



**Experiencias de maestros relacionadas con los efectos del conflicto armado sobre  
la educación: vivencias y significados**

Andrés Restrepo Gil

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesores

Hilda Mar Rodríguez Gómez – Jesús Alberto Echeverri Sánchez

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

<b>Cita</b>	(Restrepo, 2023)
<b>Referencia</b>	Restrepo, A. (2018). <i>Experiencias de maestros relacionadas con los efectos del conflicto armado sobre la educación: vivencias y significados</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	



Maestría en Educación, Cohorte XX.

Grupo de Investigación Pedagogía y Diversidad Cultural (DIVERSER).



Seleccione biblioteca, CRAI o centro de documentación UdeA (A-Z)

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

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

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.

## Dedicatoria

Con el afán de responder a la fe y al amor que me han ofrecido, dedico y ofrezco estas páginas a mi madre, a mi padre y a mi hermano. Si bien yo he ubicado las palabras, ustedes aparecen en cada línea, desde el primer párrafo, hasta el punto final con el que esto aparentemente concluye.

## Agradecimientos

Por la compañía y el tacto; por su escucha atenta y la tranquilidad que me genera nuestro cruce de palabras; por la paciencia, por los pequeños gestos, por su serenidad; por ser una fuente de aprendizaje, gracias *Maestro*

Por el cuidado de los gestos y por su pasión por las letras; por su compromiso y sus tareas con la escuela; por tanto hacer y, fugazmente, desaparecer; por la provocación que me genera su saber; por el amor y la felicidad que en mí produce nuestro encuentro; por la fe en su alumno, Gracias *Mi Maestra*

## Tabla de contenido

<i>El Laberinto y su Silueta</i>	7
<i>Un Viaje en Canoa, la Construcción de un Par Chozas y la Fundación de Cañafístula</i>	8
<i>La Genealogía de un Conflicto: la Historia del Primer Disparo y el Laberíntico Camino de la Guerra en el Bajo Cauca. Del Siglo XX a las Dos Primeras Décadas del Siglo XXI</i>	19
Pinceladas de un lamentable estado educativo	32
<b>Contextualización</b>	<b>35</b>
Mi Experiencia como Docente en Caucasia o La historia de mis Preguntas	38
<b>Planteamiento del problema y antecedentes</b>	<b>43</b>
<b>Efectos del Conflicto Armado Sobre la Educación</b>	<b>43</b>
<b>Pregunta de Investigación</b>	<b>53</b>
<i>¿Qué vivencias relacionadas con los impactos del conflicto armado sobre la educación viven y narran algunos maestros en Caucasia?</i>	<b>53</b>
<b>Objetivo General</b>	<b>53</b>
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>53</b>
<b>Metodología: Más allá del camino y El Cruce de Senderos</b>	<b>53</b>
<b>Elementos epistemológicos</b>	<b>53</b>
<b>Metodología cualitativa desde una estrategia narrativa</b>	<b>55</b>
<b>Técnicas y Herramientas</b>	<b>60</b>
<b>Consideraciones éticas para esta investigación.</b>	<b>62</b>
<b>¿Cuál es la propuesta de análisis de la información?</b>	<b>66</b>
<b>La Historia de una Palabra: Sobre la Etimología de Educación y Algunos Apuntes Sobre su Definición</b>	<b>68</b>
La Educación Como Derecho	75
<b>Violencia</b>	<b>81</b>
Violencia y conflicto: una distinción necesaria	81
Dos Nociones de Violencia: Subjetiva y Simbólica	82
<b>Una Guerra de Palabras</b>	<b>86</b>
Sobre la noción de conflicto Armado o sobre los intentos por nombrar la guerra	88
Por Amor a la Precisión: ¿Conflicto armado en Colombia o amenaza terrorista?	91
<b>Escuelas: ¿Centros para el Aprendizaje o Trincheras para el Combate?</b>	<b>96</b>
Habitarse a la Guerra o Jugar a ser Soldado	118
Entre los Fusiles y los Pianos: una Guerra por el Futuro y por Silenciar las Armas	123
<b>Escuelas Sin Muros y Estudiantes sin Escuelas</b>	<b>127</b>
Una Educación sin Escuelas: Efectos de la Destrucción de la Infraestructura Educativa	139
<b>Una Guerra de Niños: Reclutamiento y Utilización de Niños y Niñas en el Conflicto Armado</b>	<b>142</b>
Una Guerra con y Contra las Niñas	155
Me Quiero Ir con Ustedes	170
¿Cuántos? ¿Quiénes? ¿Dónde?	180
Cambiando los Colores por Balas y las Escuelas por Cuarteles	184

<b><i>Una Batalla Contra la Palabra: Asesinato y Amenaza de Profesores y Estudiantes</i></b>	<b>191</b>
<b><i>Destierro, Exilio y Educación</i></b>	<b>205</b>
<b><i>Los Bordes del laberinto</i></b>	<b>212</b>
<b><i>Referencias</i></b>	<b>214</b>
<b><i>Anexos</i></b>	<b>245</b>
<b>Anexo A</b>	<b>245</b>
<b>Anexo B</b>	<b>247</b>
<b>Anexo C</b>	<b>249</b>
<b>Anexo D</b>	<b>250</b>
<b>Anexo E</b>	<b>251</b>

