.

Además, el aumento del ingreso económico a los grupos insurgentes, la protección de la agenda económica de privados, la garantía de la seguridad personal, entre otros factores, han causado que pueda darse «un control monopolista del comercio e intercambio» (Tawse-Smith, 2008, p. 285), tanto de armas como del dinero que genera la guerra –de carácter externo por inversión extranjera y de carácter interna como la producida por cultivos ilícitos y los impuestos recaudados para inversión en la fuerza pública–, para que «sea rentable para algunos sectores» (Tawse-Smith, 2008, p. 285). Se puede señalar, con miras al tercer capítulo²⁵ donde está inscrito el contexto histórico, y al concepto que ya se tiene de conflicto armado, la situación en territorio nacional, en donde

La violencia en Colombia surge de una dislocación del poder del Estado, como resultado de una crisis política determinada por la falta de definición de los mecanismos hegemónicos, y que la convención de la hegemonía política mediante la fuerza llevó a una pérdida de legitimidad, produciéndose así un cambio nefasto en la base social, razón por la cual se presentó una agudización de numerosos conflictos sociales que alcanzaron un alto grado de violencia por la ausencia de un Estado capaz de controlar, canalizar e institucionalizar los problemas sociales. (Tawse-Smith, 2008, pp. 284-285)

²⁵ Del capítulo 3, denominado *Antioquia y su Norte* del presente trabajo investigativo, se desprende el subtema 3.1. denominado *Conflicto Histórico*.

La forma en que los organismos de poder estatal, las firmas extranjeras y otros sectores privados han estado administrando recursos, discursos, grupos armados, entre otros compendios, sumado a la falta de control territorial legítimo y dinámicas de explotación ilegal de recursos naturales y cultivos ilícitos, elementos todos que han prolongado y proliferado el conflicto interno; hace que desde su origen hasta el presente continúe y, muchas veces, aumenten los niveles de violencia y tensión. Por otro lado, se haya un dato que llama la atención en cuanto a la realidad que se vive en territorio local, pues según el Centro de Investigación sobre Paz, Conflictos y Derechos Humanos, Escola de Cultura de Pau (ECP)²⁶, informa que en el año 2020, el ámbito conflictivo nacional colombiano no representó tensión y su intensidad fue baja (2021, p. 20). ¿Es decir que, los hechos de violencia y horror que hacen parte del conflicto interno efectuados en el año 2020 son calificados en un nivel de poca intensidad y no son escatimados como sucesos que generan tensión en las poblaciones afectadas? ¿Aun cuando en el año 2020 fueron asesinados decenas de líderes sociales?²⁷

En razón del conflicto situado en Colombia, se puede decir que las circunstancias que originaron y proliferaron el conflicto interno y, las consecuencias producidas, caben completamente en la conceptualización de conflicto en tanto que asume una tensión que fue necesaria pero ejecutada negativamente en contra de la población civil; caben completamente también porque la ejecución negativa de la tensión creada agudizó la violencia, creando un tipo de carrera armamentista, protección de cultivos ilícitos como fuente principal de ingreso económico y justificación injustificada de las vidas perdidas, violencia agudizada que el Norte de Antioquia como parte del territorio nacional, viene viviendo en las últimas 5 décadas.

5.3.2 La escuela abras(z)ada por las armas del conflicto

²⁶ La Escuela de Cultura de Paz (ECP) es un centro de investigación para la paz, conflictos y derechos humanos. Se creó en 1999 para llevar a cabo actividades de investigación, formación, sensibilización e intervención, con el objetivo de promover la cultura de la paz y la transformación no violenta de los conflictos. Pertenece a la Universidad Autónoma de Barcelona. Para ampliar información, léase en: <https://escolapau.uab.cat/>

²⁷ La Defensoría del Pueblo informó que en 2020, 182 líderes y defensores de DDHH fueron asesinados, además el informe señala que estos homicidios ocurrieron en 103 municipios del país. El 50% de estos se concentran en 4 departamentos: Cauca, Antioquia, Nariño y Chocó (2021, párr. 1). Para expandir información, léase en: <https://cutt.ly/KTpfmBm>

Luego de la aproximación conceptual al conflicto armado y su manifestación en Colombia, se hace factible conocer con precisión su impacto que, de una u otra manera, ha producido en el escenario educativo rural –resaltándose que en el territorio rural impera la educación pública–, lo cual es un componente significativo porque la escuela se ha convertido en un referente en donde prácticamente no es posible su existencia sin un profesor, educador o maestro, como también sucede de manera inversa, es decir, que el maestro en la mayoría de los territorios rurales se atañe profesional y deontológicamente al escenario escolar, tal como lo considera Boom al decir que «no es posible pensar la escuela pública sin la figura del maestro. Su aparición se hizo a tumbos en medio de una amplia variedad de sujetos enseñantes» (2016, p. 36).

Las causas y efectos que ha producido el conflicto armado han abrasado y continúan abrasando todas las instancias sociales e individuales en las que están inmersas la mayoría de los colombianos, desde luego, la escuela es una de las instancias sociales más afectadas por el fenómeno:

La escuela, en tanto espacio físico protegido e institución social fundamental, es uno de los escenarios más importantes para el encuentro comunitario; por ello las amenazas y ataques que se perpetran en su contra no deberían ser vistos como eventos aislados o accidentales; es posible que se trate más bien de acciones claramente orientadas a generar zozobra y facilitar el control social de la población civil por parte de los actores armados. (Romero, 2011, p. 44)

Entre muchas de las posibles funciones de la escuela rural, se encuentra la de ofrecer una atmósfera pacífica en donde cualquier persona pueda acceder para interactuar, informarse, ingresar a la cultura escolar. Es el espacio perfecto para los encuentros de la comunidad instalada alrededor de la misma, es decir, cumple una función netamente social y formativa y, por ende, invita a la tranquilidad y su cuidado. Como instituciones públicas, es decir que pertenecen al Estado, como sitios esenciales para las comunidades rurales y las actividades que se realizan dentro de ella y en su entorno, hacen que aumente el riesgo de convertirse en blanco de ataques con artefactos explosivos; como lugar donde se atrincheran las amenazas entre grupos o bandos beligerantes y como cantera de reclutamiento armado.

Así, la escuela rural que es escenario de aprendizaje, inmersión a la cultura de donde se pertenece, una especie de culto al civismo y a la transformación de vidas, tiene que estar protegida en el sentido administrativo y educacional por parte de los municipios, de las gobernaciones y de la comunidad civil que la rodea y se beneficia de ella respectivamente. Sin embargo, tantos años amenazantes y violentos condenan a la población en un rincón de miedo, impotencia y resignación, dado que

En un conflicto tan prolongado y polarizado como el colombiano, la presencia de actores armados en la escuela pone a los estudiantes y docentes en riesgo de ser atacados por los contrarios, convirtiéndolos en objetivo militar; las escuelas, sus alumnos y profesores han sufrido ataques directos. (Romero, 2011, p. 45)

Lo anterior es una consecuencia que muchas escuelas en territorio de conflicto han vivido y continúan viviendo, de igual manera, existe otra consecuencia de alta preocupación tanto por organizaciones no gubernamentales como para los defensores de DD-HH: las minas antipersona. Estas son «todo artefacto diseñado para ser colocado debajo, sobre o cerca de la superficie; concebido para que explote por la presencia, proximidad o el contacto de una persona y que incapacite, hiera o mate a una o más personas» (Romero, 2011, pp. 65-66), es decir que, la misma víctima es quien la acciona con solo acercarse o hacer contacto directo con el objeto que esté cargado de explosivo. Estos dispositivos son utilizados, generalmente, como trampas para que el enemigo no se acerque a determinados territorios controlados por los grupos armados.

La afectación directa que estos artefactos tienen contra la escuela va más allá del daño que pueden causar a la parte física, pues las vidas de los campesinos niños, jóvenes, adultos, ancianos, maestros y maestras, y también la vida de los mismos actores armados, las que son destrozadas, vidas que se pierden, se vuelven pedazos juntos con la paz del territorio; las minas pueden ser activadas por animales o por cualquier persona sin importar la edad. Realmente es una problemática que, a pesar de que están siendo desactivadas como requisito para continuar el proceso de paz con FARC-EP, siguen instaladas desde hace mucho o aún las utilizan como estrategia de guerra; es por esto que

Colombia ocupa el primer lugar del mundo con más víctimas de minas antipersona -5.925- (le sigue Afganistán) y es el único país de América Latina que tiene esta problemática: —Colombia se encuentra afectada por minas terrestres y restos explosivos de guerra (REG) como resultado de 40 años de conflicto interno. En 31 de los 32 departamentos se han reportado incidentes con minas terrestres o artefactos explosivos improvisados, la mitad de ellos registrados en Antioquia, Bolívar, Caquetá, Meta y Santander. (Colombia–Landmine and Cluster Munition Monitor, 2009, citado por Romero, 2011, p. 66)

En suma, la escuela en tanto espacio físico de pertenencia estatal y representación de conocimiento, información, devenir más seguro y resguardo para los pobladores campesinos, siempre estará en riesgo constante por el mero hecho de estar instalada en un territorio que alberga grupos armados, territorio que alberga con o sin conocimiento de causa el conflicto armado nacional. Ahora bien, la claridad conceptual de territorio, ruralidad y conflicto armado, abren paso a la cuarta categoría investigativa la cual se enmarca propiamente con los sujetos que, a partir de las dos anteriores categorías, se configuran como individuos que enseñan y que por obviedad también aprenden; enseñanzas y aprendizajes que los convierten en los maestros que fueron y que son.

5.4 Configuración, Ser, Maestro Rural

A partir de la noción anterior, se descubre actualmente la escuela como uno de los espacios importantes que caracterizan el ejercicio docente; espacio y/o territorio que cumple un papel importante en la configuración del ser maestro, así como lo describen Boom y Unda al referirse que «el maestro está ubicado en una institución escolar que le confiere a su labor ciertas características, exigencias, restricciones e incertidumbres» (2015, p. 92). Elementos todos que construyen una noción objetiva del maestro y la subjetividad de este. Sin embargo, el maestro no solo se construye en el espacio escolar mientras ejecuta su labor, o cuando decide ser maestro y abraza una formación correspondiente para este, sino también en todas las circunstancias, escenarios y relaciones en los que ha estado y en los que se encuentra inmerso, es decir, la condición de maestros está en los

Procesos que tienen que ver con la enseñanza, es decir, con la práctica de saber que les da un estatuto, pero también y básicamente con procesos de subjetivación, o sea, por construcción de estilos de vida, de estilos de existencia. (Boom y Unda, 2015, p. 97)

Lo anterior sucede a partir de las dinámicas que se circunscriben alrededor de la escuela o fuera de ella; se refiere a que el maestro se construye, se configura a partir de lo que vive, experimenta, de lo que toca con su cuerpo, mente y otras esferas antropológicas y sociológicas.

Esto permite adentrarse a que a lo largo de la historia, el maestro ha encarnado muchas configuraciones que teóricos e investigadores han construido, por ende, el maestro ha asumido diferentes nociones y definiciones que es lo que han conllevado a teorizar distintas concepciones, es decir, distintas percepciones e interpretaciones de su labor según la época y lugar en que ha incursionado como lo revela González (1993) al decir que «la dinámica social, producto de las mutaciones culturales, genera diferentes tipos de maestro, cuyos requisitos y formación varían con cada época histórica» (p. 142). Además, se debe tener en cuenta que, a partir de determinadas dinámicas históricas, se inscriben allí las subjetividades de los maestros (como su propia configuración), subjetividades que pueden diferir o tener elementos afines entre los mismos educadores, porque son «personajes que históricamente no son homogéneos ni constantes» (Boom, 2016, p. 35).

El maestro es un sujeto histórico, pues recopila numerosas configuraciones porque ha vivido diversas dinámicas históricas como: en la Edad Antigua, *verbi gratia*, en el liceo de la antigua Grecia; en la Edad Media con las escuelas monásticas; posteriormente en la Edad Moderna con nuevos pensamientos pedagógicos, proliferación de escuelas y centros de enseñanza. Por último, como dinámica histórica que permea la configuración del maestro, está la Edad Contemporánea, o «postmodernismo», es decir, la actualidad (González, 1993, pp. 136-141). Lo anterior se centra en una manera occidental de la configuración del maestro, puesto que cada lugar en el mundo tiene formas diferentes de concebir la labor educativa y configurarlo. Ejemplo de ello, es el momento histórico ocurrido en el siglo XX cuando

En Colombia la instrucción pública pasó a ser dirigida pedagógica, moral y políticamente por la Iglesia Católica, dirección que define su magisterio como el “formador de maestros de maestros”, fórmula pastoral que explica cierto enrarecimiento de la instrucción pública

a pesar de que se mantenga alguna intermediación estatal; (...) la imagen pública del maestro se conecta con la función del cura estableciéndose una red de comunicación entre enseñanza pública y magisterio de la iglesia que alcanzará incluso rango y expresión constitucional. (Boom, 2016, p. 40)

El anterior ejemplo es importante dado que la instrucción cristiana católica ha influido en demasía en la cultura social colombiana y por ende en la formación de la ciudadanía y configuración del maestro en general, el cual adquirió en cierta medida una imagen misional parecida a la del sacerdote católico, resaltando en él valores cristianos y afinidad con la religión imperante. Este momento histórico tuvo su declive como consecuencia de las exigencias de los cambios paradigmáticos finalizando el siglo XX, se requirió una renovación educativa que se tradujo en la Ley General de Educación²⁸.

Ahora bien, se hace pertinente definir conceptualmente los términos *configuración* y *ser* para aterrizar tales nociones en el maestro. Respecto a la primera noción, se encuentra que la RAE (2021) la define como «disposición de las partes que componen una cosa y le dan su forma y sus propiedades», es decir, los elementos que proporcionan un aspecto y/o estructura a algo para que sea como es. Respecto al término *ser*, Ballén et al., (2013), referenciando a Aristóteles y Parménides la reconocen «como la esencia y la naturaleza de un sujeto, dando gran relevancia a los sentimientos y las emociones como parte fundamental del ser» (p. 29), posteriormente agregan:

El ser como existencia; hay múltiples maneras de existir, esa pluralidad del *ser* se refleja en lo que hace que un sujeto no sea otro, ni piedra, ni árbol, de esta manera el ser no reside estático, sino cambiando y voluble, dependiendo en gran medida de factores externos. (Ballén et al., 2013, p. 29)

Ambas acepciones permiten descubrir que las dinámicas externas y contextos en donde se está inmerso, son factores que de una u otra manera construyen al ser, es decir que, lo que *configura* a un *ser* es lo que percibe, comprende y discierne en su existencia, en su experiencia de vida.

Por consiguiente, corresponde realizar un acercamiento de índole conceptual a un sujeto cuya profesión, ha generado discursos en cantidad avasallante como asevera Boom (2016, p. 34).

²⁸ Mírese el capítulo 4.

Sin embargo, cabe estipular que al maestro se le puede definir de diversas maneras, pero todas solo se alcanzan al pensarse en su función, en su quehacer. En este sentido, Sávater expresa que

El maestro es el soporte básico del cultivo de la humanidad y su labor está ligada al sentido humanista de la civilización, porque él pone las bases de todo el desarrollo intelectual futuro, de la persona plenamente humana, civilizadamente decente en compañía de los demás. (Al Tablero, 2005, p. 5)

Otras autoras como Remolina de Cleves et al, (2004), se centran más en el propósito del maestro cuando se refieren a que debe «descubrir sus valores y captar el significado profundo de su misión y compromiso como potenciador del conocimiento, y modelo ético-axiológico, ya que ésta es la razón de ser de su labor pedagógica» (p. 265). Lo que significa es que es solícito del profesor que su misión pedagógica no sea solamente transmitir, ser guía o propulsor del conocimiento y la información, sino que sea consciente de la responsabilidad de su labor, lo que lo conduce a captar los valores necesarios porque es el sentido axiológico y deontológico las bases para que su labor sea no tanto completa sino más bien satisfactoria educativamente.

Al respecto, Boom y Unda proponen una perspectiva de carácter sociológica²⁹ para profundizar en el rol del profesor como una profesión, un trabajo completamente social al decir que

Entender al maestro como una categoría orgánica de la sociedad que ocupa una posición en la división social del trabajo, cuya acción educativa se relaciona con los procesos de conocimiento y con los procesos sociales de posición de grupos o individuos en una cultura determinada. (2015, p. 92)

La acción educativa y la relación con los procesos de aprendizaje dan cuenta que ser maestro es una *decisión*, lo que significa que consiste en tomar conciencia de una entrega de responsabilidad social porque como manifiesta Sávater en líneas anteriores, «es el soporte básico del cultivo de la humanidad». La generalidad de Boom y Unda (2015) conduce a la ocupación del maestro como una función de procesos sociales inscritos a una cultura.

²⁹ Punto del que también se basa Sávater y muchos otros autores e investigadores.