## El Laberinto y su Silueta

Esta investigación tiene la forma de un laberinto. Un laberinto en el que las puertas para entrar son, también, los umbrales para salir. No hubo en la creación de estas páginas pasos que se continuarán, enumerados según un orden cuadriculado. No hubo, tampoco, recetas. En sentido estricto, este trabajo no comienza con la presente metodología y tampoco termina con las cartas de los maestros y las maestras o, para ser más precisos, con las epístolas de Clotilde<sup>1</sup>. La construcción inició en varios frentes y por varios frentes concluye. Así, varios son sus inicios y cuenta con múltiples finales. Al intentar darle un orden al escrito, procuré ser fiel, hasta donde las posibilidades de interpretación me lo permiten, a la forma según la cual nació. Y sigue naciendo. En ese sentido, se intenta ofrecer, en un primer momento, un *contexto*, es decir, una serie de capítulos que procuran unas aproximaciones a la historia de Caucasia y de su conflicto armado. También aparecerá allí la historia de mis preguntas y, previo ello, la situación, en cifras, del estado educativo en el Bajo Cauca. Se formularán *el problema*, se concretarán *los objetivos*. Posteriormente, encontramos un intento por delimitar los bordes del camino, es decir, un apartado dedicado a los *métodos* utilizados para las búsquedas, para los encuentros y para las interpretaciones. Subsiguientemente, se presentarán las nociones de *educación* y *conflicto armado*, para, finalmente, adentrarnos en el grueso de este trabajo, a saber, develar cómo este, el conflicto armado, afecta a aquella, la educación.

Dada la espontaneidad de su nacimiento, he decidido no dedicar un apartado exclusivo a las palabras y las voces de quienes, con sus experiencias, sustentan este camino investigativo, esto es, Clotilde, los maestros y las maestras de Caucasia. No he dedicado un capítulo aislado al análisis de las epístolas de Clotilde. Sus versiones pueden hallarse a lo largo del texto,

---

<sup>1</sup> Sobre Clotilde y su aparición en este trabajo, en la metodología se aclarará quién es y cuáles han sido sus aportes a estas páginas.

pero, sobre todo, al interior de los capítulos sobre los efectos de la guerra en las escuelas. No quise desmembrar de manera artificiosa el presente trabajo, dejando para el final de estas páginas un apartado dedicado a *los resultados*. Las voces de los maestros, así como sus narraciones, sus relatos, sus historias no se escucharon al final, sino a lo largo de estos meses y, por ello, aparece a lo largo de este texto, aquí y allí, aquello que los maestros tenían para decir, declarar o contar. Así mismo, aparecen al lado del otro cúmulo de relatos, de forma que se hace encajar las historias del Bajo Cauca con esas otras de historias tristes al otro lado del mundo en varios de los conflictos armados en los que las escuelas también terminan en el suelo, los profesores asesinados y los estudiantes sin educación. El énfasis en pensar nuestros problemas, de la mano de otros conflictos armados, como los de África y Asia, se hizo bajo la premisa de que, si bien los matices son diversos y las situaciones diferentes, el dolor es idéntico y las consecuencias similares: una educación expuesta, unas escuelas en el suelo o utilizadas como cuarteles; los profesores amenazados o niños vinculados a la guerra.

### **Un Viaje en Canoa, la Construcción de un Par Chozas y la Fundación de Cañafístula**

El lunes 12 de abril de 1886, Clemente Arrieta Viloría arribó con una veintena de hombres, acompañado de su madre, Petrona Arrieta y su hermano, Leopoldo Arrieta Viloría, en un bosque de árboles de cañafístula, donde construirían diez chozas donde hoy, precisamente, está ubicado el centro de Caucasia. Luego de una travesía por el Cauca en cinco canoas, los hombres, oriundos del departamento de Sucre, deciden instalarse a la orilla del río (Sampayo, 2017). Al llegar, se construyeron diez chozas en medio de ese bosque de Cañafístula. Adornados con hermosos péndulos de flores aromáticas de color amarillo, estos árboles pueden alcanzar hasta los 20 metros de altura. Arrieta no encontró otro nombre para Caucasia, sino aquel que pertenecía a la especie de árboles que abundaban en los bosques de

la zona: Cañafístula. Este fue el primer nombre del municipio. Clemente Arrieta eligió dicho lugar porque era particularmente parecido al lugar del que había partido: Jegua, en San Benito de Abad, en el departamento de Sucre (Doval, 2018; Pérez y Tamayo, 2020).

El asentamiento de 10 chozas terminaría en un caserío de 60 a principios del siglo XX.

Durante este tiempo, el caserío hacía parte de la jurisdicción del municipio de Cáceres hasta que, en 1912, el corregimiento de Margento asciende a municipio y se le otorga la potestad del pequeño caserío de Cañafístula. Cerca de 15 años después, los concejales de Margento le otorgan a Cañafístula el estatus de corregimiento (Pulgarín, et al., 2008). Para esos años, lastimosamente, el capricho de unos “respetables pobladores” y del Monseñor Miguel Ángel Builes, obispo de la diócesis Santa Rosa de Osos, se impuso sobre la creatividad de Clemente Arrieta, y el día 4 de Julio de 1927 el municipio dejó de ser Cañafístula, para convertirse oficialmente en Caucasia, por decreto de la gobernación (Pérez y Tamayo, 2020; Pulgarín, et al., 2008).

Nueve años después, Nechí alcanza la categoría de Municipio y se le otorga la jurisdicción de ambos territorios, es decir, de Caucasia y de Margento. Sin embargo, pocos años después, seis para ser exactos, y mediante una ordenanza de la Asamblea Departamental de Antioquia, Caucasia se convierte en municipio, al tiempo que se le otorga jurisdicción, curiosamente, sobre Nechí y Margento. A Nechí no se le devolvería su categoría de Municipio hasta 1982. Margento, un corregimiento olvidado, continúa bajo la jurisdicción de Caucasia.

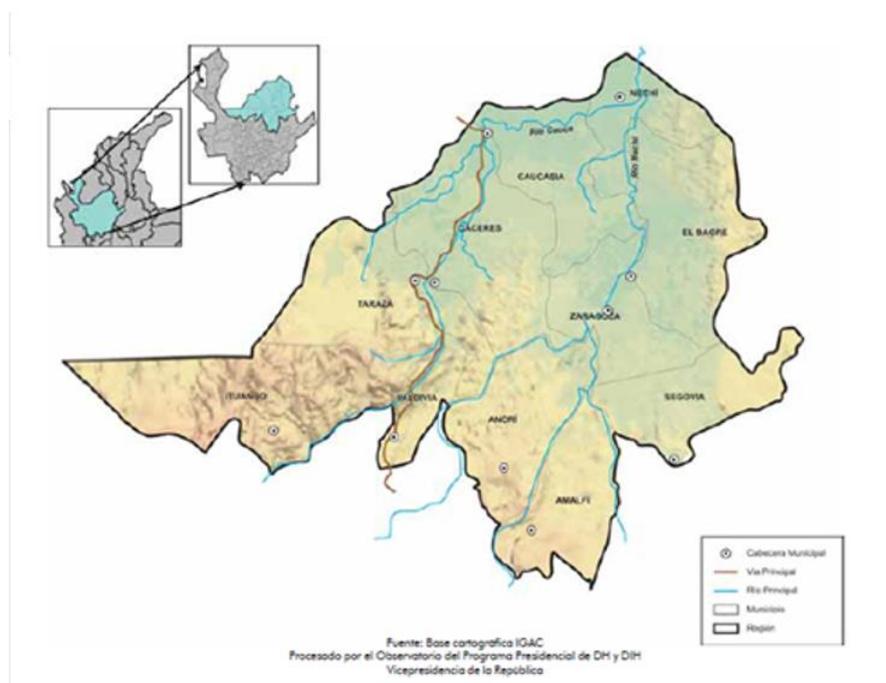
Desde aquel entonces, podemos referirnos a Caucasia, en sentido estricto, como municipio. Este municipio se ubica en la subregión del Bajo Cauca en el departamento de Antioquia. Esta subregión, a su vez, se encuentra en el nororiente del departamento y concentra dentro de su territorio a otros 5 municipios: Nechí, Cáceres, Zaragoza, El Bagre y Tarazá. El Bajo Cauca limita con las subregiones del Norte y Nordeste por el sur, y al norte con el

departamento de Córdoba. Es una subregión contigua a la Cordillera Central (Mozo, 2018).

A continuación, la ubicación de la región, así como el relieve que la constituye.

### Imagen 1

*Municipios y relieve de la región del Bajo cauca antioqueño y su entorno*



*Fuente:* (Corporación Jurídica Libertad, 2020).

### **La historia de una región dentro del proceso económico de un departamento. Del siglo XVI al siglo XIX.**

El pasado del Bajo Cauca, así como el presente que lo constituye y le da forma, se debe entender a partir de un marco más amplio y complejo: la historia de Antioquia. Tanto la historia de Antioquia, como la del Bajo Cauca, están determinadas por fenómenos que comparten; fenómenos que las configuraron y las moldearon hasta darles la forma que conocemos hoy en día. Desde los tiempos de la colonia, específicamente desde el año 1509,

el oro se convirtió en el eje fundamental de la economía de Antioquia por la abundancia del metal dorado que se escondía bajo tierra o en las orillas de los ríos. Según algunos relatos, resultaba difícil encontrar río sin oro y algún rincón sin el metal. Así describe Restrepo (2007), a inicios del siglo XIX, al departamento antioqueño:

Toda su extensión está llena de minas de oro corrido. La cordillera de Quindío, que forma la zona oriental, tiene muchos minerales. Las arenas del Porce, del Cauca y del Nechí, son verdaderamente de oro. Del valle de Osos y de los montes, se extraen todos los años grandes sumas. En una palabra, apenas hay arroyo, quebrada o río donde no se encuentre el más precioso de los metales. (p. 57 – 58)

Desde el siglo XVI, Antioquia se consolidó como el departamento que más oro producía en la Nueva Granada, aportando casi la mitad del metal dorado de toda la nación:

Bajo este panorama se encuentra a la provincia de Antioquia como el primer productor de oro de la Nueva Granada durante el siglo XVI, con un 40% del total, producción que se hacía indistintamente en explotaciones de tipo esclavista o bajo la modalidad de salario y donde convivían indiscriminadamente blancos, negros esclavos, negros libres y una pequeña porción de la, ya muy mermada, población indígena. (Arbeláez, 2001, p. 3)

Dentro del país y, más particularmente, dentro del departamento, algunos municipios del norte, como lo fueron Cáceres, Zaragoza y Remedios, fueron considerados como unas auténticas fuentes de oro, contribuyendo a la producción del metal, no solo a nivel departamental o nacional, sino, incluso, con impactos internacionales:

Durante esta época se comienzan a destacar las poblaciones de Cáceres, Zaragoza, Remedios y en general toda la cuenca de los ríos Nechí y Cauca como grandes productoras de oro, zonas desde donde se estima, según cálculos muy preliminares, se

produjo poco más del 7% de la producción mundial de oro durante el siglo XVI.

(Arbeláez, 2001, p. 3)

De acuerdo con Nicanor Restrepo (2011), su extracción fue tal y tan desordenada que, hoy día, son muchas las regiones del departamento que padecen las consecuencias de la destrucción de los suelos, por el afán de extraer el oro. El Bajo Cauca es un muy buen ejemplo de lo referido anteriormente. De ahí que, muchos de los problemas actuales en términos ambientales que padece el departamento, tengan como origen el afán nada nuevo y desesperado de hacerse con todo el material dorado que escondían las montañas y los ríos de Antioquia.

Hasta 1830 los métodos de extracción del material fueron esencialmente artesanales. A partir del año en cuestión, se emprendió un proceso de tecnificación que mejoraría los métodos rudimentarios de aquella época, cuando algunos inversionistas se interesaron por el metal dorado, trayendo consigo máquinas que facilitaron el proceso de extracción y fundición del mismo (Restrepo, 2011). La minería fue tan importante que fungió como germen de actividades industriales relacionadas con la creación de herramientas que servían para la extracción de materiales, así como de laboratorios de metalurgia. De acuerdo Restrepo (2011), “El auge de la actividad minera condujo a la creación de nuevas empresas agrícolas, transportadores y comerciales” (p. 11).