Las anteriores nociones quieren decir que cuando un sujeto toma la decisión de convertirse en maestro, profesión categóricamente importante a nivel social, está asumiendo con todo su proceso formativo (vida profesional, personal, familiar), con su compromiso de instruir (pedagogía), formar (humanización como parte de una cultura o idiosincrasia) y guiar (crear las posibilidades de la construcción del conocimiento), centrarse en quienes entablen contacto educativo con él o ella. Por ende, su labor se inscribe en un trabajo social que se basa en caracteres axiológicos y deontológicos que fundamentan su existencia, su devenir; esa es la esencia de su configuración. De este modo se llega a la configuración del ser maestro rural, el cual se construye al tomar y asumir toda su historicidad corporal, mental y espiritual, con imaginarios, ideologías, experiencias, formaciones, que es lo que los forma en su ser, saber y saber hacer;

Se podría pensar que el maestro se mantiene en constante construcción y por ende configuración, sujeto a diversos factores como la historia de vida, el recorrido académico, el saber adquirido, el contexto sociocultural y el accionar dentro de la sociedad. (Ballén et al., 2013, p. 27)

A partir de lo anterior, aumenta el interés por los maestros rurales, quienes cumplen la labor de introducir al educando a la cultura, al mundo del conocimiento según los parámetros del MEN, a guiarlo por sendas axiológicas y humanistas. Sobre la definición del profesor rural, Zamora designa que «los maestros rurales son aquellos que trabajan en sedes educativas rurales y estas son las que están situadas por fuera de las cabeceras municipales» (2008, p. 98). Una generalidad que coadyuva a su significación de manera rápida pero que tan solo permite atisbar el territorio de su labor e imaginar su quehacer en contexto; sin embargo, el maestro rural carga un sinnúmero de responsabilidades formadoras y éticas no solo para sus educandos sino también para sí mismo, es decir, para su propia formación; quizá a veces similares a la de los maestros urbanos, o quizá completamente disímiles. En este sentido, el maestro rural se vislumbra en su función, por ende, es quien cumple con

Una labor específica caracterizada generalmente por el desarrollo de actividades de clase realizadas por un solo docente con grupos de estudiantes de varios o todos los grados de la

educación básica primaria y en la mayoría de los casos con niñas y niños del grado preescolar. (Molina, 2019, p. 92)

Lo anterior se enuncia sin el ánimo de encasillar o coartar la labor docente en la ruralidad, pues las palabras anteriores pueden esbozar un ápice de su misión social, cultural, antropológica, es decir, educacional. El común denominador del docente rural se inscribe en la modalidad de monodocente³⁰ y otras tantas de bidocente, porque a diferencia de las zonas urbanas, las escuelas rurales abrazan menos cantidad de estudiantes, la mayoría cursando la básica primaria, lo que permite comprender que un solo maestro debe atender simultáneamente a los educandos de diferentes grados, en todas las materias curriculares y hasta temáticas extracurriculares, o sea, modalidad multigrado³¹.

La dinámica que genera esta característica de enseñanza – aprendizaje, adopta la importancia no solo de sí misma, sino también por las implicaciones que se generan en la relación pedagógica entre estudiante – maestro, ya que ambos sujetos pueden compartir juntos un tiempo prolongado (5, 6 o incluso más años); trato que puede ir más allá de la relación pedagógica, para lo que Zamora concreta cuando se refiere a que

Esta sustancial diferencia de tiempo y condiciones de interacción establece a su vez una distinción crucial, que tiene que ver con los lazos de afecto, el apego, con el conocimiento mutuo, con la dependencia que se puede llegar a crear. En fin, es una condición que se puede constituir en un arma de doble filo para la relación maestro – estudiante, que no todos los educadores rurales llegan a capitalizar adecuadamente en pro de la mejor escolarización de sus niños y niñas. (2005, p. 4)

De acuerdo con lo anterior, el educador rural debe comprender la delgada línea que generan las relaciones pedagógicas y las interpersonales, esto para conseguir un equilibrio armónico e

³⁰ Es necesario aclarar que la escuela monodocente es aquella que tiene la presencia de un solo maestro a su cargo y, a su vez, la escuela bidocente es donde laboran dos o hasta tres educadores quienes comparten un mismo espacio escolar, por lo general ambas clases de escuelas se ubican en territorios rurales (Molina, 2019, p. 95).

³¹ La escuela multigrado, donde la maestra, aparte de tener que trabajar con diferentes grados al mismo tiempo cada día, afronta el reto de enseñar a niños y niñas del mismo grado pero con diferencias importantes de edad (Zamora, 2005, pp. 5-6).

idóneo en su quehacer respecto al resto de la comunidad educativa. Así mismo, Zamora recupera otros rasgos característicos en los que está inmerso comúnmente el maestro rural, como su aislamiento, lo cual tiene repercusiones en su vida personal y profesional (2005, p. 5). Esto ocurre sobre todo cuando la escuela se ubica a muchos kilómetros de la cabecera municipal o es de difícil acceso geográfico. Otra característica es «la vaga sensación de marginalidad (...) a la que hemos sometido a la población y a las regiones rurales de nuestro país» (Zamora, 2005, p. 8). Marginalidad que desde luego se refleja en la escuela y, por ende, en el maestro que se entrega a su profesión en la comunidad, en el territorio donde esté ubicado.

Por último, se hace necesario esclarecer que en Colombia hay un vacío, una ausencia formativa sobre el maestro rural. Las facultades de educación (públicas y privadas) y las Normales³² del país no concretan especificidades ilustrativas del quehacer del maestro rural ni complementan una definición particular del mismo, como lo específica Zamora:

Los maestros y maestras rurales colombianos no han recibido una orientación específica que contribuya a su cualificación para su desempeño en estos ambientes. En otras palabras, el contexto, escenario o dimensión rural de la educación es invisible para casi todas las instituciones formadoras de educadores, tanto las Escuelas Normales Superiores como (especialmente) las Facultades de Educación del país. (2005, p. 8)

No obstante, en los últimos años la demanda de la educación rural se ha puesto en el foco de muchas investigaciones y por esto se ha visibilizado un poco más (pero no lo suficiente), haciendo que algunas normales superiores y facultades incluyan curricularmente programas concernientes a la educación rural (Zamora, 2005, p. 8), es decir, que fomenten en la formación del maestro para las veredas. Así mismo, se alude «a procesos de capacitación y actualización tipo talleres, cursos, diplomados, sean estos de tipo presencial o virtual, que les permite a los maestros realizar actualizaciones de contenidos o metodologías de enseñanza, o realizar entrenamientos en nuevos materiales educativos» (Bautista, 2019, p. 79). Los cursos de actualización para el quehacer del maestro rural solo arrojan certificados de asistencia, pero no cuentan como título de educación superior. La última estrategia denominada Programa Todos a Aprender (PTA), según Bautista,

³² Las Normales son instituciones (públicas y/o privadas) que se encargan de formar personas para la enseñanza de los grados preescolar y básica primaria, para lo cual, tienen la autorización para ello según Artículo 112 de la Ley 115 de 1994. Para ampliar esta información, léase en: <https://cutt.ly/9TpfP4m>

«fue exaltado por los docentes y directivos rurales (...), como el único programa institucional que ha desarrollado procesos de formación pertinente para la educación rural» (2019, p. 80).

Se denota entonces que han existido intentos importantes para establecer procesos en la formación del maestro rural, bien sea en su formación inicial o continua; pasos que paulatinamente resignifican la labor educativa en territorios rurales. De esta manera, la categoría de *configuración del ser maestro rural* asume rasgos que identifican la profesión en acto y cómo la experiencia, imaginarios, contextos y circunstancias han construido a los maestros que ya están retirados y a los que aún emprenden tan valiente aventura en los campos del Norte de Antioquia.

6 CUATRO MAESTROS EN PERSPECTIVA

La pregunta es por el sentir, el pensar y el actuar de maestros que han estado inmersos en territorios ultrajados por el conflicto armado colombiano en décadas anteriores, también por los maestros que en la actualidad ejercen en territorios permeados por el mismo fenómeno. Para la aventura siguiente, se recurrió a cuatro maestros que han dedicado su labor de enseñanza a la sociedad rural, quienes en el marco de este trabajo no son nombrados directamente por su seguridad e integridad. A partir de la inquietud, se abre una gran posibilidad de respuestas gracias al paradigma cualitativo, el cual epistemológicamente se establece para concebir no solo lo objetivo como enfoque de estudio, sino también como manifiesta Sandoval (1996): «lo subjetivo y lo intersubjetivo como medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas» (p. 29). De igual modo, como afirma el mismo autor desde la perspectiva del conocimiento, «lo que interesa desarrollar es aquello que en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales aparece como pertinente y significativo. (...) Los esfuerzos investigativos se orientarán a descubrir dicha realidad, aun para los propios actores» (1996, pp. 31-32).

La posible respuesta por la configuración del maestro de antaño y maestro en acto, permeados por el conflicto armado, se disponen como un halo de esperanza que ejerce una fuerza para la investigación académica, un aporte al «mundo» exterior referente a nuestra cultura, nuestra sociedad y un aporte para y desde el interior del maestro «sujeto–objeto» de investigación; tanto Sandoval (1996, p. 31) como Galeano (2004, p. 18), concuerdan con que el carácter de conocimiento de una realidad individual o colectiva es darle valor al interior (óptica interna) y a la vivencia de ese individuo o esa colectividad. Precisamente, «la vivencia», sustantivo con carácter de verbo, en el papel del profesor del pasado o del presente en territorios de conflicto armado, se convierte en el origen de las palabras (narrativa), como manifestación de la experiencia del maestro; lo narrado es lo vivido, es el objeto de investigación; es el mapa con la equis figurada.

De esta manera, se hace necesario resaltar que el maestro rural se configura en una realidad inscrita en tres aspectos constantes que hacen parte de su narrativa: *ser*, *estar*, *hacer*; aspectos que en continuidad, entablan de una u otra forma conexión con el territorio que pisa. De tal reciprocidad surge «el mundo de la interioridad, las preguntas de investigación están relacionadas con lo subjetivo, los significados individuales y colectivos, percepciones, mitos, representaciones, modos de vida, formas de ser y de hacer» (Galeano 2004, p. 31). Lo anterior es la razón para escuchar y

entender cuatro voces de maestros que desde sus sentires y vivencias dan a conocer la realidad de su campo de acción. Para escudriñar la subjetividad, terreno fecundo de la presente investigación, Sandoval expone tres condiciones para producir conocimiento, a partir de la alternativa de investigación cualitativa:

- a) La recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana,
- b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana. (1996, p. 35)

Gracias a las anteriores condiciones concebidas por Sandoval, el terreno fecundo lo será aún más por medio del enfoque narrativo, la historia de vida como estrategia y la entrevista abierta como instrumento, elegidos para reafirmar el paradigma cualitativo como timón de esta aventura investigativa. Para ello se cuenta con las voces narrativas de dos maestros jubilados que ejercieron hace dos, tres y hasta cuatro décadas, maestros que realizaron su labor en territorios en donde el conflicto armado permeaba sus prácticas, sus dinámicas, permeaba su profesión en las escuelas donde enseñaron. Una de estas historias le pertenece a aquel por quien me pregunté en mi efímera infancia sobre su sentir y pensar mientras habitaba en el mismo territorio con el fenómeno de conflicto. La otra voz es la de una mujer que fue maestra mientras se hacía más espeso el conflicto en el territorio rural de mi vivencia infante. Así mismo, mi pregunta se remite a los maestros que heroicamente, en la actualidad, hacen parte del territorio en el que converge su profesión con el conflicto armado; dos voces narrativas en donde actualmente profesan su vocación docente en instituciones educativas rurales, que, desde luego, pertenecen al Norte de Antioquia.

6.1 Narrativa: base de sapiencia maestra

Para esta parte del método investigativo, la gran posibilidad es descubrir la configuración del *ser* maestro que el mismo maestro tiene de sí, posterior al contacto directo o indirecto con circunstancias del conflicto armado, lo que se hace inherente a la narrativa personal, individual. La experiencia es una vivencia real que sucede en un tiempo y espacio determinado, insumo que se revitaliza en la narrativa, otra forma de existir y persistir de la memoria. Así como todo individuo,

el maestro es un organismo que tiene lenguaje y memoria, elementos que generan la necesidad y la capacidad de contar y silenciar lo que se quiere que el *otro* sepa o no, así como lo manifiestan Larrosa, et al.:

La razón principal para el uso de la narrativa en «la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias», organismos que, individual y socialmente; vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. (1995, p. 11)

Experimentar el mundo no es más que vivir la consecución de acontecimientos (internos y externos del ser) que se pueden reunir en la narrativa que, es una «forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana» (Larrosa et al., 1995, p. 12). Cada experiencia que tenga un significado personal y que haga parte de la historia social de un grupo, tiene un valor simbólico y pedagógico, pues en el ejercicio docente, cuya realidad circunda o haya circundado en torno a territorios permeados por el conflicto armado, también es un fenómeno que, entre muchos otros, recobra un valor de suma importancia para el ámbito epistemológico y hermenéutico. Tal realidad docente, puede ser acaparada temporalmente por las palabras, gestos, por silencios, miradas y desatenciones; la narrativa como enfoque de investigación se convierte en carácter de estudio que reúne más fenómenos, caso presente, el acontecimiento consistente del conflicto armado en algunas zonas rurales del Norte de Antioquia. De esta manera, la narrativa se comporta en función bipartita: «tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación» (Bolívar y Domínguez, 2001, p. 17).

Ahora bien, toda historia que se exprese manifestando bien sea un hecho ficticio o real, está marcada por unas temporalidades «enfrascadas» en pasado, presente o incluso futuro. En el momento exacto en que una historia es contada, se concibe como una realidad que se ajusta en el momento de la narración; preciso, la narración son hechos del pasado que se hacen palabras en el presente, se hace más que una recreación, más que una representación, independiente del momento en que el narrador experimentó el fenómeno en «diálogo». Al respecto, Larrosa et al., citando a Chatman, dicen que es menester «la distinción entre los eventos “tal-como-son-vividos y los eventos tal-como-son-contados”, una distinción que es central tanto para escribir buenas narraciones como para evitar la ilusión de la causalidad» (1995, p. 33), es decir, para impedir una

ficción que parte de un hecho real. Los eventos reunidos por medio de las narrativas en la presente investigación han acaecido en las últimas cuatro décadas, momento *preciso* en cuanto a la distinción del suceso del pasado que se reconstruye en el contexto actual, se «encarna» en el presente gracias a la narrativa del maestro narrador; «el tiempo es esencial para la trama. Si el tiempo no fuera insustancial, podría decirse que el tiempo es la sustancia de la trama» (Larrosa et al., 1995, p. 37).

Ahora, referente al lenguaje, instrumento rápido y efectivo para comunicar, incluso situaciones casi inefables; franquea toda potencia, todo acto. El lenguaje oral es la base de las narrativas de los maestros sujetos de investigación, así mismo, el lenguaje escrito es la fundamentación en grafía de tal narrativa:

La potencia del lenguaje para crear realidades y construir mundos y no meramente “representarlos” – como el de fuerza ilocutoria – aquello que hacemos al decir y entonces, la acción que es consustancial a lo dicho (...) abre un amplio espacio de indagación sobre las modalidades de la acción lingüística, que son las que dan forma a los enunciados y definen precisamente su sentido. (Arfuch, 2008, p. 134)

Arfuch con base en la obra filosófica de John Austin, explicita que la fuerza del lenguaje supera el contraste entre decir y hacer, esto engrandece el acto del lenguaje casi como un instrumento supremo; el decir consolida el hacer, base justa para el acto narrativo que reconfigura los sucesos de sentir, pensar y actuar del maestro mientras estuvo inmerso en territorio rural de conflicto armado, ahora el lenguaje utilizado en la narrativa es «un hacer» de la respuesta que la indagación encuentre.

6.2 La vida en historia

Marcas y huellas son resultados de «pensamientos, sentimientos y acciones»; marcas y huellas son una estrategia de la remembranza; marcas y huellas son los signos que develan que ¡se ha vivido! La *historia de vida* es la conglomeración de marcas y huellas que configuran las experiencias en la biografía. Desde el punto epistemológico, explícitamente Galeano (2004), citando a Galeano y Véliz (2000), define la *historia de vida* como

Una modalidad de investigación cualitativa encaminada a generar visiones, alternativas de la realidad social mediante la reconstrucción de vivencias personales. Es un proceso de reconstrucción que compromete la vida y realidad del actor social produciendo una valoración social subjetiva frente a la sociedad y la cultura. (p. 62)

Es decir, el pasado se construye o reconstruye en el momento en que se hace relato. Dentro de la investigación narrativa se inscribe la *historia de vida* como estrategia que permite al investigador penetrar y comprender el interior del mundo de los sujetos que quiere estudiar, «es un uso heurístico de la reflexividad que transforma al sujeto informante en coinvestigador de su propia vida» (Bolívar y Domínguez, 2001, p. 36). Los mismos autores citando a Pineau y Le Grand, dicen que la *historia de vida* «es investigación y construcción de sentido a partir de hechos temporales personales vividos» (2001, p. 36). A partir de lo anterior, es menester resaltar que la temporalidad es un asunto de suma importancia porque cada historia de vida se circunscribe con una edad diferente y en una época determinada.