El siglo XIX antioqueño tuvo como eje central la economía minera, que terminó por impulsar una amalgama de empresas que, directamente, nacieron en función de la extracción del oro. Algo similar sugiere Tirado (1998), al afirmar que “la producción de oro en Antioquia creó condiciones propicias para que con otros elementos se diera una industria. El mercado se amplió, se adquirieron experiencias técnicas y de administración y los comerciantes lograron fuerte acumulación de capital” (p. 237)

En resumen, “la economía antioqueña se desarrolló desde la llegada de los españoles en el siglo XVI y hasta finalizar el siglo XIX, alrededor de la explotación del oro en minas aluviales y de veta”, afirma Nicanor Restrepo (2011). Como se puede constatar, desde el siglo XVI, cuando se tenía plena certeza de que los terrenos antioqueños estaban inundados de oro, hasta el siglo XIX en el que inversionistas extranjeros y grandes empresarios le apostaron por los recursos mineros, creando una economía agrícola e industrial alrededor de las minas, la economía de Antioquia giró en torno al recurso que manaba de los ríos y la tierra. Durante los siglos en cuestión, la agricultura, al igual que la industria, se pensaron exclusivamente como fuente de riquezas que dependían de la minería, por lo que funcionaron para abastecer la producción minera. Es más, solo es posible entender la diversificación económica que emprendieron las élites del departamento luego del siglo XIX, cuando inició en Antioquia la apuesta por otras fuentes de riqueza, como la producción de café, por ejemplo, a partir de esas grandes maquinarias de poder que se habían constituido en los siglos anteriores alrededor de la minería. En el intento por garantizarse a sí mismo una estabilidad económica que no dependiese de un solo producto, las élites que estaban al frente del negocio del oro, empezaron a impactar e invertir en otros terrenos, como la producción de café, sin que dejaran de lado el afán por sacarle oro a los ríos. Cuando a Mariano Ospina Rodríguez se le ocurrió traer las primeras plantas de café de Guatemala en 1879 y se crearon las primeras fincas cafeteras del país en Fredonia, cuatro años después, las élites mineras apostaron en el negocio de este grano. Así, el otro gran producto que crecía de la tierra, esto es, el café y su economía dependió, por lo menos en un principio, de las minas de oro.

Lo que conocemos como el Bajo Cauca, no es sino el resultado de un proceso histórico ligado a la colonia, el oro y la sangre. En particular, ha sido el afán ciego de hacerse con el metal dorado y las tierras de las que este brota, lo que le ha dado forma a esta región, en virtud de

que, incluso, antes de la conquista ya se había generalizado el hábito de extraer el metal de la tierra en esta región del país (Rivera, 2014). Al respecto, comenta Arango et al. (2003) que:

La construcción histórica del Bajo Cauca estuvo ligada a la riqueza aurífera. La explotación de los aluviones, localizados en ríos, quebradas y caños, determinó inicialmente los tipos de asentamiento: rancherías, reales de minas y minerales. Desde la conquista, las ciudades de Zaragoza y Cáceres se construyeron sobre las orillas de los ríos Cauca y Henchí [Sic]; sin embargo, fue sobre las riberas de estos y otros ríos y quebradas donde se concentró la población, siguiendo la ruta de los minerales: en Cáceres los ríos Cauca, Man, Tarazá, Puquí, Pescado, y las quebradas Rayo, Puri y Honda, y en Zaragoza los ríos Nechí, Pocuné, Cacerí, Cuturú, Amaserí y Tiguí. El establecimiento y la duración de los asentamientos estaban muy relacionados con el agotamiento de las minas. (p. 40)

No solo los asentamientos, desde los tiempos de la colonia, estuvieron determinados por la búsqueda de oro, sino también y, en cierta medida, la construcción de las iglesias (Arango et al., 2003) e, incluso, la inestabilidad familiar, tan propia de esta zona, parece estar íntimamente relacionada con esa lógica nómada que exige la extracción del material:

La zona minera ha estado determinada por una movilidad constante; ha sido muy común desde finales de la colonia la presencia de un número muy significativo de hombres casados y solteros sin hijos, que llegaban temporalmente a las zonas mineras y establecían relaciones libres, que se traducían por lo común en relaciones familiares inestables. (Arango et al., 2003, p. 44)

Lo anterior, lastimosamente, se cristaliza en nuestros tiempos mediante “la existencia de un número muy significativo de mujeres que presentan características muy similares: la mayor parte de ellas, son cabezas de familia y madres solteras” (Arango et al., 2003, p. 44). De

manera similar, la propiedad de los terrenos, así como el derecho a los recursos que la región ofrece está determinada, según vimos, desde los tiempos coloniales. “En los municipios de Zaragoza, El Bagre y Nechí, el principal referente de la gran minería es la empresa Mineros S.A. (antes Mineros de Antioquia)” (Rivera, 2014). Es menester recordar que Mineros S.A. tiene, como mayor accionista, al Grupo Aval, en cabeza Sarmiento Angulo. Ahora, ¿cómo es que Mineros S.A. se convirtió en el referente más importante de la extracción minera del Bajo Cauca? De nuevo, la respuesta se esconde en nuestro pasado colonial: “La legalidad de sus actividades se respalda en reconocimientos de propiedad privada del periodo colonial” (Rivera, 2014).

En lo que a Caucasia se refiere, su ubicación le ha permitido bienes económicos, ya que allí se encuentran una cantidad importante de recursos naturales. Entre ellos, vale la pena resaltar, los recursos mineros en general y los auríferos en particular (Puerta, 2019), tal como ocurre con todo el Bajo Cauca. Sin embargo, la economía de esta región no es estática y parece dinamizarse con los años. En sus inicios, por ejemplo, la principal actividad económica era la pesca y ello por una razón muy simple: Clemente Arrieta Vilorio y los 20 pescadores que fundaron Cañafistula. Estos hombres provenían de tierras en las que se vivía, esencialmente, del agua y los recursos que manaban de esta, por lo que el río Cauca significó, al menos en un primer momento, el principal motor económico de Caucasia. Sin embargo, ellos mismos, los fundadores, vieron en las tierras fértiles, una oportunidad para agregar o sumarle otras actividades a la pesca, como la siembra de arroz, plátano y yuca (Doval, 2018). Luego, vendrían la extracción de madera y, finalmente, la minería. Esta última imponiéndose sobre las otras.

Al inicio del siglo, la minería desplazó otras actividades económicas “como la ganadería, la pesca, la extracción forestal y la agricultura” (Arango et al., 2003, p. 47). Quizá por lo anterior, junto a la región Nordeste, el Bajo Cauca es considerado aún como la región aurífera

del departamento y en cierta medida, el crecimiento y asentamiento de su población dependió de la extracción de este recurso (García, 2018). En los últimos años, la siembra de arroz parece imponerse como la segunda actividad económica, aportando el 16% de la producción de todo el país (Cámara de Comercio de Medellín, 2019). Ahora bien, la pesca, la agricultura y el comercio aún son labores en la región, pero como simples “actividades complementarias” (Arango et al., 2003, p. 33) a las anteriormente mencionadas.

Varias de estas actividades están íntimamente relacionadas con los factores que han incidido o causado la compleja situación de conflicto armado que hoy vive esta zona del departamento. De acuerdo con Puerta (2019) y Arango et al. (2003), algunas de estas actividades económicas, como la minería y la ganadería, acompañadas de otros factores como la distancia de las grandes ciudades, produjeron un terreno fértil para el narcotráfico, que luego devino en un conflicto por el control del territorio:

el fuerte dinamismo de la minería del oro ha originado la progresiva destrucción de recursos, a lo que se suma la disputa por el territorio dando origen a un conflicto caracterizado por la violencia tras la posesión y control de los recursos naturales. (Puerta, 2019, p. 11).

Así mismo, Arango et al. (2003) sostienen que “La lucha por la conquista y apropiación de recursos y tierra han generado en esta región una serie de conflictos económicos, sociales y militares.” (p. 35)

Es incuestionable que parte de lo que conocemos como Caucasia está determinado por la extracción minera. “La explotación aurífera ha marcado históricamente esta subregión desde la época colonial” (Fundación ideas para la paz, 2014). Tanto a nivel social, como ambiental, la minería ha configurado el panorama decadente de esta región: un río envenenado por mercurio, tierras infértiles por el metal líquido y unos grupos armados que, sedientos de

riqueza, extraen voraz y salvajemente el oro de la tierra. Al respecto, comenta Betancur (2019), sobre el Bajo Cauca:

La actividad minera ha dejado graves daños ambientales y no han traído bienestar para las poblaciones que los habitan, por el contrario sufren constantemente la violación sistemática de sus derechos: muerte, desplazamiento y pérdida de su derecho a la tierra y al territorio (p. 36)

La relación entre un fenómeno y otro es clara o, por lo menos, eso sospecha la autora:

“Antioquia: mayor productor de oro de Colombia y el territorio con el mayor número de víctimas del conflicto armado” (p. 34). Esto sugiere que hay una relación directamente proporcional entre la extracción de oro y la producción de víctimas. Hasta el 2016, El Bajo Cauca era el mayor productor de oro de Antioquia. Cauca aportó 696.818,18 gramos en 2015 (Doval, 2018).

Ahora, ¿cómo explicar la lamentable relación entre el oro y la sangre, entre las bateas y las balas, entre los mineros y los sicarios? “la disputa de la riqueza minera por empresas legales e ilegales es un foco de antiguas y nuevas conflictividades” (Betancur, 2019, p. 35), por lo menos, en el Bajo Cauca. Así mismo, la minería “se ha convertido en los últimos años en fuente de financiación de grupos armados ilegales” (Fundación ideas para la paz, 2014, p. 8). A tal punto ha llegado el alcance de la minería, como fuente de financiación, para los grupos armados que se le ha puesto al nivel del narcotráfico. El oro, al lado de la coca, como una nueva forma de insistir en sus objetivos, de alimentar sus finanzas, de continuar su guerra.

Socialmente, el impacto de la minería se puede constatar a partir de la tramposa costumbre de la población a vivir de la inmediatez de un recurso que, lastimosamente, no garantiza un bienestar prolongado (Angulo, 2010). Doval (2018) agrega que incluso la pesca y la extracción de madera, cultivaron en los pobladores de esta región el cómodo hábito de no

pensar en el futuro, pues los recursos estaban allí y bastaba un mínimo esfuerzo para recogerlos y vivir de lo que la naturaleza les regalaba con tanta abundancia. Ahora, este hábito no ha muerto con las generaciones anteriores, pues “esta manera de pensarse frente a la vida, continúa vigente en muchos de los habitantes del municipio” (Doval, 2018, p. 48).

No solo las actividades económicas que allí se llevan a cabo son indispensables para entender la situación del Bajo Cauca, sino también su ubicación. De acuerdo con la Fundación Ideas para La Paz (2014), parte del problema que vive esta subregión se puede explicar a partir de la ubicación geográfica en la que se encuentra. El Bajo Cauca se halla

en una posición estratégica para el desarrollo de actividades ilícitas, ya que hace parte de un corredor de movilización que va desde el Catatumbo hasta el Urabá antioqueño, pasando por el sur del Cesar, sur de Bolívar, Magdalena Medio, Nordeste, Norte y Bajo Cauca antioqueño. (p. 2)

Así mismo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2011) refiriéndose al Bajo Cauca comenta que esta zona

Posee una posición geoestratégica en la frontera entre Antioquia y Córdoba, con salida al mar y articulación al mercado internacional, con conexión con la costa norte y el centro del departamento paisa, lo que ha convertido a esta zona en un corredor privilegiado para la comercialización de la coca. (p. 19)