Cuando el conocimiento se extiende, se hace elástico, se convierte en base epistémica para aportar y desarrollar más conocimiento. El mismo Bolívar logra tal elasticidad en *Las Historias de Vida del Profesorado*, cuando define primero *los relatos de vida* como «la siempre referencia a la singularidad de una vida, al tiempo, reflejan a la colectividad social de que se trate», y a las *historias de vida* como «la realidad personal y el proceso biográfico» (2014, pp. 712-713). Más adelante Bolívar (2014), con base en Biesta, Hodkinson y Goodson, agrega:

La historia de vida representa siempre (...) una interpretación de una persona de su propia vida: “la transformación del relato de vida (*life-story*) en historia de vida añade una capa adicional de la interpretación, y esta es una de las razones por las que la investigación sobre historias de vida es interpretativa”. (p. 717)

Las anteriores definiciones son las claridades que sitúan la *historia de vida* como la estrategia idónea para la narrativa de las cuatro voces de la educación que hacen parte de este ejercicio investigativo; es la puerta que se abre al acervo de análisis interpretativo de la investigación narrativa en los cuatro *relatos de vida* que se convierten en *historias de vida*, son

tomadas como cuatro puntos cardinales para revelar un contexto y dar cuenta de un proceso histórico que se inscribe en esta parte biográfica de los docentes y en su configuración de *ser maestro* como *seres* humanos. Por otro lado, se hace menester visibilizar que la noción de *historia de vida* en el presente trabajo investigativo no está estipulada de manera estricta en su estructura común, sino que las voces de los maestros se entrecruzan en las categorías en las que se inscriben o convergen.

Ahora bien, las construcciones del profesor en colectividad e individualidad, las interacciones, relaciones sociales, su papel como sujeto fundamental en la comunidad educativa (escuela y territorio rural), entre muchos otros elementos que disponen la configuración de *ser maestro*, no solo establecen un significado de reflexión y de conocimiento en el momento en que el docente experimenta todo esto, sino también en cada instante en que relata su *historia de vida*, es decir que «cuando se narra una vida no sólo se recoge lo que se ha aprendido en ella, sino que en el acto de narración mismo acontece un aprendizaje, es decir, la narración es un aprendizaje-en-acción» (Bolívar, 2014, p. 720), tanto para el investigador como para el narrador.

En este sentido, el aprendizaje mutuo en la interacción entre el que cuenta su *historia de vida* y el que se la imagina mientras escucha, se torna en un modo de asombro, similar al niño cuando descubre y conoce en su vivir el ente y lo que este compone; se descubren pensamientos, sentimientos, acciones de ambas partes de la investigación (investigador y narrador), aprendizaje en acción, por ello el informante se convierte en coinvestigador. Simultáneo a ello, como entre muchos otros elementos que se hacen sincrónicos al narrar, se construye identitariamente una versión del yo, «el narrador es un «yo» que en sí mismo configura otro «yo» al formular una versión particular de su propia vida» (Bolívar, 2014, p. 721). La narrativa permite verse al narrador como otro sujeto que vivió lo que cuenta o como otro sujeto que cuenta lo que vivió en carne propia, en un juego que los maestros tienen mientras escudriñan en su pasado la revelación de su hacer, pensar y sentir.

Continuando con la estrategia de esta investigación, es menester incluir en las interacciones humanas, para mantener su equilibrio comunicacional y armonía existencial, los componentes axiológico y ético a modo de balanza que regula los elementos que tiene en sus pesas, componentes que son utilizados como parte de la estrategia. Bolívar hace un énfasis referente en la relación ética

entre investigador y biografiado (2014, p. 720); existe un acuerdo escrito³³, especie de carta magna que facilita el diálogo para la narración de la *historia de vida*, y otros acuerdos que tácitamente se dirigen fundamentados en normas para el comportamiento idóneo de los sujetos en diálogo: la *humanidad* del investigador y la *humanidad* de los biografiados como una común-unidad. Ambos acuerdos son ineludibles para que la presente investigación continúe siendo un aporte para nuestra cultura, una contribución a la gnoseología en general y un «darle» voz a las voces y saberes de algunos maestros del Norte de Antioquia; voces plagadas de voluntad, voces que requieren ser escuchadas y leídas, voces que tienen memoria queriendo rayar la inmortalidad.

6.3 Aprehensión de la voz

La verdad se configura como principio básico de la pragmática, de esta manera las *historias de vida*, basadas en el principio de verdad, son un insumo para responder por la pregunta hacia los cuatro docentes rurales sobre la incidencia del conflicto armado en su *ser*. Es menester iniciar a partir de la pregunta por la persona de la historia, es decir, por el maestro como sujeto consciente de su existencia antes de su profesión y posterior a ella, y también por los que aún ejercen. Para la recolección de datos biográficos en la estrategia *historias de vida*, la entrevista es el eje central, según el aporte de Bolívar (2014), ya que «la entrevista es el conjunto de relatos de vida en que la gente, en una situación de diálogo interactivo, habla del curso de su vida y narra sus experiencias y percepciones del contexto social en que viven» (p. 716), posterior a ello expresa: «se convierte en una perspectiva peculiar de investigación» (p. 716). De este modo, las entrevistas se transforman en las herramientas para cultivar y labrar la tierra fértil que es la vida de los cuatro maestros.

A partir de lo anterior, la entrevista no dirigida, punto dialógico que permite contacto directo con los informantes, se hace instrumento idóneo para comprender los pensamientos, sentimientos y acciones de los maestros. Thiollent, en palabras de Guber, abre el panorama de la entrevista en cuestión cuando dice que «se basa en aquello que pertenece al orden afectivo profundo, más significativo y más determinante de los comportamientos» (2001, p. 32). Ambos autores conllevan a pensar en el encuentro entre dos mundos (entrevistador y entrevistado), mundos cuyo génesis ha

³³ Los maestros antes de narrar sus historias de vida, firman un consentimiento informado en donde se les explica el objetivo de la investigación y los parámetros que este exige para el análisis del contenido.

sido permitido, construido y desarrollado por vivencias particulares y sociales, mundos que existen sobre el mismo territorio antioqueño y que se instauran en la investigación cualitativa.

Ahora bien, para la entrevista se establecen preguntas abiertas porque «permiten captar las perspectivas de los actores» (Guber, 2001, p. 31), preguntas que van cambiando y se orientan según el rumbo de la conversación (entrevista), según lo requerido para la investigación y la necesidad de respuesta. La elección por la entrevista cualitativa radica en su «flexibilidad, ventaja a la posibilidad de adaptación a los maestros informantes, participar en términos de los informantes» (Guber, 2001, p. 32), así, de esta manera «se capta el modo en que los maestros conciben, viven y asignan contenido a un término o una situación; en esto reside, precisamente, la significatividad» (Guber, 2001, p. 32). En este orden de ideas, lo tangible es tan necesario para vivir y comprender como lo intangible para sentir y conocer, pues es menester explicitar que la entrevista como elemento intangible necesita recopilarse en un elemento tangible; el recurso apropiado es la grabadora para capturar las voces y determinados gestos de los cuatro maestros. La grabación es el recurso más fidedigno de entender y comprender tanto la propia voz como el contenido que da sentido a tal vibración, al respecto, Galeano manifiesta que

En cuanto a la técnica de registro y sistematización de información se acude a la grabación (...) que permita tematizar y clasificar la información de manera cronológica o por categorías de análisis. En este, el investigador acude a la categorización, al análisis de contenido y al análisis comparativo. (2004, p. 65)

Preciso, las *historias de vida* generan las temáticas de categorización, cuyos objetivos específicos están trazados con el fin de saber sobre cuatro maestros que han hecho y hacen del conocimiento el mejor aliado para la vida de sus pupilos, lo cual los convierte en brújula para la presente investigación y conocimiento académico.

7 VOCES QUE DEVELAN CONFIGURACIONES

La gente armada en la zona rural lo asusta mucho a uno, sean al margen de la ley o bien sea en grupos legales: ejército, policía, guerrilla, paramilitares, delincuencia común; todos están armados, y las personas armadas no piden favores, dan órdenes.

(Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 4)

Para responder a la pregunta de la presente investigación, se hizo necesario recurrir al paradigma cualitativo, en donde por medio de cuatro narrativas de historias de vida en entrevista abierta no dirigida, se reconoce, en primera instancia, las implicaciones de haber sido y de ser maestro en algunos territorios rurales penetrados por el conflicto armado; en segunda instancia, se identifica la manera en la que el conflicto armado permea el *ser* maestro en los territorios. Ambos objetivos se inscriben en cuatro categorías elaboradas en los capítulos anteriores para que permitan desglosar la incidencia del conflicto armado en las configuraciones del ser maestro.

Las cuatro historias de vida de los maestros se despliegan de la siguiente manera: dos de ellas, *Femenina 62* y *Masculino 60*, son jubilados del magisterio y las otras dos, *Femenina 38* y *Masculino 33*, ejercen actualmente; los números designados corresponden a las edades de los maestros en referencia. Las cuatro voces se enmarcan por sobre todo en algunos municipios de la vertiente de Chorros Blancos (Angostura, Campamento, Valdivia y Yarumal), algunos de la vertiente del río Porce (Gómez Plata y Guadalupe) y algunos de la vertiente del río Cauca (Ituango y San Andrés de Cuerquia); en territorios rurales de la subregión del Norte del departamento de Antioquia en Colombia. Es necesario aclarar que los anteriores pseudónimos se hacen necesarios para proteger la identidad de los maestros por las dinámicas actuales de conflicto armado en la subregión, las cuales permanecen densas tanto en algunos territorios rurales como urbanos, y aún más porque el presente texto se establece como documento público, exponiéndolos a ellos, tal como a mí, ante los ojos de cualquier lector.

Por las mismas causas, el nombre propio de las veredas se reemplaza por el término *Vereda*, acompañado con un número que puede ir del 1 al 10, de igual modo, el nombre propio de las cabeceras municipales se reemplaza por el término *Pueblo*, acompañado con un número que puede ir del 1 al 8. En otras ocasiones, los nombres propios de personas y municipios como de otras referencias geográficas se reemplazan por: [...]. Los anteriores códigos obedecen al anonimato de

nombres propios y ubicaciones geográficas, los cuales fueron requisitos solicitados por varios maestros entrevistados para sentirse más seguros aportando su experiencia para el presente proceso investigativo.

Es importante precisar en este punto de la investigación que, los dos maestros jubilados que aportaron sus voces para reconocer la configuración del ser maestro incidido por el conflicto interno, fueron educadores en la escuela donde estudié mi primaria³⁴; uno de ellos, a partir de su misión educativa, narró los sucesos del conflicto que dejaron huella en su propia configuración mientras fue mi profesor. La otra maestra que antecedió esta labor en la misma escuela, narró su propia experiencia del encuentro vivido con las dinámicas del conflicto armado; ambos, así como los otros dos profesores que narraron sus historias de vida y aún permanecen en ejercicio, manifiestan su pensar, sentir y hacer como evidencia de su configuración de ser maestros.

Ahora bien, las historias de vida «encaminadas a generar visiones, alternativas de la realidad social mediante la reconstrucción de vivencias personales» (Galeano y Vélez, 2000, citado por Galeano, 2004, p. 62), permiten reconocer las implicaciones en que tales historias se han construido en la ruralidad como territorio que alberga situaciones identificadas dentro del conflicto armado interno, implicaciones que se reconocen a través de tres categorías: en la primera³⁵, se desarrolla cómo los maestros ingresan a las ruralidades, qué experiencias tuvieron en los primeros encuentros con los habitantes de los territorios, en qué estado arquitectónico hallaron algunas escuelas, entre otras impresiones que permiten contextualizar las dinámicas sociales a las que se fueron circunscribiendo los maestros.

Como segunda categoría, aparece en primera instancia el conflicto armado, ya que es uno de los fenómenos centrales de la investigación, y es una realidad que también hace parte de la construcción rural como territorio. Posterior a ello, se muestran las circunstancias o manifestaciones en las que los maestros tienen contacto directo o indirecto con los grupos armados ilegales y, cómo los narradores vivencian las formas en que estos grupos insurgentes controlan y dominan los territorios. En la última categoría, se enfatiza en los sentimientos, pensamientos y acciones que develan al maestro como persona que se arriesga en su quehacer. Así mismo, se resaltan otras vivencias que los maestros dan importancia por ser estos los sucesos que les permiten

³⁴ Véase el capítulo 1.

³⁵ En la primera categoría del análisis, se une la categoría de territorio con la categoría de ruralidades expuestas en el marco teórico por separado, sin embargo, ambos conceptos se complementan recíprocamente, por ello, el motivo de su fusión.

construir su propia historia de vida. Precisamente el sentir, el pensar y el hacer a partir de ciertas circunstancias, son elementos claves que permiten encontrar cómo se configura el maestro en el Norte de Antioquia.

Para los siguientes razonamientos, las voces de los cuatro maestros están situadas en las tres categorías, dado que se pueden asemejar muchas experiencias afines, así hayan tenido un desarrollo disímil entre sí, pero que permiten de manera más cercana y puntual el diálogo con los autores que pueden refutar o ratificar las experiencias docentes.

7.1 Ejercer en algunos territorios rurales del Norte antioqueño

Encontraba varios letreros de grupos armados en las paredes de la montaña: AUC, EPL, en fin, diferentes nombres de diferentes grupos, eso también lo atemorizaba a uno.
(Anexo 1. Entrevistas, 2021, p.9)

Las ruralidades de la subregión Norte albergan escuelas que en su mayoría son públicas, en donde los maestros que cumplen su misión educativa, llegan allí bien sea porque han pasado concurso docente (Artículo 8 del Decreto 1278 de 2002), porque son nombrados maestros provisionales (Artículo 13 del Decreto 1278 de 2002) o porque son contratados por una fundación que tiene convenio con el MEN. Antes del año 2002, cuando se nombraban los maestros para las ruralidades, era porque habían terminado la formación complementaria en una Normal autorizada por el Ministerio, con el título obtenido de Normalista Superior o Bachiller Pedagógico en la mayoría de los casos (Artículo 10 del Decreto 2277 de 1979).

Las anteriores formas de nombramientos fueron las puertas que situaron a los cuatro maestros para ingresar a enseñar en las escuelas rurales, lo que se articula con la definición que Zamora precisa al decir que «los maestros rurales son aquellos que trabajan en sedes educativas rurales y estas son las que están situadas por fuera de las cabeceras municipales» (2008, p. 98). Lo dicho por Zamora coadyuva a una breve ilustración de la definición en referencia, no obstante, lo formulado a continuación trasciende su significación. Así se tiene que, al llegar a las ruralidades, los maestros tuvieron un gran impacto, así como lo revela *Femenina 62* cuando explica el viaje a su primera escuela para laborar diciendo:

Al llegar al municipio a posicionarme en la alcaldía, entonces ya me explicaron que tenía que coger la escalera de Pueblo 2 a Vereda 1 y luego de Vereda 1³⁶, eh, a lomo de mula cuatro horas y media en verano y jornadas más larguitas en invierno porque el pantano no permitía hacer el camino más rápido a caballo. (Anexo 1. Entrevista, 2021, p. 2)

La misma maestra, en palabras posteriores, cuenta acerca del acceso a la tercera escuela donde ejerció: «posteriormente me ofrecieron otra escuelita que quedaba más cerca al municipio, quedaba a cuarenta minutos de la cabecera municipal no había que coger sino un solo carro» (p. 3). Así mismo, *Masculino 60* se refiere a que

Hice una permuta con una profesora³⁷ para la ciudad de Pueblo 1, ella se vino para Pueblo 1 y yo me fui para, la Vereda 2, eh, en esta parte de, fue una experiencia dura porque me tocó caminar mucho. (...) Primero caminar mucho, en algunas veces me prestaban caballo para bajar o subir. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p.8)

En ambos casos, se denota que el ingreso a determinadas veredas donde debían ejercer, son de difícil acceso; por las condiciones espaciales de las ruralidades, los habitantes debían trazar caminos y utilizar animales para el transporte de cargas y de las mismas personas, lo que permite hacer visible que crear caminos y utilizar esta forma de circular por la vereda hace parte de las dinámicas que los pobladores de la región crean para habitar el territorio y que ahora los maestros comparten como nuevos habitantes del mismo, es decir, que lo idóneo es adaptarse a estas formas de transitar y permanecer, acoger las mismas dinámicas de transporte para llegar a las escuelas. Lo anterior permite entrever que los espacios, en este caso rurales, se convierten en territorio, así como lo devela Silva (2016, p. 638) citando a Raffestin. O sea que, a partir de lo que permita la espacialidad geográfica y los recursos con que cuenten los pobladores del lugar, se construyen estas dinámicas de tránsito, dinámicas que construyen el territorio.

A pesar de que los dos enunciados anteriores de los maestros sucedieron entre las décadas de 1970 y 1990, se tiene que, en la última década, tales dinámicas se mantienen vigentes en otros

³⁶ Estos pseudónimos, formas de nombrar u omitir las referencias geográficas, obedecen a lo estipulado en el consentimiento informado para proteger las vidas y tránsitos educacionales de los maestros que narran.