Como veremos, de esta ubicación estratégica se han servido tanto las guerrillas del EPL, FARC – EP y ELN, como los paramilitares y, luego, las bandas criminales (Fundación Ideas para La Paz, 2014). La mala suerte de estar ubicado en un lugar perfecto, ha condenado a los pobladores de Caucasia al “desplazamiento forzado, la violencia política, la pobreza y el conflicto militar entre guerrillas, paramilitares y ejército” (Paternostro, 2019, p. 24)

## **La Genealogía de un Conflicto: la Historia del Primer Disparo y el Laberíntico Camino de la Guerra en el Bajo Cauca. Del Siglo XX a las Dos Primeras Décadas del Siglo XXI**

Ofrecer la fecha exacta en la que, por primera vez, los grupos armados pisaron el Bajo Cauca resulta, me atrevo a decir, impreciso y arriesgado. No obstante, PNUD (2011) sugiere que, durante los primeros años de la década de 1960, ya había presencia guerrillera en la región. El Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos (2006) y Fundación Ideas Para la Paz (2011) afirman que el primer grupo en pisar el Bajo Cauca fue el ELN, guerrilla que se había interesado por todas aquellas zonas que sustentasen su economía en torno a la minería. En particular, fue el frente Camilo Torres quien primero llegó al territorio del Bajo Cauca. Luego, esta tropa sería apoyada por otros cuatro frentes: “José Antonio Galán, María Cano, Compañero Tomás y la Compañía Anorí” (Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos, 2006, p. 7). Según las organizaciones mencionadas, el ELN inició su accionar en esta región a finales de los años sesenta, en medio de una lucha que tenía como fundamento los recursos naturales. Algo similar sugiere Ideas para la Paz (2014):

El Ejército de Liberación Nacional (ELN) fue la primera organización guerrillera en hacer presencia en la región, incursionando a finales de los años sesenta con el frente Camilo Torres. El interés del grupo guerrillero en el Bajo Cauca y el Nordeste de Antioquia se explica porque son zonas productoras de oro, por lo que su principal bandera política apuntaba a detener el “saqueo” de los recursos o a cambiar las condiciones en que el Estado negociaba la explotación minera (p. 14)

De idéntica manera, el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos (2006) refiere que

La primera organización guerrillera que actuó en la zona es el ELN hacia finales de los años sesenta, a través del frente Camilo Torres, al que se le encomienda no sólo

esta área sino el territorio contiguo del Nordeste antioqueño, ambas zonas productoras de oro y por tanto de las preferencias de esta organización, dedicada a hacer presencia en todos los centros mineros del país. (p. 7)

El ingreso de las FARC-EP al territorio se daría pocos años después, en 1973. Los frentes encargados de hacerse con el territorio serían tres: 5, 18, 23 (Bonilla, 2018; Fundación Ideas para la Paz, 2011; Fundación Ideas para la Paz, 2014). Las razones que motivan el ingreso de esta guerrilla tienen que ver con el punto privilegiado, en términos militares, que esta región les ofrecía (Fundación Ideas para la Paz, 2014). El avance del nuevo grupo guerrillero a la región del Bajo Cauca no implicó, necesariamente, una disputa territorial inmediata. Es más, con el afán de debilitar al enemigo que tenían en común, el ELN y las FARC- EP unen fuerzas en una ofensiva contra el Estado durante los años 90.

Tras de sí, en 1987, aparecería el EPL. Este grupo buscó en la región un canal que comunicara las montañas de Antioquia con el Urabá, utilizando a Caucasia como centro para la movilización política de los campesinos (Fundación Ideas para la Paz, 2014). A diferencia del ELN, el EPL pareció encontrar en esta región un canal estratégico entre dos territorios que interesaban: el interior del departamento y la salida al mar.

Como bien se aclaró, no resulta sencillo establecer una cronología de la guerra en esta región, pues las versiones varían según la fuente, por lo que no es del todo claro cuando entra un grupo y cuando entra el otro. A continuación, una cronología diferente de la guerra en la región del nororiente:

El ELN empezó a hacer presencia en la subregión desde la década del 70 con los frentes Camilo Torres, José Antonio Galán, María Cano, Compañero Tomás y la Compañía Anorí. La entrada del EPL, se dio en 1970 sobre todo en Tarazá, con acciones contra un destacamento del Batallón Voltijeros. En 1981 las FARC harían

presencia en El Bagre con un grupo de 50 guerrilleros y en esa zona operaría con el quinto frente. (Cano et al., 2020, p. 38)

Así mismo, ADIDA y ENS (2011) afirman que

En 1967 hace su aparición en la región el EPL, a través del frente “Francisco Garnica”. A finales de los setenta comenzó a hacer presencia en la zona el ELN a través del Frente Camilo Torres. Los principales frentes de esta organización en el Bajo Cauca han sido el “José Antonio Galán”, el “María Cano”, el “Darío Ramírez Castro”, el “Alfredo Gómez Quiñones”, el “Compañero Tomás” y la “Compañía Anorí”. Y en los ochenta hacen su aparición las Farc, a través de los frentes 5, 36, 58 y 18 (p. 225-226)

Independiente de la fecha exacta en la que llega un grupo o llega el otro, el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos (2006), asegura que tres fueron las razones que posibilitaron la acogida de los frentes guerrilleros en la región. En primer lugar, fueron las guerrillas quienes lideraron las movilizaciones sociales para exigir al Estado sus respectivas obligaciones. Para muchos, los móviles de estos grupos eran también sus móviles. Sus causas, eran sus causas.

En segundo lugar, ante la ausencia de un Estado que no regulaba los derechos de propiedad de la tierra, los grupos armados insurgentes fungieron como garantes, para muchos campesinos, de su legítimo derecho a baldíos sin dueño. Las dos primeras guerrillas que llegaron al territorio, pero, sobre todo el ELN, jugaron un papel importante a la hora de asignar los derechos de propiedad sobre los terrenos del Bajo Cauca. De acuerdo con el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos (2006) este grupo guerrillero creó comités encargados de dar y asegurar la propiedad sobre las tierras a los habitantes de la

zona. Propiedades que no debían superar las 150 hectáreas. El compromiso de quienes se hacían con los terrenos era “hacer finca, trabajar la agricultura y producir alimentos” (p. 7).

El tercer factor tiene que ver con la desprotección judicial de la que eran víctimas los habitantes del Bajo Cauca. Ante la ausencia de un ente que regule y garantice la seguridad de los habitantes, las guerrillas se otorgan a sí mismos la potestad de hacer las veces de juez. De nuevo, el ELN es un ejemplo de lo anterior. Luego de establecer los límites de las tierras y ofrecerlas a los campesinos, era la misma guerrilla la encargada de ofrecer las soluciones pertinentes, allí donde había pleitos entre campesinos.

Tres son las razones que permiten el ingreso de las guerrillas a la zona. Tres son las circunstancias de las que se sirve la insurgencia para hacerse con la confianza de la población. Sin embargo, estas tres razones no son más que las tres caras de un único problema: la ausencia del Estado. El terreno vacío que deja un Estado, que no garantiza la seguridad, que no les otorga el derecho a la tierra a los campesinos y que no responde a las necesidades de su población, no es más que tierra fértil para un grupo que, con armas y discursos, se hace con la voluntad de quienes nunca han encontrado amparo en el Estado. El vacío del Estado fue ocupado por las insurgencias. Tres grupos usaron la región como refugio y como ruta de tránsito: el ELN, las FARC y el EPL. Durante aquellos años y de manera intermitente, el Bajo Cauca ya era un territorio en disputa, pues si bien durante unas temporadas estos grupos lograron ciertas alianzas, durante otros años no (PNUD, 2011). Incluso, hay versiones según las cuales durante la década de los 80 los tres grupos lograron cierto concordato con el objetivo de deteriorar el alcance del Estado (Fundación Ideas para la Paz, 2014), aun cuando en algunos otros se hayan declarado la guerra.

Para la década de los 70, los grupos insurgentes, ELN y las FARC-EP, que ya hacían presencia en esta región, habían logrado ampliar su poder y expandir su dominio (PNUD,

2011). Durante esta década, estas organizaciones imponían su voluntad y se permitían un poder considerable sobre la población. En los primeros años de la década de los 80, el Bajo Cauca empieza a concentrar la atención del Estado por dos razones: su ubicación, ya que permitía conectar parte del centro del país con los puertos, así como el oro que manaba de sus ríos y el interés del Estado de transformar el modelo de desarrollo haciendo un esfuerzo considerable en una orientación exportadora (Ideas para la Paz, 2011). En 1983, la violencia guerrillera había generado una serie de reacciones en los empresarios mineros de la zona, pues los frecuentes ataques interrumpían sus negocios, al tiempo que se multiplicaba el desempleo.

Lo anterior deviene en una reacción muy concreta: creación de grupos de autodefensa. Esta reacción es entendida por Cano et al, (2020) como “la primera ruta” del paramilitarismo en la región y consiste en la creación de pequeñas organizaciones contrainsurgentes, gérmenes de los ejércitos de las Autodefensas. Uno de estos grupos se conformó bajo el nombre de “Muerte a Revolucionarios del Nordeste”, creado en 1986 para menguar el poder que concentraban las guerrillas en la región (PNUD, 2011). “Su principal objetivo era eliminar todos los guerrilleros y los que consideraran sus aliados” (Cano et al., 2020, p. 39). A continuación, la amalgama de grupos de los que se tuvo conocimiento en esta región: “En esta primera ruta confluyen múltiples grupos como Muerte a Secuestradores (MAS), La Mano Negra, Las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU), Muerte a Revolucionarios del Nordeste (MRN), Muerte a Terroristas (MAT), o simplemente el genérico de Paramilitares.” (Cano et al., 2020, p. 61).

De hecho, la violencia provocada por la hegemonía guerrillera de la zona invita al Estado a hacer presencia allí, mediante el pie de fuerza, exigido por las empresas auríferas del lugar. Relegadas por la prioridad de socavar la guerra con fusiles, la salud, la educación y los acueductos no fueron la prioridad del Estado (Fundación Ideas Para la PAZ, 2011). No lo

fueron en aquel entonces, no lo son ahora. “El Estado solo ha hecho presencia desde un componente, el militar.” (Cano et al., 2020, p. 45).

Ahora bien, no fue sino hasta el año 1990 que el poderío de las guerrillas se vería seriamente amenazado. A pesar de la creación de estos grupos de autodefensa, el control del territorio continuó concentrado en las fuerzas insurgentes, hasta que en la década de los 90 se instalan dos grandes bloques paramilitares: Bloque Mineros de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) y Bloque Central Bolívar (Comisión de la Verdad, 2020). El primero ejercía control “desde el río Cauca hacia el Nudo de Paramillo” y el segundo “desde el río Cauca hacia el Nechí y la Serranía de San Lucas” (Santisteban, 2020, p. 10). De manera un poco más concreta, la división del territorio por parte de ambos grupos paramilitares fue la siguiente:

Así queda claramente establecido, tanto para los actores armados como para las comunidades, que el lado oriental de la Troncal del Norte, es decir, los municipios de Tarazá, Valdivia, parte Caucasia y parte de Cáceres, quedaban bajo el control del Bloque Mineros. Y los municipios de Nechí, Zaragoza, El Bagre, parte de Caucasia y Cáceres quedaban en poder del BCB [Bloque Central Bolívar]. (Cano et al., 2020, p. 75)

Ahora bien, es necesario recalcar que la lucha contrainsurgente que se propusieron los paramilitares no inició en la década del 90, pues un par de años atrás, el grupo de extrema derecha había dejado un saldo considerable y preocupante de muertos. El Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos (2006) asegura que la incursión paramilitar inicia desde mediados de los años ochenta, por lo que suponer que su asentamiento y apropiación del territorio fue un proceso repentino es un error. La disputa por el Bajo Cauca, entre guerrillas y paramilitares, se dilató en el tiempo, prolongándose durante algunos años.