³⁷ Esta permuta fue con la maestra *Femenina 62*.

territorios rurales. Esto se deduce cuando *Femenina 38* afirma en su historia de vida respecto a su trabajo en una segunda vereda que

Estamos más o menos por ahí a dos horas, tres horas, ¿cierto?, y de ahí cruzamos el Río, se cruza el Río en una lanchita, no es una lancha sino es una barquita ¡pequeña! No es algo grande sino en una pequeña. Se cruza el Río y del Río a la escuela estamos por ahí a una hora, hora y media. Eh, yo siempre le he tenido temor a los caballos, a las bestias, entonces me bajaba en bestia y yo no me iba, yo me iba a pie, yo me le caminaba toda esa loma por el monte arriba. (...) Llegamos, eh, empezamos. Ese día sí me monté en la bestia porque él me rogó pues mucho, me dijo: «no profe, móntese que es una loma muy horrible, una loma muy horrible»; horrible es por lo que es muy pantanosa y aparte de eso, muy pendiente, o sea, demasiado de pendiente. Bueno, subimos la loma, llegamos al primer ranchito. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p.19)

En este punto, la dinámica del territorio cambia puesto que la geografía presenta un río el cual debe cruzarse para llegar a varias veredas pertenecientes a la subregión Norte y de otra subregión limítrofe. Ahora bien, la historia de vida de *Masculino 33*, revela similitud a la de los otros tres maestros cuando narra que

Vino a encontrarnos, un muchacho de la vereda, y nos trajo bestias pues para irnos a caballo (...) Yo llamé a uno de los pelados que era amigo el día antes y le dije que si me iba a hacer el favor de llevarme al pueblo que tenía que ir el día siguiente pero que trajera una bestia en aparejo, que tenía unas cosas para sacar, porque la caminata hasta allá eran más o menos 3 horas, o sea, uno bajaba por ahí una hora en carro y ya por ahí 3 horas caminando. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 30)

Las cuatro narrativas coinciden en la utilización del caballo para acceder a las escuelas y un habitante del territorio en función de guía que orienta a los maestros, dado que en las ruralidades se hace mucho más complejo la ubicación, aún más si se es foráneo. Además, una de las narrativas devela la utilización de una barca para el mismo fin, porque las distancias que existen entre los cascos urbanos y las veredas son de varios kilómetros y con diversas dificultades para ingresar, por

ende, los habitantes (allí incluidos los maestros), deben recurrir a sus propias creaciones y domesticaciones para transitar los espacios veredales, los cuales se inscriben en lo que Sosa (2012) asevera al decir que el territorio, aparte de ser una porción de tierra, también es por sobre todo, un espacio que se construye social, histórica, económica, cultural y políticamente (p. 7). Esto significa que las convenciones sociales (relaciones, dinámicas humanas, domesticación de animales), las construcciones tangibles (caminos, carreteras, barcas, edificaciones) y los desarrollos económicos, hacen que las ruralidades sean territorios.

En este sentido, también se denotan las ruralidades como territorios porque los maestros manifiestan de una u otra manera que, en su ingreso para las veredas tuvieron contacto por lo menos con un habitante del territorio, quien iba por el docente en caballo o barca, lo que se puede leer que hay interacción, diálogo, que hay un espacio en donde se instala una relación entre los maestros y otros sujetos que habitan los lugares, «esos espacios propios o territorios construidos son espacios que han sido constituidos por un número de personas mediante la interacción y la convivencia» (Silva, 2016, p. 638), es decir, se genera una dinámica que se construye entre dos o más personas, así como la relación que han tenido entre los mismos lugareños, por ende, se genera una interacción social como se seguirá denotando en los siguientes párrafos.

Por otro lado, las anteriores manifestaciones de complejos accesos a muchas veredas, es una de las razones por las que genera connotaciones negativas de las ruralidades desde las perspectivas urbanizantes, lo que se infiere de los cuatro testimonios, es que son situaciones que vienen de antaño y continúan actualmente; es decir, dos sucesos se distancian en tiempo (época) de los otros dos acontecimientos, aproximadamente entre veinte y treinta años, y aún se continúa con la utilización de animales para el transporte, entre otros elementos que se develarán en este reconocimiento de lo que implica enseñar en varias escuelas rurales de la subregión; por estos motivos, socialmente se llegan a atribuciones acerca de las ruralidades como de «inculto, toscos, apegado a cosas lugareñas» (Matijasevic y Ruiz, 2013, p. 27). Tales atribuciones siguen consistiendo en juicios de valor puesto que las dinámicas de los territorios rurales obedecen propiamente a lo que les permite la geografía y las herramientas que puedan adquirir. Simultáneamente se puede agregar que, precisamente por las condiciones geográficas, las cuales representan un reto para su tránsito, es uno de los factores para que los grupos armados habiten en el campo, se convierte así la ruralidad en un atractivo para su resguardo, y su presencia armada es un componente que agudiza la violencia en estos territorios.

Ahora bien, ejercer en los territorios rurales implica dos situaciones: la primera es permanecer, es decir, hospedarse, bien sea en la escuela si esta cuenta con dormitorio o espacio para la estancia del profesor o para que este se hospede en un lugar cercano si la escuela no cuenta con dormitorio, así lo vislumbra *Femenina 38* al narrar:

Me dijeron: allí está el apartamentico, un apartamentico chiquitico donde el profesor... fuimos y abrimos el apartamentico, tenía una cama de, de, pues por allá no se usan las camas que tenemos normalmente en el pueblo sino unas camas de dos palitos, de dos palitos, se le pone una colchoneta y esa es la cama del profesor. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 18)

Otro caso de permanencia constante en el territorio rural, se puede inferir cuando *Femenina 62* estuvo en su segunda escuela: «formé una escuela nocturna sin certificación, solo para tener a la comunidad cerca y poderlos ocupar y que me colaboraran cuando fuera a hacer los convites³⁸» (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 3). En este punto, la maestra no dice explícitamente que vive o duerme en el mismo territorio rural, sin embargo, cuando manifiesta que creó «una escuela nocturna», se deduce que así es, porque significa que enseñaba en la noche, y además, la escuela a la que hace referencia está a varias horas de camino de la cabecera municipal. De igual modo, para continuar con esta misma línea de permanencia en el territorio, *Masculino 33* también asevera en su historia de vida que

Una vez me tocó levantarme y en la esquina del corredor había un muerto así (risas nerviosas), yo cerré la puerta, en ese entonces había señal, pues un poquito de señal, yo logré cerrar la puerta y llamar a mi tío pues como para que él se comunicara con alguien y dijera que había un muerto en la escuela. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, pp. 30-31)

En esta ocasión, *Masculino 33* expresa su experiencia vivida en el 2008, cuando una vez se levantó (de la cama) y se da cuenta que hay un muerto en el corredor, en palabras posteriores explicita que tal suceso ocurrió en la escuela, es decir, que estaba durmiendo en la escuela, lo que permite inferir que había un espacio o dormitorio para esta actividad humana allí mismo. Además,

³⁸ En las veredas, la palabra convite se refiere a una invitación a la unión de la población para realizar diferentes tipos de trabajos, reparaciones y mantenimientos de elementos de la misma comunidad sin remuneración económica; su interés está puesto en ayudar y en el compartir.

de la anterior extracción de las entrevistas, se puede empezar a vislumbrar como parte de ese territorio, el acto de abandonar cuerpos sin vida propiamente en la escuela, hecho que es consecuente a lo correspondiente del conflicto armado. Las tres anteriores manifestaciones de estancia en el territorio rural revelan que el maestro tiene la escuela no solo como su lugar de trabajo sino también como morada, llevando al docente a una resignificación de su propia existencia, y por ende, a una resignificación de habitar la ruralidad como consecuencia de «permanecer» todo el tiempo en dicho lugar. Vivir en el territorio rural donde se enseña, implica vivir sucesos y situaciones que ocurren incluso fuera del horario escolar.

Dicho lo anterior, la segunda situación que implica ejercer en la ruralidad es la de desplazarse o transitar, bien sea para salir o ingresar a la escuela todos los días o casi todos los días cuando la distancia entre la vereda y la cabecera municipal es corta o cuando el acceso a esta es más fácil porque existe una carretera y/o el maestro tiene vehículo propio o acceso fácil al transporte. Al respecto, *Masculino 60* dice: «en esa moto sí me desplazaba fácilmente desde Pueblo 5 hasta el lugar del trabajo (...) Viajé un tiempo diario y otras veces hacía escala en Vereda 2, me quedaba amaneciendo en Vereda 2», y añadió: «había carretera hasta cerquita de la escuela» (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 8). En consonancia con lo anterior, *Femenina 38* añade que, meses después de permanecer en la segunda vereda «ya habían hecho la carretera, entonces ya era más fácil» (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 25). Lo que quieren decir los maestros es que si la vereda cuenta con carretera, el acceso y el tránsito por el mismo se hacen más fáciles. Ambas formas, la de permanencia y el de tránsito constante por la vereda, obedecen a las construcciones territoriales que constituyen en la misma.

Ahora bien, las condiciones de las veredas de la subregión Norte son muy variables, bien sea por acceso, sostenibilidad económica, entre muchos otros elementos; pues una de las veredas, en las que habitaron *Femenina 62* y *Masculino 60*, pertenecía a una compañía, al igual que todas las fincas que estaban establecidas en ella: «...como esa finca era de una empresa, cuando yo llevaba un año de trabajar delicioso ahí...» (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 4). Se hace necesario explicitar esta cita de las narrativas docentes para complementar el sentido de que los maestros de la subregión han habitado territorios que pueden constituirse dentro de las *nuevas ruralidades*, esto porque al existir una organización o compañía legalmente comercial en el territorio, cuya producción de materia prima³⁹ exigía la presencia constante de empleados en las fincas, influyó en

³⁹ No se menciona el nombre de la materia prima producida porque puede darse como referente geográfico.

el cambio de las formas estructurales de las funciones en determinados espacios rurales, como el aumento de flujo de personas, mensajes, bienes, movimiento económico (Arias, 2002 y Link, 2001 citados por Ruíz y Delgado, 2008, p. 78), es decir, las formas de producción en las que se fundamentaba la empresa, permitió estabilidad laboral, lo que provocó un aumento en el flujo de personas para habitar el territorio.

También tal actividad económica permitió la creación de carreteras, ingreso de carros de carga, tránsito de maquinaria pesada para aumentar la producción y vehículos de los administradores encargados; nuevas formas de comunicación como la utilización de radioteléfonos y dispositivos móviles, espacio de esparcimiento para los habitantes (que la mayoría eran empleados de la compañía) y sus familias, entre otros recursos materiales e inmateriales. Cabe mencionar que, a pesar de que la vereda pertenece a una empresa privada, la escuela instalada allí era pública. –Esta información contextual de la empresa en referencia, no está explícita en las entrevistas dado que tanto *Femenina 62*, *Masculino 60* y el entrevistador-investigador, conocemos abiertamente las actividades laborales porque habitamos el territorio años atrás–. Estas transformaciones del territorio, junto con su condición geográfica, provocaron asentamientos de grupos al margen de la ley y, en consecuencia, también la presencia de las FF-MM, información que se expandirá en las siguientes categorías.

En contraste con lo anterior, los maestros también han habitado en territorios en donde las actividades económicas tradicionales de las ruralidades continúan desde antaño, como el manejo de ganado: «cuando el ganado de la señora de esa finquita lo sacaba para este lado, a mí me daba mucho miedo, entonces el ganado, las vacas se me hacían en todo el camino» (Anexo 1, Entrevistas, 2021, p. 21), y el manejo agrario de la tierra: «unos chicos que hicieron su primaria conmigo, se fueron a trabajar a una finca, estaban empraizando⁴⁰ una manga cuando llegó el ejército» (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 6).

Las diferentes experiencias que se pueden leer explícita y tácitamente en las historias de vida, confirman dos condiciones: la primera, es la discusión que se ha generado entre los cambios que han asumido muchos territorios rurales, al adoptar prácticas de globalización para aumentar producción en el menor tiempo posible, que es lo que hacía la empresa que le permitía la permanencia en una de sus fincas a la escuela y a los maestros, y la segunda, son las prácticas

⁴⁰ El verbo al que hace referencia la maestra es «empradizar», el cual significa cortar la yerba y/o maleza de un terreno para convertirlo en prado.

rurales tradicionales mencionadas en el párrafo anterior, tal discusión se refleja cuando diferentes teóricos persisten que hay sociedades rurales con prácticas tradicionales de antaño sin que signifique que desconozcan las transformaciones que ha plasmado la globalización, discusión que se señala en mayor medida en el campesinado latinoamericano (Matijasevic y Ruiz, 2013, p. 28).

La importancia de la anterior controversia radica en que no hay una sola ruralidad dado que «el rastreo de esta noción revela múltiples ruralidades, incluso en los intentos más “objetivos” por delimitarla» (Matijasevic y Ruiz, 2013, p. 25), rastreo que puede observarse porque las narrativas demuestran que definitivamente en las vertientes de Chorros Blancos, del río Porce y del río Cauca de la subregión Norte, convergen múltiples ruralidades, porque cada una se construye territorialmente de formas diferentes según los intereses de la población, la cultura, las costumbres, las geografías, la presencia o no de grupos armados y las prácticas vitales de los habitantes.

En avance del actual razonamiento, se hace necesario adentrarse a los escenarios que se encuentran en los territorios rurales y que son la razón de la presencia del maestro en estas zonas: la escuela o C.E.R; ya que la escuela oficial siempre se discurre con la figura del maestro (Boom, 2016, p. 36). La escuela rural y su entorno asumen un papel fundamental en el territorio porque cumplen con un espacio y un tiempo en el mismo, lo que conlleva a convertirse en una parte elemental de la configuración de los maestros; es el escenario del docente por excelencia, en donde su pensar, sentir y hacer se hacen notables en sus narrativas.

La escuela como escenario trata de comprender diversas situaciones que la permean y/o que giran en torno a ella, una de estas, es que en muchas ocasiones, se convierte en la morada del profesor como se expuso anteriormente; otra, es el estado de la infraestructura que encuentran los maestros al llegar a dichas instituciones. Esto se devela en las historias de vida de tres maestros, dado que hay un énfasis sustancial en este punto. En primera instancia, *Femenina 62* hace alusión sobre todo a su segunda escuela, ya que a partir de una propuesta de traslado ofertada por el jefe de núcleo de aquel entonces, cuenta que

Al llegar al sitio donde iba a coger la escuela en creación, me dijeron: «vea señorita, ¿usted está viendo ese planito que hay allá en el morro?» Y yo: «¡sí señor!». «Allá va a quedar la escuela cuando la hagamos, por ahora dos familias se van a juntar a vivir en una casa y le van a prestar la otra para que usted trabaje ahí con los muchachitos (...) Me tocó hacer festivales, vender bailes, licor, para poder hacer la escuela; hacía un festival cada quince

días y el festival se hacía el domingo y el lunes se hacía el convite. Contrataba un albañil que supiera de construcción y él se dirigía a los padres de familia que participaran en el convite para ir avanzando la obra». (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 3)

La escuela en creación consistía literalmente en construirla, sin embargo, toda la gestión tanto económica como de relaciones para que fuera realidad tal estructura, fue realizada por la misma maestra, situación que cambia o se agrega al quehacer docente y que devela el dejamiento por parte de las administraciones municipales como se aqueja *Femenina 62*:

A esos señores no les interesaba la educación del municipio y la rural les interesaba mucho menos (...) A las veredas nadie iba, entonces, no daban una caja de tizas, no daban una escoba, no daban una traperera; el municipio no contribuía con absolutamente nada para las escuelas. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 3)

Las dos citas anteriores develan una situación compleja acerca de las condiciones y carencias que sostenían las escuelas, mismas consecuencias que deparaba al maestro para realizar su labor pertinentemente. Estos vacíos de inversión en la escolaridad es un reflejo de la pobreza que también han vivenciado y que aún viven muchos territorios campesinos, por ende, Matijasevic y Ruiz (2013) sostienen que se debe superar el pensamiento asociativo de ruralidad con atraso, ya que la pobreza en estos territorios son una consecuencia, y no debe ser un punto de partida para sus estudios y mediciones (p. 34).

Los diversos territorios rurales permiten comparar entre sí que unos son «menos pobres» y otros territorios tienen un nivel de vida paupérrimo; estas carencias que también las padecen muchas escuelas rurales, se deben a la falta de inversión real y significativa por parte de los organismos administrativos gubernamentales. Al respecto, *Masculino 33* narra una situación afín:

Pues que llegamos, la escuela muy caída, las escuelas rurales acá digamos que en ese entonces, ahora le han metido un poquito más la mano, no tanto pero bueno, han mejorado. En ese entonces, las escuelas rurales eran muy mal tenidas, y además esa zona es una de las zonas donde precisamente en las que más se ha acentuado el conflicto acá en Pueblo 2, es la zona de [...], esa zona es intervenida cada rato por los CTI's, como por las fuerzas

armadas públicas y porque hay mucha fuerza de la guerrilla, mucha presencia de la guerrilla. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 30)

El fragmento anterior, hace un énfasis en que a pesar de que en su actual época de labor (la cual se constituye en la última década), la administración municipal ha invertido en las escuelas rurales, sin embargo, hasta ahora no ha sido suficiente; al mismo tiempo agrega que la escuela donde llegó a ejercer pertenece a un territorio con fuerte presencia de grupos insurgentes, lo que ha hecho que sea intervenida por la fuerza pública. Ahora bien, alrededor de la escuela en zona de conflicto armado así como alude el maestro, se genera un cuestionamiento: ¿no hay inversión en la escuela por parte de los entes gubernamentales competentes en la materia porque está ubicada en una zona de conflicto armado? Si ese es el caso, entonces ¿por qué no hay una verdadera protección precisamente para las escuelas que padecen tal fenómeno conflictivo?

Dicho lo anterior, las escuelas asumidas como centros sociales de suma importancia para todas sus comunidades, en varias veredas se han convertido en puntos estratégicos de guerra o como medio para acentuar el terror, sucesos que se pueden leer cuando *Femenina 38* narra:

Bajé a la escuelita, una escuelita en material, pequeña, el salón pequeño pero en material. Solo que estaba [...], las paredes totalmente rayadas, rayadas, rayadas, rayadas de los grupos armados, o sea, era, solo por fuera. Era una disputa entre los grupos armados, entonces, eh, imagínate cuántas cosas el uno le decía al otro, el otro, en las paredes de la escuela. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 18)

Una escuela pequeña y en ella una perpetuación de mensajes agravantes, una contaminación visual para toda la comunidad educativa. Este punto narrativo de la historia de vida de la maestra permite pensar la escuela como institución educativa, victimizada por el ultraje y como centro de disputa por parte de los grupos armados, incluso, si tales mensajes hacen referencia a personas ajenas de la misma. La escuela por ser un punto referencial y de convergencia social se hace clave para asuntos de esta índole, entre otras formas de violencia o agresión, tal como sostiene Romero (2011, p. 44) al referir a la escuela como espacio e institución social esencial para el encuentro comunitario, lo que permite pensar que los ataques a esta no son actos accidentales, sino que son actos con intención de daño por parte de grupos armados.

Precisamente, actos como estos y muchos más que se tocarán en las próximas categorías en razonamiento, suceden en varios puntos de las comunidades rurales, a los maestros directamente, en la escuela y en sus alrededores más próximos; no en vano estos actos tocan la escuela directamente en tanto continúe siendo un espacio que toda comunidad tiene por derecho y necesidad como método de resistencia, protección, aprendizaje, desarrollo, entre otros calificativos pertinentes para la sociedad rural.

Para que se diera el razonamiento de esta categoría, fue menester provocar el diálogo entre diversos autores y las historias de vida que narraron las implicaciones de ejercer en las ruralidades, dado que para comprender la incidencia directa del conflicto armado en la configuración del maestro, se requería observar con detenimiento cómo estos valientes de la educación se sumergían en los territorios: cuáles son las dinámicas a las que se circunscriben al pisar las ruralidades, qué vivenciaron en esos instantes de primeros contactos, cómo encontraron las escuelas y qué imágenes se grabaron en sus primeras impresiones. Así mismo, se hace necesario retroalimentar que los conceptos y prácticas de territorio convergen con los conceptos y formas de las ruralidades, para así adentrarse en otras dinámicas que se circunscriben en el conflicto armado y que hacen parte de los territorios rurales que, de cualquier forma, afecta al maestro en una o varias dimensiones de su vida.

7.2 Ejercer en medio del conflicto armado

Es muy difícil [...] cuando estás en vereda atender a los grupos armados.

(Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 20)

El conflicto armado colombiano, como fenómeno que transgrede diversas esferas humanas, erróneamente ha alcanzado situaciones que no sitúa o contempla al maestro como víctima. Para comprender lo que implica que el maestro esté inmerso en contextos de conflicto interno, se hace necesario, de primera mano, traer a colación cómo Escola de Cultura de Pau (2021) define el conflicto armado:

Todo enfrentamiento protagonizado por grupos armados regulares o irregulares con objetivos percibidos como incompatibles en el que el uso continuado y organizado de la

violencia: a) provoca un mínimo de 100 víctimas mortales en un año y/o un grave impacto en el territorio (destrucción de infraestructuras o de la naturaleza) y la seguridad humana (ej. población herida o desplazada, violencia sexual y de género, inseguridad alimentaria, impacto en la salud mental y en el tejido social o disrupción de los servicios básicos); (...) normalmente vinculados a: demandas de autodeterminación y autogobierno, o aspiraciones identitarias; oposición al sistema político, económico, social o ideológico de un Estado o a la política interna o internacional de un gobierno, lo que en ambos casos motiva la lucha para acceder o erosionar al poder; o control de los recursos o del territorio. (p. 21)

La anterior definición permite tener claridad de las intenciones y actos que confluyen en el conflicto armado, cuyas consecuencias recaen en la población civil y como corolario, en el maestro. En esta línea de sentido, se pueden encontrar diversos gestos, rasgos y/o marcas en donde los maestros tienen contacto directo o indirecto con situaciones que se enmarcan en el conflicto interno, el cual también hace parte de la construcción territorial de los lugares en donde se devela. Uno de los rasgos, es cuando los maestros se topan o están en presencia de grupos armados. Para tal caso, se tiene una de las tantas experiencias de vida de *Femenina 62*, al relatar lo difícil de ejercer en las montañas de la subregión:

Pero es que trabajar en esas zonas es muy complejo. Trabajé en una vereda donde me tocó convivir con un grupo armado: Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar, como esa finca era de una empresa, cuando yo llevaba un año de trabajar delicioso ahí, aparecieron en una navidad. (...) En enero cuando fui a empezar labores me encontré con la sorpresa de que me tenía que presentar ante el comandante de la guerrilla y si me daban alguna sugerencia, acatarla. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 4)

En lo anterior se revela, en primera instancia, que la maestra se encuentra informada de qué grupo insurgente estaba a su alrededor; en segunda instancia, fue sorpresivo para ella que tenía «que presentarse ante el comandante» para recibir información (no dice qué información). Por otro lado, *Masculino 60* expresa que

Una vez que fui a la casa, la casa La Mayoría⁴¹ habían 30 personas, al principio siempre me asusté porque vi toda esa gente. (...) Entonces ellos no, pues no tuve ninguna relación con ellos porque ellos no me saludaban ni yo les daba el saludo, nada, era cada uno por su lado, lavando su ropa, en fin, y a la escuela donde trabajaba, los diferentes puntos de allá la vereda donde trabajé, eh, en ningún momento se le metieron a la escuela. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 9)

Este contacto que relata el maestro revela en primera instancia que, a diferencia de *Femenina 62*, no dice nombre concreto del grupo insurgente, es más, los reduce al pronombre «ellos» y, da a entender que el grupo armado estaba establecido en la misma casa donde se hospedaba el maestro. En segunda instancia, no hubo interacción dialógica entre el maestro y el grupo armado, lo que significa que no tuvo la obligación de presentarse como el maestro de ese territorio, así como tuvo que hacerlo *Femenina 62*. En cambio, *Masculino 33* dice que en una de las tantas veredas que tiene que transitar para realizar su labor educativa, sucedió que

Lo único con respecto a la guerrilla fue que cuando fui a empezar a trabajar, para poder estar caminando por ahí por esa zona, me tocó buscarlos, presentarme, decirles pues quién era yo, qué iba a hacer, todo el asunto y ya, nunca me han puesto pues como problema. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 3)

Esta fragmento de las narrativas demuestra que, sin ser solicitado por el grupo armado (guerrilla), el maestro busca el contacto con los insurgentes por dos circunstancias: la primera para tener tranquilidad en tanto estuviera circulando por el territorio y evitar convertirse en objetivo militar al «tener la autorización» para su desplazamiento. La segunda circunstancia consiste en que el maestro ya conocía la dinámica de que el grupo armado debía saber quién era él y conocer su labor para que lo dejaran transitar por el territorio. En lo que respecta a la narración de *Femenina 62* y *Masculino 33*, se demuestra, como expone Tawse-Smith, que hay una inestabilidad política, cultural y social que caracteriza la pérdida Estatal de legitimidad y control, por su ausencia en muchos territorios y su ineficacia como institución (2008, p. 272).

⁴¹ La Mayoría es una finca cuya casa es muy grande para albergar muchos trabajadores, se le denomina así, porque es la casa más grande de las demás fincas ubicadas alrededor; en La Mayoría, el maestro podía hospedarse, así como lo hacían los demás empleados.

La ausencia estatal en esos territorios permite que, en muchas ocasiones, los maestros tengan que darse a conocer a los grupos que estén comandando las ruralidades, tienen que ceder al control de esos organismos de poder, ya que el territorio siempre se concibe con instituciones o sujetos con intencionalidades de gestionarlo (Silva, 2016, p. 638). Ahora bien, las intencionalidades de gestión y dominio de los territorios rurales por parte de los actores del conflicto armado se manifiestan de diversas maneras, según narran las cuatro historias de vida. La primera aseveración al respecto, es lo que cuenta *Masculino 60* cuando se refiere a:

Encontraba varios letreros de grupos armados en las paredes de la montaña: AUC, EPL, en fin, diferentes nombres de diferentes grupos, eso también lo atemorizaba a uno, (...) sí, habían unos letreros de EPL y de las Autodefensas Campesinas, también de las FARC habían letreros, el grupo 36, el frente 36 de las FARC. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 9)

Lo anterior, da cuenta de que los grupos insurgentes dejan «vestigios» en los caminos y senderos de las ruralidades para que los habitantes y quiénes pasen por ellos, conozcan de su presencia y circulen con temor; una forma de generar zozobra y, por ende, ejercer un control psicológico para los lectores de sus marcas, una forma de controlar el territorio. Como segunda gestión de dominio en el territorio, se encuentran las «minas antipersona», las cuales son artefactos diseñados para que explote al contacto con intención de mutilar o asesinar (Romero, 2011, pp. 65-66).

A partir de la definición anterior, se conocen los motivos por los cuales los grupos insurgentes utilizan estos artefactos explosivos como armas letales para atacar inmovilizando al enemigo o a quienes se acerquen a los lugares que frecuentan. Al respecto, *Femenina 38* narra lo siguiente:

Llegó la señora, me dijo: profe si vio lo que pasó, ¡cayó una tormenta! Y yo: ¡ay sí! ¿muchos rayos? –Por allá los rayos son horribles–; me dijo: ¡sí! Imagínese que un rayo detonó una mina y se hizo ese hueco. Yo me quedé: ¿cómo? Yo: ¿Por dónde yo siempre paso? Me dijo: sí profe. O sea, mirá [...], hubiera pasado yo y me hubiera tocado a mí, o sea, piso esa mina y ahí quedo. Yo: ¡dios mío! Yo, pero es que es, o sea, decírtelo y verlo es una cosa, o sea, es un hueco ¡inmenso, inmenso, inmenso! Yo decía: ¡dios mío! Yo pasaba y pisaba esto por

acá, claro, era un campo minado, cayó el rayo detonó, detonó; eran como unas pilas, no sé qué eran. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 21)

Este punto de la historia de vida de la maestra muestra cómo estos artefactos explosivos que, se suponen que son contra el enemigo o bando beligerante, también son un riesgo contra la vida de los maestros, de los estudiantes, de los campesinos y de todo aquél que transite por las ruralidades; riesgo en el que muchos civiles han caído en el lapso de este conflicto interno, asunto que pone a Colombia como el primer país con más víctimas de minas antipersona a nivel mundial, con presencia de estos artefactos en 31 departamentos (Colombia–Landmine and Cluster Munition Monitor, 2009, citado por Romero, 2011, p. 66).

En el caso de *Femenina 38*, es posible darse cuenta que, en donde fue detonada la mina por medio de un fenómeno natural, era uno de los lugares de tránsito que frecuentaba, bien sea para ingresar o salir de la vereda hacia el casco urbano; acontecimiento que «no pasó a mayores» pero que dejó una huella en su historia de vida. También la maestra señala que la mina estaba construida con unas pilas, elemento que utilizan para fabricar explosivos y así lesionar a quien la detone. Otro suceso conectado con el anterior sucedió cerca a la escuela donde enseñaba *Masculino 33*:

Estábamos un lunes en clase en la mañana tipo 8:30 o 9 y escuchamos una explosión demasiado fuerte, o sea, el salón y todo se sacudió, los niños gritaron y todo eso y ya, habían en la ramada habían unos cilindros y los activaron unos soldados, (...) claro, eso era una trampa de la guerrilla y el ejército llegó ahí como, como ellos ya sabían los lugares donde llegaba el ejército entonces instalaban unos cilindros ahí como que eran cables enredados y los pisaron y quedaron los... (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 33)

En consideración al anterior suceso, sí hubo víctimas en esta ocasión, fueron los del grupo armado pertenecientes a las FF-MM, para quienes iba dirigida esta trampa puesta por el grupo armado de la guerrilla. Así mismo, el maestro expone que el artefacto explosivo fue creado con cilindros y cables. En este punto, también de manera explícita, se encuentra que el conflicto tiene un apelativo de violento, en donde la intención real es finiquitar con la vida del otro, porque hay uso de fuerza armada entre dos o más bandos dentro de una sociedad, consecuencia que deviene

de la quiebra de las condiciones estructurales político-sociales (IECAH, 2021 citado por Langa, 2010, p. 8).

Todos estos actos son precisamente la demostración de que hay una grieta enorme que conspira para que no haya una firme estructura social que conlleve a la preservación de la vida y otros valores en la ruralidad. A causa de esa «ausencia o quiebra sustancial», el maestro debe reafirmar que para que se lleve a cabo su labor, debe fundamentar su ejercicio en un trabajo social, lo cual será una labor pertinente como lo requieren los territorios rurales que viven de manera latente, sobre todo, el conflicto armado interno.

Por lo que se refiere a las manifestaciones de gestión del territorio, la tercera demostración es cuando los grupos armados se disputan por medio de enfrentamientos hostiles, el control y dominio del territorio, así como narra *Femenina 62*:

Los trabajadores de la casa estuvimos a punto de ser víctimas. Eh, en ese entonces, fue confrontación entre el B2 que era el grupo militar antiguerrilla profesional de este país, con la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar; tras un enfrentamiento largo y miedoso, estresante de varias horas, los guerrilleros huyeron. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, pp. 4-5)

Según narra la maestra, este acontecimiento fue en la finca que pertenecía a la compañía que le permitía al maestro habitar en ella, allí mismo, se puede denotar que la intención de las FF-MM B2, era arrebatar en ese instante el dominio territorial de la zona que tenía la guerrilla. Los enfrentamientos son actos recurrentes cuando entre grupos armados se disputan el control del territorio; por ende, el conflicto armado colombiano se caracteriza por ser interno, pues una de las partes enfrentadas son las fuerzas armadas del mismo gobierno contra otros bandos insurgentes⁴² o de oposición (Fisas, 2008 citado por Langa, 2010, p. 8). Dentro de los mismos enfrentamientos, muchas veces no hay cuidado de no afectar a la población civil que está cerca, ni siquiera del grupo armado que está defendiendo los intereses gubernamentales⁴³, por ende, los mismos intereses civiles.

Además, se tiene como cuarta y última manifestación de gestión del territorio por parte de los grupos armados, la plantación, protección y cosecha de los cultivos ilícitos, que es uno de los

⁴² Las guerrillas y los paramilitares.

⁴³ Es decir, las Fuerzas Militares.

ejes centrales de la prolongación del conflicto colombiano, el cual, es «uno de los más longevos del mundo» (Escola de Cultura de Pau, 2021, p. 29). Los cultivos ilícitos, desde su bonanza entre 1980 y 1990, provocaron unas transformaciones en magnitud y dirección del conflicto en tanto que son la base económica de los paramilitares y las guerrillas (Tawse-Smith, 2008, p. 281). Esto ha incentivado que en varias veredas del Norte de Antioquia y otras subregiones limítrofes, la base económica sean los cultivos ilegales como la coca, y rechacen otros tipos de cultivos por temor a no sobrevivir con ello. En correspondencia a esto, *Femenina 38* se refiere a que

Ellos allá tienen esa idea que solo de la coca se vive. O sea, los cultivos ilícitos, de lo que hace mi papá, porque ellos escuchan y ven que con eso, con lo que el papá trabaja, es que les dan los cuadernitos, los lapiceros, el uniforme, eh, y la comida obviamente. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 20)

Y agrega:

Se basan todos es en lo de la, lo de la, los cultivos ilícitos, entonces no quieren, no quieren, el campesino está muy cerrado de que si deja de cultivar eso se va a morir de hambre. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 27)

Parece que parte de la dinámica de esta actividad consiste en que los campesinos siembran sus terrenos de coca, luego las hacen crecer y posteriormente ellos mismos la cosechan; actividad que es lo que les permite tener el sustento económico. Sin embargo, la maestra se refiere a que ya hay instaurada una cultura, una creencia y una dinámica en donde la única opción viable para el ingreso económico de los habitantes de estos territorios son los cultivos ilícitos de la coca. Una de las consecuencias de esta forma de concebir los cultivos es que muchos estudiantes deciden desertar de las escuelas para dedicarse al mantenimiento y cosecha de la planta en mención, pensando solamente en la solvencia económica inmediata que le genera estas actividades, lo que hace que se cree un «hueco» o vacío en su propia educación, en la escuela y aumente el círculo interminable de estar meramente al servicio de la producción de estos cultivos:

Porque, entonces todos los niños: ¡ay no! Yo no quiero estudiar más porque yo ya me voy a ir a raspar⁴⁴, me voy a ir a raspar para conseguirme lo mío. ¿Lo mío qué es? –Un par de tenis, una camiseta–. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 23)

En suma, la definición de conflicto armado que otorga Escola de Cultura de Pau (2021), es precisamente lo que sucede en el conflicto interno colombiano, en donde los territorios más afectados son los rurales (Echandia, 2000. p. 122), muestra de ello, son los grupos armados⁴⁵ que tienen el control territorial de las ruralidades que albergan este fenómeno. A partir de ello, los maestros narran cómo y por qué sucede el contacto con estos grupos insurgentes y cómo experimentan las formas de este control territorial, las cuales fueron las marcas o letreros que dejan en los caminos, las minas anti persona que están escondidas en varios puntos de la geografía, los enfrentamientos como disputa directa por el control del territorio y las implicaciones que tiene el cultivo ilícito, demostrando así que «el territorio es un complejo de interconexiones, en donde las relaciones, eventos, fenómenos, dinámicas y procesos son todos recíprocamente interdependientes y se retroalimentan» (Sosa, 2012, p. 17). Llegados a este punto, se da continuidad a la siguiente categoría en donde se devela el sentir, el pensar y el actuar de los maestros en sus historias de vida.

7.3 Sentir, pensar, hacer

Ese día le pedí al ejército que si por favor se retiraban que yo no quería tener problemas, entonces me trataron muy mal, me dijeron que era que nosotros éramos muy guerrilleros, que no se me olvidara que yo era funcionario público, que no podía estar al lado de la guerrilla y yo le dije: «no es que yo esté al lado de la guerrilla sino que estoy en la mitad de ustedes y ellos».

(Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 31)

Para desarrollar esta última categoría, es menester visibilizar al maestro como un sujeto que hace parte de la división social laboral, cuyo trabajo es guiar procesos de conocimiento y coadyuvar con la posición individual o grupal en una cultura específica (Boon y Unda, 2015, p. 92), esto es

⁴⁴ Forma coloquial para referirse a cosechar o arrancar la hoja de coca para el proceso de la fabricación de estupefacientes.

⁴⁵ Cabe mencionar que las Fuerzas Militares también se consideran grupo armado.

porque el accionar del maestro se comprende como un trabajo con remuneración económica; y de manera sobresaliente en el sentido educativo y/o pedagógico, se comprende como un proceso humanista que permite que un grupo de personas se reconozcan pertenecientes a una cultura o conjunto social.

Ahora bien, a partir de las implicaciones de ejercer en las ruralidades y hacer parte del territorio viviendo experiencias que se establecen en el marco del conflicto armado expuestas en las categorías anteriores, se demuestra que cada maestro siente, piensa y actúa según su formación, capacidades y posibilidades que le ofrece el medio, lo que hace que los maestros sean «personajes que históricamente no son homogéneos ni constantes» (Boom, 2016, p. 35). En este orden de ideas, tres de las cuatro narrativas hacen énfasis en un episodio afín que, sin embargo, se desarrolló de diferentes maneras en cada historia; episodio que, ingresa a esas implicaciones de ser maestros en territorios con signos y muestras de conflicto armado. Tal situación despertó en los maestros sentimientos de ira, impotencia y tristeza; así como manifiesta *Femenina 62*:

El día de la confrontación fuimos tratados como la peor basura por parte del B2⁴⁶; nos encañonaron, nos hicieron un disparo, el disparo voló un pedazo de una pared, nosotros nos tuvimos que tirar al piso, nos trataron de lo peor, nos trataron de alchahuetes de guerrilla. (Anexo 1, 2021, p. 5)

Dentro de la misma narrativa, la maestra asevera que:

A mí ese día no me mataron porque no me tocaba pero tras varios insultos y todas esas cosas llegó un momento en el que me paré de donde nos tenían en el piso encañonados y les dije: «ustedes saben quiénes somos, ¿nos quieren asesinar y tirarnos un camuflado encima?»⁴⁷ Háganle pero no me quedo en el piso más», y en ese momento llegó el comandante del B2 dando instrucciones y pidiendo disculpas, cosa que siempre sucede así y no sucede nada más. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 6)

⁴⁶ Según *Femenina 62*, el B2 era un grupo de las FF-MM antiguerrilla profesional.

⁴⁷ Aquí hace referencia a los falsos positivos que consiste en que las FF-MM asesinan personas civiles (que no pertenecen a ningún grupo armado), los visten con camuflados como si fueran de otro grupo armado enemigo y los hacen pasar por delincuentes.

Posterior a un enfrentamiento como relata *Femenina 62*, el grupo de las FF-MM establecen una forma de tratamiento completamente beligerante y humillante contra ella y otra trabajadora de la finca donde se hospedaba, situación que empujó a la maestra a tener una reacción con un tinte iracundo, y diciendo una verdad que ha sido latente a los ojos de todo el país. Luego de ello, manifiesta que el comandante del grupo pide que los excusen, sin embargo, para la maestra no es suficiente remedio para tales actos atroces.

Otro episodio afín, en cuanto al trato que las FF-MM dan en muchas ocasiones a los maestros, es el que narra *Masculino 33*:

A las 7 de la noche me llamaron que desocupara la escuela, que porque si yo me quedaba en la escuela era objetivo militar, la guerrilla, o sea, que tenía que desocupar, porque ellos generalmente cuando el ejército llegaba pues siempre habían enfrentamientos (...) Ese día le pedí al ejército que si por favor se retiraban que yo no quería tener problemas, entonces me trataron muy mal, me dijeron que era que nosotros éramos muy guerrilleros, que no se me olvidara que yo era funcionario público, que no podía estar al lado de la guerrilla y yo le dije: «no es que yo esté al lado de la guerrilla sino que estoy en la mitad de ustedes y ellos». (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 31)

Según el maestro, el ejército se asentó en la escuela o muy cerca de ella, motivo por el cual, les solicitó retirarse para mantener el espacio escolar tranquilo al igual que su ser; la respuesta de las FF-MM nuevamente son de carácter hostil y de enjuiciamiento, dándole a entender que supuestamente era colaborador de un grupo insurgente. La contra respuesta de *Masculino 33*, denota asertividad en cuanto a que es completamente evidente la posición del maestro frente a los hostigamientos entre los grupos armados; de igual modo, se muestra impotencia por parte del maestro, dado que finalmente, el maestro en calidad de desplazamiento forzado, tuvo que abandonar la escuela en horas nocturnas para no convertirse en objetivo militar, así como hasta cierto instante se había convertido *Femenina 62*; sucesos que se dieron como, según explica Romero (2011) cuando afirma que la presencia de grupos armados en la escuela, sitúa en riesgo a la comunidad educativa por ser mucho más vulnerables a ataques armados de cualquier bando, convirtiéndolos en objetivo militar (p. 45).

De igual manera, *Femenina 38* confirma en su narrativa que, en varias oportunidades, las FF-MM llegaron a la escuela a pedirle favores, lo cual, ella se negó por temor a ser señalada como colaboradora de los enemigos de la guerrilla que se movilizaban por el territorio, sin embargo, los soldados le hacían comentarios como: «es que usted es una colaboradora más, es que usted no es profesora sino una guerrillera más» (Anexo 1, 2021, p. 23). Al respecto, *Femenina 38* confirma que:

Me daba tristeza que, ver que eran los grupos, o sea, que era por ejemplo, que uno confiaba en ellos que porque son, pues la policía, el ejército y ver cómo te tratan, pues: «¡ve! ahí va la profesora guerrillera, no es sino una lambona con ellos». (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 20)

El temor por convertirse en sujeto de señalamiento cuya consecuencia segura es el desplazamiento forzado o ser asesinada, es el motivo por el que la maestra se mostraba reticente ante los favores que pedían los soldados, lo que constituyó a ser enjuiciada con hostilidad por parte de ellos mismos. También revela explícitamente su sentimiento de tristeza, ya que hay una suposición de que el Ejército Nacional, la Policía, entre otros grupos de las FF-MM, existen para la protección, seguridad y tranquilidad de la población civil, incluidos los maestros, y tal trato es completamente diferente a la suposición que se tiene de los grupos militares estatales en mención. De esta manera, puede confirmarse que «el maestro está ubicado en una institución escolar que le confiere a su labor ciertas características, exigencias, restricciones e incertidumbres» (Boom y Unda, 2015, p. 92). En este sentido se remite a las instancias socio-políticas en las que está inmerso el territorio donde se ubica la escuela, las cuales dictan o exigen al maestro ciertas características comportamentales, y manteniendo una constante incertidumbre respecto a la protección de su propia vida.

Estas acusaciones y humillaciones que las FF-MM aseveran en contra de los profesores, siempre tienden a imputarlos como «guerrilleros», situación que permite surgir las siguientes preguntas: ¿esta tendencia a correlacionarlos con las «guerrillas» es porque en esos territorios solamente pulula esta «categoría» de grupo insurgente? o ¿también es porque realmente las FF-MM continúan apelando al paramilitarismo (otra categoría de grupo insurgente), como colaboración en contra de la guerrilla? (Molano, 2015, p. 6).

A su vez, los maestros también «sufren» y se sienten tristes e incómodos cuando sus estudiantes manifiestan que desean vincularse a un grupo armado por todo lo que esta decisión implica. Este tipo de manifestaciones o actos son muy recurrentes en territorios donde los actores armados son vistos frecuentemente y cuando tienen una influencia grande en los habitantes, bien sea porque demuestran los bienes materiales que adquieren al pertenecer a un bando armado y/o por la fama que consiguen en la vereda. Respecto a lo anterior, *Masculino 60* experimentó que

Una vez les pregunté a los alumnos qué les gustaría hacer en el futuro, y 3 de ellos me dijeron que pertenecer a grupos armados. (...) Después llamé a uno por uno y dialogué con el niño: «¿usted por qué me dijo que grupo armado?» a cada uno lo entrevisté y me dijeron sus puntos de vista y yo pues, les di la orientación que debía de darles a mis conocimientos, ellos quedaron a gusto con lo que yo les dije y a los años uno de ellos me lo encontré en la segunda escuela donde trabajé ya en un grupo armado. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 11)

Aunque en la narrativa no hay explícito algún sentimiento, sí hay un trabajo dialógico personal entre el maestro y los tres estudiantes, en donde el primero escucha a los estudiantes y luego los orienta para generar la posibilidad de que obtengan un cambio de perspectiva o de objetivos. En este aspecto, el maestro permite observar que descubrió su labor ético-axiológico, comprendió el significado de su misión y responsabilidad como potenciador de conocimientos (Remolina de Cleves et al., 2004, p. 265). La labor axiológica del maestro debe ser una constante, no solo en lo que dice sino también en su actitud, es decir, escuchar al otro, mirar con empatía el punto de vista al que se enfrenta y discernir según sus conocimientos y experiencias cuál es la mejor decisión.

Dentro de la historia de vida de *Femenina 38*, también se puede leer una situación similar; sin embargo, en esta ocasión, fue una estudiante quien decidió ingresar a las filas de la guerrilla y la madre de la estudiante fue quien le dio la noticia a la profesora:

Anoche estuvieron los grupos armados y se la llevaron, y yo: pero ¿a las malas? Y me dijo: no, ella se fue con ellos, y yo: no, yo, no, no, [...], yo me puse a llorar, o sea, eso es algo muy doloroso [...], yo me puse a llorar, y yo: ¡dios mío! ¿qué hacemos? Me dijo: profe, ¿qué hacemos? Nada. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 24)

La desgarradora narración contrae un elemento que puede considerarse de suma importancia para la configuración del maestro, el cual consiste en el tipo de relación que pueden entablar los maestros con sus estudiantes y demás comunidad académica. Zamora (2005), establece que el maestro rural, por la posibilidad de permanecer un tiempo prolongado con sus estudiantes en jornadas académicas cotidianas y permanecer con los mimos año tras año, pueden crear lazos afectivos de apego, lo que podría traducirse como en un arma de doble filo que no todos los maestros equilibran idóneamente (p. 4). Situados en lo que establece Zamora, hay un cambio respecto al afecto creado entre maestro y estudiante por prolongación de tiempo juntos, el cual consiste en que esta relación, entre la estudiante y la maestra, se forjó en menos de un año, y según narra la maestra, se puede inferir que es por las situaciones actitudinales de la estudiante⁴⁸ y por las circunstancias bélicas que vivían los niños y adolescentes en el territorio.

El anterior fragmento de la narrativa de *Femenina 38*, muestra la tristeza y quizá decepción y desesperación al conocer la noticia de su estudiante. Lo que puede leerse es que ya habían entablado una relación más cercana, quizá de apego, pero con el deseo por parte de la maestra de que su estudiante tuviera un futuro diferente, un futuro que ella consideraba mejor. Se puede demostrar entonces que cuando un estudiante es indisciplinado, o que está permeado por diferentes violencias, entre ellas las del conflicto armado, el cariño y el afecto se hace más entrañable y, por ende, más fuerte y doloroso.

La tendencia que muestran los estudiantes a desear pertenecer a un grupo armado es la clara evidencia de que en Colombia hay una dislocación de poder, hay una crisis ética que no define pertinentemente su hegemonía política, lo que ha llevado al país como Estado a una inhibición significativa de legitimidad y un cambio aciago en la base social (Tawse-Smith, 2008, pp. 284-285). Lo dicho por Tawse-Smith, puede traducirse que los maestros están cargando con una responsabilidad suprema en cuanto tratan de mantener firme la base social basada en lo axiológico y en la convivencia, para suavizar un poco el impacto de carácter negativo que constituye que un estudiante desee o decida enrolarse en los grupos armados.

Por otra parte, los maestros rurales frecuentemente deben trabajar sin compañía de otros colegas, deben resolver asuntos escolares solos y confiar en sus propias autonomías; un solo

⁴⁸ *Femenina 38* cuenta dentro de la narrativa, que la estudiante estaba en una etapa adolescente que le daba un carácter de rebeldía y falta de ubicación propia como habitante en su territorio; así mismo, cuenta en páginas más adelante que al parecer, su estudiante fue abusada cuando era una niña.

maestro tiene que desarrollar las clases con los estudiantes de todos los grados de básica primaria que haya en la escuela, y en la mayoría de veces, con los niños de preescolar (Molina, 2019, p. 92). Es decir, se trabaja con modalidad multigrado, lo que significa que un monodocente está a cargo de todos los grados que van desde preescolar a quinto, por ende, está a cargo de toda la escuela. Para facilitar esta modalidad, la estrategia que usaban en la mayor parte de las ruralidades era Escuela Unitaria, actualmente, la estrategia más utilizada es Escuela Nueva.

Esto lo evidencian las cuatro historias de vida cuando *Femenina 62* dice que «dictaba todas las materias y era escuela monodocente, se trabajaba, bien fuera con metodología de Escuela Unitaria o fuera con la metodología de Escuela Nueva» (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 4). Al respecto, *Masculino 60* narra que: «en Vereda 2 trabajé Escuela Unitaria desde preescolar a quinto. (...) Era Escuela Nueva y en Vereda 3 me tocó trabajar con 56 niños desde preescolar a quinto» (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 12); así mismo, *Femenina 38* manifiesta que en «la vereda, sabés que se trabaja, es un monodocente, desde preescolar hasta quinto» (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 18) y por último, *Masculino 33* señala que: «yo siempre he sido profe de primaria, así que enseñé todas las áreas. Los docentes en el área rural somos monodocentes, entonces nos toca todo» (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 35).

Esta forma de enseñanza hace que el maestro que vive propiamente en la escuela o cerca de ella cuando la vereda está muy lejos del casco urbano, tenga tiempo prolongado en soledad, lo que significa que acude a un estado de aislamiento (Zamora, 2005, p. 5), que puede convertirse en un elemento en contra o a favor. Además, en estos territorios rurales, el maestro se convierte, por parte de los habitantes, en un referente de conocimiento e información, como lo hace ver *Masculino 33* cuando narra que: «somos médicos, somos sacerdotes, somos psicólogos. (...) a vos te toca hacer de todo porque la gente en las comunidades, sobre todo cuando las comunidades son alejadas de los cascos urbanos, (...) en realidad, ellos creen en nosotros» (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 38).

Esta forma de percepción del maestro por parte de los campesinos puede mostrarse más común en tanto que el maestro enseña y permanece en el territorio, situación que puede apoyarse en la definición que Sávater otorga a los maestros en su función docente cuando se refiere a que son el cimiento del sentido humanista de la cultura y civilización, es la base para los procesos intelectuales (Al Tablero, 2005, p. 5). Es decir, el maestro cumple con una función netamente social, lo que lo configura como un sujeto que funda las bases para que grupos humanos se sostengan en una civilización, en una cultura y en un desarrollo individual y colectivo. Esta labor

social también puede comprenderse como un referente de la misma sociedad en donde se desenvuelve no solamente como docente, sino también con miras a otras profesiones, así como *Masculino 33* señaló en su historia de vida.

Ahora bien, los cuatro maestros en sus narrativas, relatan que su formación inicial para perfilarse como educadores, comenzó en las Normales Superiores (Anexo 1. Entrevistas, 2021, pp. 1. 8. 17. 32), lo que hace que sea una situación muy común que la mayoría de los maestros que llegan a ejercer en las ruralidades, sean egresados de una Normal. Sin embargo, no ha sido suficiente para que tales instituciones formen educadores concretamente para la ruralidad, vacío que viene dándose desde hace más de cuarenta años, época en que ocurrió lo que *Femenina 62* dice: «en la Normal le daban a uno herramientas de valores más nunca nos explicaron cómo funcionaba una escuela rural; las prácticas siempre las hicimos en urbanas» (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 2); y vacío que aún hace diez años, seguía existiendo, como aparece en la historia de vida de *Femenina 38*:

Yo siempre quise ser maestra rural (...) de que yo iba a estar cerquita de mi casa, de que yo ya, o sea, yo nunca me imaginé [...] porque nunca nos lo dijeron, nunca eh, que el profesor amanecía en la escuela, que el profesor hacía su vida en la escuela, o sea, yo nunca me lo imaginé así. (Anexo1. Entrevistas, 2021, p. 16)

En consideración a este vacío formativo, Zamora (2005) informa que los maestros no han recibido una formación específica que cualifique su ejercicio en las ruralidades, lo que devela que la dimensión educativa rural es casi invisible en las instituciones, bien sea facultades universitarias o normales, que forman educadores (p. 8). En cuanto a esta falta, se puede pensar que, si no forman para la ruralidad, mucho menos lo hacen para ejercer en medio del conflicto armado. Como consecuencia de tal vacío formativo, los maestros se topan sorpresivamente con formas abruptas y violentas con que grupos controlan y dominan los territorios rurales, implicaciones que padecen las escuelas, así como el educador.

Por otro lado, en pocas ocasiones, los ministerios de educación, de cultura o de defensa, programan talleres sobre el conflicto en los que los maestros puedan asistir, sin embargo, hay «capacitación y actualización tipo talleres, cursos, diplomados, sean estos de tipo presencial o virtual, que les permite a los maestros realizar actualizaciones de contenidos» (Bautista, 2019, p.

79). También crean programas para instruir en evitar lo que más se pueda las minas antipersona, así como lo manifiesta *Masculino 60*: «en Pueblo 6 sí nos dieron una capacitación sobre minas antipersonales o minas «quiebrapatras» (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 12); también afirma *Femenina 38*: «hablaron de eso, de que quién quería tomar el, como el curso, como saber más de lo de los campos minados, de sobre las minas, entonces yo alcé la mano que yo» (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 21). Y además *Masculino 33* asevera: «yo hice un proceso de educación en riesgo de minas, eh, y seguí haciendo, llevamos como dos años en eso» (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 36).

Estos cursos, capacitaciones y/o educación en riesgo de minas, fueron tomadas por los maestros para transmitir y concientizar a la comunidad educativa a la que pertenecían o pertenecen sobre ello, labor que generó sentimientos y pensamientos en estos maestros, así como se puede develar en *Masculino 60* cuando narra que:

Yo me sentía... ¿qué le dijera yo a usted? muy motivado y en parte alegre dando esa capacitación, ya que a la gente la recibía con ese amor y le ponía ese cuidado y hacían muchas preguntas sobre la capacitación que uno tenía en ese caso, que lo motivaba a uno a consultar más para uno darles más. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 13)

Y en *Femenina 38* al decir que:

Cuando ya hacés todo eso, te queda como esa tranquilidad, como esa satisfacción, como esa labor cumplida, como eso tan bonito que ya, ya como que culminás, pues, como que hiciste algo, ya decís si llega a pasar algo, es porque, no sé, porque, porque de pronto no tuvieron la demasiada precaución, pero ya se les dijo; es algo muy bueno, muy productivo. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 22)

Este trabajo de prevención, según los maestros, les otorgó satisfacción, motivación, alegría y tranquilidad porque en su labor social estaban previniendo catástrofes vitales y estaban ampliando la posibilidad que sobrevivieran más fácil los campesinos que habitan y transitan en terrenos minados.

Por último, en las historias de vida, los maestros narran a partir de hechos concretos y complejos, la intensidad de la afectación que esos sucesos en su rol de ser docentes, en determinados territorios, produjeron para sus vidas personales y profesionales. De esta manera, *Masculino 60* se refiere a una serie de violaciones que ejecutó el ejército y la guerrilla en varias mujeres de la vereda:

Eso es duro porque le resta a uno capacidades para, para trabajar, uno muchas veces con estas situaciones que pasaban a veces no dormía de noche, eso quedaba uno algo psicosiado, preocupado, esto le resta a uno capacidades para brindar afecto, trabajar en buena forma, darles lo que el niño espera del maestro en la escuela. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 13)

El insomnio aparece en este punto como consecuencia de enterarse de la cruda situación que padecieron personas que pertenecían a la misma comunidad educativa, el pensamiento recurrente en estos acontecimientos carga al maestro a tal punto que no puede ejercer su trabajo con gusto y energía. De igual modo, *Femenina 38* narra su pensar a partir de conocer que una estudiante suya, «voluntariamente» ingresó a la guerrilla: «uno se adentra a preguntar qué he hecho yo como profesor, qué hice o qué dejé de hacer para que no suceda esto, o sea, yo me, me atormentaba haciéndome esa pregunta» (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 25). La anterior es un interrogante ético en donde la maestra se pregunta a sí misma en relación con el otro u otra, una pregunta que denota su entrega a su misión educativa y un esfuerzo y deseo por tener los resultados que espera en su ejercicio docente; de igual modo permite vislumbrar que su acto de cuestionarse, reflexionar y discernir sobre los actos y palabras que pudieron afectar a una persona propensa y vulnerable en el accionar de los actores del conflicto armado, se convierte en un tormento psicológico, sin importar si su quehacer fue el pertinente y el más entregado a la causa.

Al mismo tiempo, *Masculino 33* da a conocer en su historia de vida lo que sucedió posterior a que la mina fabricada con cilindros y cables fuera detonada por el ejército cerca de la escuela:

Fue una imagen como tan traumática que yo no fui a trabajar por ahí por 1 o 2 semanas, porque en realidad eso sí, o sea, eso afecta mucho porque era ver vos los pedacitos de una persona regados por toda la carretera, por todas partes. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 33)

Suspender la labor educativa para recuperarse psicológica y emocionalmente, significa que hubo una enorme influencia en el maestro como persona; afectación que también repercutió en los chicos porque no tuvieron clase por esos días.

Conviene subrayar que los maestros en algunas ruralidades del Norte de Antioquia, han experimentado episodios de violencia directa o indirecta que se catalogan dentro del conflicto armado, asunto que viene dándose hace más de 50 años, por ende, las cuatro historias de vida que han venido construyéndose con diferenciación cronológica máxima de 30 y hasta 40 años, muestran poca disparidad en cuanto a las experiencias con el fenómeno de conflicto interno, sin embargo, se hace menester resaltar también que en otras ruralidades sí se notan los efectos del acuerdo de paz entre gobierno y FARC-EP, como la reducción de apariciones de los grupos armados en las escuelas y acciones violentas contra campesinos:

Un año siguiente después de haber empezado el proceso de paz, que uno ya empezó a sentir acá que se... que ya no, pues que ya en realidad no había guerrilla, en realidad el... no sé, será por eso que yo me encabrono tanto y yo sí definiendo el proceso de paz porque con todos los baches que tenga, con todo lo malo que tenga, nosotros sentimos que sí hubo paz, que aquí se hubiera acabado la guerrilla de tal forma que acá usted no estuviera viendo que ya iban a matar a uno, iban a matar al otro, eso, o sea, eso es mucho. (Anexo 1. Entrevistas, 2021, p. 34)

Este pertinente aporte de *Masculino 33* permite sumar elementos a la diversidad territorial que confieren las vertientes en donde se desarrolla su historia de vida, devela cambios en su propia configuración de ser maestro manifestando apoyo a estos acuerdos porque fue una excelente opción para reducir asesinatos, secuestros y tomas guerrilleras; lo que significa que en algunos territorios rurales sí han cambiado determinadas prácticas sociales, individuales, ha cambiado las formas de ser y permanecer. No obstante, también está la otra cara de la moneda en donde en otros territorios no han habido muchos cambios en las dinámicas sociales ni en las mutaciones culturales rurales, bien sea porque siguen imperando con violencia grupos armados, porque otros grupos diferentes a FARC-EP se tomaron el control territorial o por el rearme que está sucediendo en algunas veredas de la subregión.

Lo anterior demuestra que a diferencia de algunos territorios rurales en donde se visibiliza el proceso del acuerdo de paz de 2016, en otros territorios no se ha generado una muestra significativa que dé cuenta de que en los últimos 40 años, se han generado diferentes tipos de maestros, tal inferencia se apoya en González (1993) cuando afirma que «la dinámica social, producto de las mutaciones culturales, genera diferentes tipos de maestro, cuyos requisitos y formación varían con cada época histórica» (p, 142). Sin embargo, también se puede pensar que las cuatro historias de vida, a pesar de su diferencia cronológica unas de otras y de sus diversas experiencias vitales, pertenecen a la misma época, época de violencia que actualmente en varias ruralidades viola en demasía los DD-HH de los maestros y maestras.

Para simplificar, la pregunta por la configuración del ser maestro en algunos territorios rurales del Norte de Antioquia, apela netamente a las experiencias narradas en las historias de vida, experiencias que van desde el ingreso de los maestros a las ruralidades que albergan situaciones instaladas en el marco del conflicto armado, qué encontraron en el hábitat territorial que haya provocado énfasis para su configuración, hasta la explicitud e inferencias de los sentimientos, pensamientos y acciones que los maestros advirtieron, otorgados por el razonamiento en diálogo con diversos autores. Gracias a muchos elementos que ingresaron en las narrativas,

Se podría pensar que el maestro se mantiene en constante construcción y por ende configuración, sujeto a diversos factores como la historia de vida, el recorrido académico, el saber adquirido, el contexto sociocultural y el accionar dentro de la sociedad. (Ballén et al., 2013, p. 27)

En efecto, la configuración que sucede en las relaciones y soledades del maestro, en los aprendizajes y desaprendizajes en su formación continua; en las preocupaciones, decepciones, temores, alegrías, satisfacciones, motivaciones que lo constituyen ante todo como un ser humano que se arriesga a realizar su noble labor, muchas veces a cualquier precio; en las características, exigencias, restricciones e incertidumbres que le demanda el territorio donde está circunscrita su escuela de enseñanza.

CONCLUSIONES

El presente proceso investigativo permitió vislumbrar diversos aspectos que configuran el «ser maestro» que enseña en algunos territorios rurales del Norte de Antioquia, denotando así que tal configuración del maestro se da de acuerdo con las experiencias de vida, según son los territorios donde haya estado y la formación académica y ética que este posea. El maestro es el punto referente, ya que lo que busca la investigación es cómo se configura a partir de su experiencia en medio del conflicto armado en territorios rurales. También cabe establecer que las configuraciones de maestros deducidas y explícitas que se encuentran en las historias de vida, no hablan o no dan cuenta de cómo se configuran los maestros en general de la subregión, sino que coadyuva a responder mi pregunta sobre mi maestro de primaria y permite adentrarse –por lo menos un ápice– en la configuración de algunos de ellos, manifiestos en sus pensamientos, sentimientos y acciones.

Como conclusión primera, se encontró que los maestros deben desplazarse a las ruralidades de diversas maneras: caminando, utilizando vehículo automotor, montando a caballo, navegando en barca para cruzar el río. Así mismo, los maestros en su tránsito o desplazamiento por las veredas, deben ir acompañados de un habitante del territorio en función de guía para que el maestro tenga ubicación del lugar y también para que no tenga inconvenientes con los grupos armados que comandan la vereda en caso de toparse con ellos. El segundo caso es más común, sobre todo, cuando las veredas están muy alejadas del casco urbano; este acompañamiento del guía se da más que todo, en las primeras veces que el maestro ingresa a las veredas. De este modo, los maestros entrevistados se configuran sujetos foráneos que se abren al conocimiento de las condiciones territoriales y a las costumbres que tengan los habitantes de la vereda en donde habitaron y/o enseñan o enseñaron.

A su vez, la presencia del maestro en las ruralidades implica que debe hospedarse o morar en el territorio, bien sea en la misma escuela o en una casa o lugar cerca de ella, sobre todo cuando está a muchos kilómetros de distancia del casco urbano y/o su tránsito es difícil por las condiciones geográficas. De este modo, el maestro rural vivencia situaciones que suceden fuera de las horas escolares, dado que «hace su vida» como un habitante de tiempo completo en la misma vereda donde se encuentra ubicada la escuela. Así mismo, también puede implicar que el maestro alcance a ingresar y salir de la vereda todos los días, si esta tiene fácil acceso geográficamente y/o está muy cerca de la cabecera municipal, es decir que, el maestro se configura como habitante del territorio

en donde puede resignificarse de ambas formas. Estas condiciones de fácil o difícil acceso, muchas veces determina la presencia de grupos armados y, en su defecto, la densidad del conflicto.

Además, en segunda instancia se concluye que en muchas ocasiones el maestro debe vivir en la escuela, y esta no siempre está en buen estado, por el contrario, se encuentra en deplorables condiciones arquitectónicas, escenario que configura al maestro a adquirir un modo de vida austero, incluso padeciendo como consecuencia del mal estado de la infraestructura.

Habría que decir también que, cuando el maestro mora en la escuela, lo más común es que lo haga solo, es decir, sin compañía de otro colega o familiar, lo que permite que se configure como un sujeto en estado de aislamiento, con un tiempo prolongado en soledad. Como consecuencia de este alejamiento, puede convertirse más fácil en objetivo militar, y más cuando a la escuela o cerca de ella, arriban grupos armados; incluso, varios maestros han quedado –a veces solos y en otras ocasiones con sus estudiantes– en medio de confrontaciones bélicas entre grupos armados. También han sido desplazados forzosamente por actos o palabras amenazantes generando temor y convirtiendo la zona de su trabajo y vivienda en lugares sórdidos.

Como tercera conclusión, se tiene que los maestros son víctimas directas e indirectas del control y dominio territorial por parte de los grupos armados. Esta victimización se da con historias diáfnas tales como: darse a conocer ante el grupo armado para conocer el motivo de la presencia del maestro en el territorio y adquirir su permiso para transitar por el mismo; las marcas y señas del nombre de los grupos insurgentes que van dejando en los caminos y vías de las veredas para generar terror psicológico informando que están presentes en el territorio; el posicionamiento de minas antipersona en lugares estratégicos o recurrentes por los habitantes, lo que configura al maestro en otra víctima en potencia con la posibilidad de quedar mutilado o muerto; el desertar del estudiante para dedicarse a la cosecha y producción de la coca, ya que esta es la base económica de muchos territorios rurales.

En este mismo sentido, el maestro también es víctima cuando estudiantes suyos se enlistan en las filas de los grupos armados, porque obtienen una sensación de decepción personal, de tristeza, de obsolescencia de su labor axiológica y educativa. Surgen autocuestionamientos acerca de la eficiencia de su quehacer, dudan de su propia capacidad profesional, se puede configurar en una especie de culpabilidad que realmente surge a partir del descontento y de la decepción.

De igual modo, sentimientos y pensamientos de ira, tristeza e impotencia surgen en la configuración del maestro cuando son tratados de manera hostil por parte de los grupos armados,

que en la mayoría de ocasiones, proviene de las FF-MM; actitud de descaro y de aprovechamiento de autoridad por grupos que están «del mismo lado» del Estado colombiano, lo que genera preocupación porque se supone que están al servicio de la población civil y son los encargados de velar por la seguridad de los territorios. Las FF-MM enjuician a los maestros catalogándolos de «guerrilleros», creando en los maestros una sensación de malestar y rechazo por este tipo de actitudes.

Así mismo, muchos episodios circunscritos en el conflicto violento que permean el ser maestro, bien sea porque los vivió en carne propia o porque fue testigo, generan traumas, afectaciones psicológicas, a tal punto que deben suspender las actividades académicas, les produce insomnio, les resta capacidad afectiva e inhibe su energía para realizar idóneamente su trabajo; puede existir una permanente sensación de zozobra y preocupación porque permanecer en los territorios que albergan el conflicto interno colombiano es aceptar un riesgo grande que cualquier acontecimiento puede suceder en contra de su persona, de la comunidad educativa y de la población en general, es decir que el maestro puede configurarse como un sujeto que adquiere ciertos traumas a causa de la violencia y la guerra.

Por otra parte, la cuarta conclusión consiste en que el maestro, a pesar de tener tantos fenómenos y situaciones en contra, como lo son: el conflicto armado y todo lo que esto concierne, el estado en que se encuentran muchas escuelas, el difícil acceso a su lugar de trabajo, la sensación de abandono por parte de las administraciones gubernamentales, las violencias que viven muchos estudiantes en sus casas y entornos diferentes a la escuela; se configura como un sujeto de saber y que sabe hacer; se configura un ser que es referido por el territorio por el importantísimo papel que juega en el ámbito social y humanitario, porque se configura un maestro polifacético según las necesidades que demanda el territorio; se configura como líder, consejero, y quizá en función de otras profesiones.

Así mismo, las historias de vida demuestran que los maestros llegan «de afuera» hacia las ruralidades, es decir, que no son autóctonos de los territorios rurales donde trabajan, quizá lo más cercano a ello, es que son de la cabecera municipal más colindante o de otra vereda diferente. Acorde con lo anterior, el maestro rural también adquiere satisfacciones laborales y personales cuando acierta y cumple con su función humanista que también puede traducirse como trabajador social, ya que a partir de las dinámicas territoriales, se hace necesario capacitarse para instruir a la población sobre las minas anti persona. Los maestros manifiestan que cuando tal capacitación se

lleva a cabo en las escuelas rurales, el hacer, el pensar y el sentir entran en armonía y sucede la satisfacción, la alegría, la motivación, la tranquilidad y otro cúmulo de sensaciones agradables porque tal tarea confiere salvar vidas, prevenir mutilaciones y advertir en el cuidado del transitar por terrenos peligrosos; se sitúan ante otros saberes que los contextos demandan, para el cuidado de sí de los demás.

En suma, uno de los maestros entrevistados de la subregión Norte de Antioquia que ha ejercido en algunos territorios rurales permeados por el conflicto armado, puede configurarse actualmente dentro de determinados cambios sociales y culturales de manera diferente en comparación a los otros tres maestros gracias a los acuerdos de paz entre gobierno y FARC-EP, sin embargo, la otra maestra que ejerce actualmente, se configura en muchos aspectos de manera similar a como se configuraban dos y tres décadas atrás los otros dos maestros; así que algunos de los territorios de la subregión no han representado cambios culturales ni sociales significativos. También, el ser maestro se configura a partir de la incidencia del conflicto armado violento como un sujeto que padece situaciones beligerantes; la constante zozobra en la que se encuentra no solo por arriesgar su propia vida, sino también por lo que tiene que vivir toda la comunidad en general; su valentía que deontológicamente está enalteciendo su labor profesional; su obstinación por superar obstáculos de índole económico, social, político, ético; sus anhelos de que sus estudiantes aprendan todo lo que es aprehensible para la perspectiva ética del maestro, y también se configura un maestro que se decepciona, que tiene rabias, que siente impotencia cuando su capacidad no alcanza para «el deber ser».

Además, se configura un ser maestro cuya sensibilidad se afecta a gran escala cuando los DD-HH son vulnerados en sus propios ojos, un maestro con temor pero al mismo tiempo temerario y osado, al aceptar permanecer en territorios en donde será falsamente enjuiciado y señalado muchas veces como insurgente. Se configura un ser maestro que capta los buenos sentimientos y que comprende su papel como promotor e impulsor de la trascendencia de las humanidades.

CONSIDERACIONES FINALES

La pregunta y el objetivo general de la presente investigación, surgen como una curiosidad, preocupación y búsqueda sobre el sentir y el pensar de los maestros rurales del territorio en donde pertenezco, así, se confirma que «ese» sentir y «ese» pensar son lo que configuran al maestro, comprobando así también que las expresiones de miedo y preocupación que develaba mi profesor de primaria, hacen parte de su configuración como sujeto de enseñanza en medio de un territorio pululado por personas armadamente organizadas. En este sentido, escuchar, observar, leer, analizar y concluir las historias de vida narradas directamente por los maestros, a la luz de lo que diversos autores manifiestan y a pesar del conocimiento adquirido respecto a la historia socio-política y educativa de Colombia, ha generado en mi un cúmulo de sensaciones que muchas veces se tornan inefables, un cúmulo de pensamientos que en principio, cuestan concretarlos de forma ordenada, ya que las experiencias vitales en cuestión explota un sentido de la realidad con carácter inverosímil, como si fuera la ficción la que tratase de ingresar a las biografías de los maestros entrevistados.

Por otro lado, denotar las ruralidades del Norte antioqueño como territorios que se construyen con las dinámicas sociales y las relaciones intra e interpersonales, develan todas las causas y consecuencias del conflicto armado como un tramado que se ha instaurado en la cultura, en las costumbres, y por ende, en una «naturalización» del fenómeno mismo. Situación que me permite, en primera instancia cuestionarme qué tan productivo es aceptar el conflicto armado interno como un asunto autóctono de la sociedad colombiana, dado por los ineficaces procesos educativos, políticos, económicos, espirituales, entre otros, o continuar rechazándolo como una conglomeración de infructíferas decisiones tomadas a partir de la ingenuidad, ignorancia, miedo y desinterés de la misma sociedad. Este cuestionamiento gira en torno al conflicto armado como fenómeno que anula la verdadera misión del maestro en las instituciones educativas (de primaria, secundaria y de educación superior).

Por último, hay una paradoja de satisfacción e insatisfacción en mi proceso investigativo. En cuanto a la primera, las narrativas de los maestros permitieron hallar una respuesta, que sin ser última por el carácter inacabado que generalmente forjan las investigaciones cualitativas, apuntan directamente a lo que generó el epicentro de la investigación, la cual, se manifiesta en la pregunta y planteamiento del problema, satisfacción que se recrea en tanto los maestros abrieron sus vidas

a través de sus voces para conocer más pertinentemente sus configuraciones y cerrar las brechas de las hipótesis.

La insatisfacción se genera en cuanto a que a pesar que los maestros encuentran complacencias, aciertos y alegrías que les otorgan las relaciones pedagógicas e interpersonales en medio de las comunidades educativas, no hay una ruta clara que se genere, desde entidades y estamentos sociales y gubernamentales, y que en general, la sociedad colombiana participe y que los sectores poderosos, hegemónicos y más influyentes, permitan la participación ciudadana para una verdadera construcción de una sociedad firme, incluyente, tolerante, entre otros caracteres axiológicos y éticos. Lo anterior, porque los maestros siguen siendo vulnerados en todas sus dimensiones humanas y profesionales, su misión ha sido ultrajada y valorada insuficientemente, generando que tan noble y esencial profesión no cumpla con lo que verdaderamente está establecido en letras y utopías.

Lo que conlleva a reflexionar que el ámbito social depara al maestro en una dicotomía en que muchas veces su vulnerabilidad es burlada o ignorada, no obstante, también lo reconoce como el sujeto que puede transformar, flexibilizar y fundar aspectos éticos y axiológicos para mantener lo poco o lo cuantioso que puede tener una sociedad en pro de su mismo desarrollo, permanencia pacífica y todo lo bueno que en esta se circunscriba.

REFERENCIAS

- ABC del Acuerdo final. (2016). Acuerdo Final para la terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. *Cartilla pedagógica*. <https://cutt.ly/zTimAgi>
- Al Tablero, P. (2005). Número 34, abril-mayo 2005. *Bogotá: Ministerio Educación Nacional*, p. 1-20. <https://cutt.ly/4Tim3AO>
- Aramburo Siegert, C. I., Bejarano Castañeda, O. R., Escobar Escobar, J. C., & Vásquez Valencia, N. E. (2007). *Norte, desarrollo regional: una tarea común Universidad-Región*. Universidad de Antioquia. <https://cutt.ly/6TiQl3H>
- Arfuch, Leonor (2008). El espacio teórico de la narrativa: un desafío ético y político. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 13, núm. 42, julio-septiembre, pp. 131-140. <https://cutt.ly/GTpP7Er>
- Ballén Cadena, A. J., Pachón Jiménez, C. M., & Velásquez Vásquez, Y. (2013). *Configuración de maestros: fundamentos olvidados*. [Proyecto de grado para Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, p. 1-128. <https://cutt.ly/qTiQRiO>
- Bautista Macia, M. (2019). La formación en servicio de los maestros rurales de Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 67-89. <https://cutt.ly/uTiQPEV>
- Behar, Olga. (2011). *El clan de los Doce Apóstoles: conversaciones con el mayor Juan Carlos Meneses*. Icono Editorial. <https://cutt.ly/ITiQLuj>
- Bolívar, Antonio (2014). Las Historias de Vida del Profesorado. Voces y Contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 711-734. ISSN: 1405-6666. <https://cutt.ly/GTiQNmM>
- Bolívar, Antonio., Domínguez, Jesús (2001). *La Investigación Biográfico-narrativa en Educación: Enfoque y Metodología /*. Madrid; España: La Muralla. 323 p.
- Boom, A. M. (2016). Maestro, Función Docente y Escolarización en Colombia. *Propuesta educativa*, (45). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. FLACSO Argentina, 34-49. <https://cutt.ly/CTiWitI>
- Boom, A. M., & Unda Bernal, M. del P. (2015). El maestro y su formación: del devenir moderno al devenir contemporáneo. *Revista Educación Y Ciudad*, (5), 86-99. <https://cutt.ly/JTiWzir>
- Builes González, F. M. (2019). *Los maestros narran: resistencias al conflicto armado en Briceño—Antioquia*. Instituto de Estudios Políticos. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia. P. 1-94. <https://cutt.ly/uTiWvwV>
- Correa Gutiérrez D. & Jaramillo Giraldo, E. (2019). Reconfiguración del Conflicto. *Documentos de trabajo INER*, Universidad de Antioquia. (12), 3-42. <https://cutt.ly/TTpOZvJ>
- Cuervo Montoya, E., & San Martín Alonso, Ángel. (2016). Narrativas del profesorado que trabaja en zonas de violencia armada. *Revista Iberoamericana De Educación*, 72(1). <https://cutt.ly/HTiWW4F>

- de Medellín, C. D. C. (2017). Perfil socioeconómico de la subregión del Nordeste. *Informes Estudios Económicos*. Cámara de Comercio de Medellín. 1-35. <https://cutt.ly/hTiWORI>
- Defensoría del Pueblo. (2021). En 2020, 182 líderes y defensores de DDHH fueron asesinados: Defensoría. <https://cutt.ly/mTiWHEa>
- Departamento Administrativo de Planeación. (2018). Gobernación de Antioquia. *Anuario Estadístico de Antioquia*. <https://cutt.ly/ETiW4px>
- Echandía Castilla, C. (2000). El Conflicto Armado Colombiano en los Años Noventa: Cambios en las Estrategias y Efectos Económicos. *Colombia Internacional*, (49-50), 117-134. <https://cutt.ly/1TiW6hu>
- El Espectador. (24 de marzo de 2021). Nuevamente maestros son amenazados por grupos armados ilegales en Ituango (Antioquia). *Redacción Colombia*. <https://cutt.ly/TTiEtqJ>
- Escola de Cultura de Pau [ECP]. (2021). ¡Alerta 2021! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz. Universitat Autònoma de Barcelona: Icaria; p. 1 – 181. <https://cutt.ly/kTiEikU>
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad Eafit. <https://cutt.ly/3TpOkTr>
- González, P. Teresa. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (16), 135-144. <https://cutt.ly/xTiEPzK>
- Grabe, V. (2010). M-19: De la lucha armada a la renuncia a la violencia. In *IV Jornadas internacionales sobre terrorismo los finales del terrorismo: lecciones desde la perspectiva comparada* (pp. 1-33). Fundación Manuel Giménez Abad de Estudios Parlamentarios y del Estado Autonómico. <https://cutt.ly/JTiEF59>
- Guber, Rosana. (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial, Norma, 2001. 146p.; 18 cm- - *Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación*. ISBN 958-04-6154-6. Etnología 2. Antropología social – Investigaciones I. Tít. II. Serie 305.8 cd 20 ed. <https://cutt.ly/VTpIXbT>
- Juandon. (2021): ¿Qué es el Aprendizaje Basado en Competencias? <https://cutt.ly/UTiEBp4>
- Kwauk, C., & Perlman Robinson, J. (2016). Sistema de Aprendizaje Tutorial-SAT: replanteando la educación secundaria rural en América Latina. Center for Universal Education at Brookings. P. 1-26. <https://cutt.ly/5TiRtpG>
- Langa, A. (2010). Los conflictos armados en el pensamiento económico. *Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria (IECAH)*, 46. <https://cutt.ly/pTiRoTq>
- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., & Pérez, N. (1995). Déjame que te cuente. *Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Laverde, M. (2004). Antioquia, una experiencia de educación aplicable en el territorio colombiano. *Banco Mundial en breve*, (43). <https://cutt.ly/UTiRfps>
- Ley 115. (1994). *Ley General de Educación*. <https://cutt.ly/fTiRAyW>

- Ley 743. (2002). Departamento Administrativo de la Función Pública. <https://cutt.ly/UTiRF2T>
- Lizarralde, J. M. (2003). Maestros en zona de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 1-24. <https://cutt.ly/BTiRLdc>
- Loaiza, M., López, J., Jiménez, M. (2016). Acercamiento a las escuelas campesinas: entre voces de maestros. *Revista Pedagógica Nodos y Nudos*, 4(40), 85-94. <https://cutt.ly/GTiTUDj>
- Matijasevic, T. M., & Ruiz, A. (2013). La construcción social de lo rural. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social: N°5*. Año 3. Abril-Septiembre 2013. Argentina. ISSN 1853-6190. Pp. 24-41. <https://cutt.ly/GTpUOVg>
- Mejía. Lina,. Gallego, Winston,. Torres, Astrid,. Zapata. Yesid,. Pinzón. Ernesto,. Instituto de Estudio Regionales Universidad de Antioquia (2020). *¡Paz ni en el horizonte! Crisis humanitaria, Liderazgos en riesgo e incumplimiento del Acuerdo de Paz en Antioquia*. Edición. Piermont - Yon Leider Restrepo. Observatorio del Nivel de Riesgo a la Labor de las y los Defensores, Líderes, Lideresas en Antioquia de la Fundación Sumapaz en asocio con la Corporación Jurídica Libertad. ¡Para que la Paz no nos cueste la Vida, hagamos posible la Paz! Medellín – Antioquia. 1 – 124 p.p. <https://cutt.ly/FTiTGW>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2021). Posprimaria Rural. <https://cutt.ly/ITiTKm>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1989) *Decreto 2277*. Estatuto Docente. Ministerio de Educación Nacional. <https://cutt.ly/rTiTXzU>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2002) *Decreto 1278*. Estatuto de Profesionalización Docente. Ministerio de Educación Nacional. <https://cutt.ly/mTiTMAH>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). Plan Especial de Educación Rural. Hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz. Ministerio de Educación Nacional. <https://cutt.ly/rTiT34n>
- Molano, B. Alfredo. (2015). Fragmentos de la Historia del Conflicto Armado (1920-2010). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. <https://cutt.ly/2TiYqoi>
- Molina, B. (2019). *El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <https://cutt.ly/sTiYeNc>
- Moreira, Alba,. Forero, Marcela,. Parada, Ana María (2019). *Conflicto en Colombia: Antecedentes Históricos y Actores*. CIDOB. Barcelona Center For International Affairs. CIF G08824187. Elisabets – Barcelona. <https://cutt.ly/9TiYxux>
- Ortiz Arcos, G., & Chaves Salazar, J. M. (2016). Docentes amenazados en el marco del conflicto armado en una zona rural del departamento de Nariño. [Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales]. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Instituto Pedagógico. 1-184. <https://cutt.ly/ITiYKwa>
- Palacio Chavarro M., Posada Vélez D., Mira Correa L., & Restrepo Mejía A. J. (2020). Rastros y rostros del maestro rural: relatos de su práctica pedagógica en medio del conflicto armado en

- el Oriente lejano de Antioquia. *Cuadernos Pedagógicos*, 22(29), 15-23. <https://cutt.ly/YTiY3Jw>
- RAE. (2021). Definición de ruralidad. <https://cutt.ly/oTiUwTx>
- RAE. (2021). Definición de ruralidad. <https://cutt.ly/CTiUyDM>
- Ramírez, L., Mahecha, L., Forero, L., y Bueno, C. (2018). Ser Maestro no Vale la Pena, Vale la Vida. *Nodos y nudos*, 6(45), 104-115. doi: 10.17227/nyn.vol6.num45-8634. <https://cutt.ly/DTiUdi5>
- Remolina de Cleves, N., Marlén Velásquez, B., & Calle M., M. (2004). El maestro como formador y cultor de la vida. *Tabula Rasa*, 1(2), 263-281. <https://cutt.ly/iTiUkMH>
- Rodríguez, Y. M. (2016). *Entre recuerdos y enseñanzas docentes en conflicto nacional. Problemáticas de la labor docente dentro del conflicto armado político-militar a través de historias de vida de docentes en Cundinamarca y Sur del Tolima entre los años 1993 y 2003*. [Especialización en educación, cultura y política]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Repositorio Institucional UNAD. <https://cutt.ly/xTiUmrk>
- Rojo, Vivares. J. A., Cuesta, Palacio, Y. E. (2018). *Modelo Escuela Nueva: Papel de las Guías de Aprendizaje, un Estudio de Caso en Dos Centros Educativos Rurales del Corregimiento de Santa Elena del Municipio de Medellín* [Tesis de maestría]. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. p. 113. <https://cutt.ly/zTiUBKU>
- Romero, F. (2011). Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de Antioquia, 1985 a 2005. *Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, 01-253. <https://cutt.ly/fTiIarV>
- Ruiz Rivera, N., & Delgado Campos, J. (2008). Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo-ciudad. *eure (Santiago)*, 34(102), p. 77-95. <https://cutt.ly/MTiIg28>
- Salazar, J. M. C., Arcos, G. O., & Hoyos, M. F. M. (2016). Docentes Amenazados en el Marco del Conflicto Armado Colombiano. *Plumilla Educativa*, 18(2), 163-188. <https://cutt.ly/ETiIxQl>
- Sandoval, C. Carlos. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, icfes. Hemeroteca Nacional Universitaria Carlos Lleras Restrepo. Subdirección de fomento y desarrollo de la educación superior. Composición electrónica: ARFO Editores e Impresores Ltda. Diciembre de 2002. Bogotá – Colombia. 311 p.p. <https://cutt.ly/nTiImcp>
- Silva Prada, D. F. (2016). Construcción de territorialidad desde las organizaciones campesinas en Colombia. *Polis. Revista Latinoamericana*, (43). Volumen 15, N° 43, p. 633-654. <https://cutt.ly/UTiIRI3>
- Sosa, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Editorial Cara Parens. xi, 131 p. Universidad Rafael Landívar. Colección Documentos para el debate y la formación, No. 4). Guatemala: URL; ISBN: 978-9929-54-002-6. <https://cutt.ly/JTiIIWx>
- Tawse-Smith, Diane. (2008). Conflicto Armado Colombiano. *Revista Desafíos*, vol. 19, julio-diciembre. Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia, pp. 270-290. <https://cutt.ly/nTiIDcy>

Universidad Católica del Norte [UCN]. (2012). Mapa de la subregión Norte de Antioquia. [Figura]. UCN Administrador. <https://cutt.ly/vTiILyW>

UN Office for the Coordination of Humanitarian Affairs [OCHA]. (2020). *Briefing departamental de diciembre*. Equipo Local de Coordinación Antioquia. <https://cutt.ly/BTiIVOA>

Velásquez, P. A. & Tangarife, L. A. (2019). Los maestros de escuelas rurales como agentes en procesos de postconflicto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (2), 180-207. <https://cutt.ly/aTiI9U8>

Zamora, L. F. (2005). La especificidad del ejercicio de la docencia rural y sus implicaciones formativas. *Huellas y búsquedas: una semblanza de los maestros y maestras rurales de Colombia*. Fundación Universitaria Monserrate (Bogotá). Fundación Santa María (España), p. 1-9.

Zamora, L. F. (2008). Formar educadores para el medio rural o hacer visible lo invisible. *Revista Conversaciones Pedagógicas*, (6), 95-109. Rionegro: Universidad Católica de Oriente.