La violencia en esta región se debe entender en términos de evolución y no como una sucesión desconectada de eventos dispersos.

Por lo anterior, se puede afirmar que la apropiación del Bajo Cauca por parte de los paramilitares no es más que un proceso gradual que empieza mucho antes de que se efectúe un dominio absoluto de la zona. Para la década de los ochenta, ya los paramilitares le habían declarado la guerra a todo movimiento de izquierda y, en particular, a la Unión Patriótica, partido que parecía contener y concentrar legitimidad a lo largo de la región. Tal declaración de guerra devendría en las masacres de Segovia, el Bagre, Cáceres y Valdivia (Ideas para la Paz, 2011). Al respecto, comenta el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos (2006):

Entre 1986 y 1988, la Unión Patriótica hizo su aparición como organización político partidista y encontró en la región apoyo en los pobladores y en los movimientos sociales cobijados en la Anuc -Asociación Nacional de Usuarios Campesinos- y en el Movimiento 27 de febrero de Zaragoza. Paralelamente al surgimiento de la UP, ocurren en forma sistemática masacres en las poblaciones de El Bagre, Cáceres, Valdivia y Segovia. (p. 4)

Sin embargo, no fue sino hasta la década del 90 que ambos grupos se establecieron en la zona y ejercieron un poder continuo en la misma región. Si nos arriesgamos a ofrecer la fecha exacta en la que el paramilitarismo logra hacerse con el poder sería en 1996, año en el que Cuco Vanoy, en compañía de Carlos Castaño, conforma el Bloque Mineros con más de 2000 hombres a su cargo. Casi simultáneamente, entre 1996 y 1998, llega al Bajo Cauca el Bloque Central Bolívar a trabajar conjuntamente con el Bloque Mineros, aun cuando la llegada de un segundo grupo a esta zona implicó la repartición del territorio en ambos bloques (Cano et al., 2020).

Según Santisteban (2020), parece haber una relación muy estrecha entre el fortalecimiento de los grupos paramilitares en la zona y los niveles de violencia. Mientras los grupos se hacen más fuertes, más víctimas deja a su paso. Así mismo, el establecimiento de los grupos paramilitares menguó el accionar insurgente de las FARC-EP y el ELN (Fundación Ideas para la Paz, 2014).

La violencia fue muy alta en el Bajo Cauca antioqueño entre 1990 y 1996, pero se agudizó entre 1997 y 2002, especialmente en Tarazá, en Cáceres y El Bagre, por el fortalecimiento de los grupos paramilitares, como el bloque Central Bolívar y bloque Mineros de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC). (Santisteban, 2020, p. 4)

El municipio de Caucasia, naturalmente, también se ha visto permeado por el mismo fenómeno: “Entre 2003 y 2006 la violencia se redujo, pero siguió siendo alta en Tarazá y menos, aunque considerable, en Zaragoza, El Bagre y Caucasia.” (Santisteban, 2020, p. 4). El ocaso de ambos grupos, con la supuesta desmovilización de los bloques paramilitares, entre 2005 y 2006, no sería sino el comienzo de un nuevo capítulo de guerra, sangre y violencia. Es apenas natural. Suponer que el conflicto se apaciguaría con la desmovilización de ejércitos de hombres que poco o nada tenían que ver con los grupos paramilitares, mientras se entregaban fusiles estropeados y viejos, no es más que una triste ingenuidad.

Durante el proceso de desmovilización empezaron a aparecer denuncias en medios de comunicación, organizaciones defensoras de Derechos Humanos y población civil en general, de la aparición de “colados” en las ceremonias de entrega de armas de los grupos paramilitares, que inflaron la cifra de combatientes (Cano et al., 2020, p. 80).

El silencio de los fusiles no tardó mucho tiempo en ser violado por los nuevos impactos de las balas. “En los primeros meses de 2006, apenas a unos días de la desmovilización, se sumaban nuevos hechos que indicaban que la reincorporación a la vida civil del Bloque

Mineros y el BCB no iba por buen camino” (Cano et al., 2020, p. 81). Muchas veces, cuesta más dejar las armas, que tomarlas. En el afán de maquillar un fracasado proceso de desmovilización, el gobierno procura nombrar y concebir de manera diferente los grupos que emergen luego de la desmovilización, aun cuando “Era evidente que se empezaron a ubicar en las mismas zonas de los antiguos grupos armados, eran dirigidas por mandos medios que reincidieron o no se desmovilizaron,” (Cano et al., 2020, p. 82). A continuación, un testimonio de quien padeció y padece la violencia en esta región de Antioquia:

“Ocho meses después de la desmovilización empezaron a reestructurarse los paramilitares con los Rastrojos, los Paisas, Las Águilas, Los Caparrapos, quienes trabajaron en armonía hasta el 2009, cuando empiezan a pelear el territorio con hegemonía de los Urabeños desde Barro Blanco, Los Rastrojos y Los Paisas desde Piamonte comandados por Sebastián. Los Caparrapos en la Cauca aliados con los Urabeños en el 12, Barro Blanco y el Alto del Caballo para avanzar hacia Cáceres. (Corporación Jurídica Libertad, 2020)

El final de un triste capítulo, no fue más que el preludio de uno más sangriento que el anterior.

Tras la post-desmovilización de los paramilitares que finalizó en el 2006, la dinámica del conflicto en la región en lugar de disminuir, aumentó considerablemente, en cuanto a estructuras y franquicias armadas. Los grupos delincuenciales aumentaron empleando nuevas y viejas modalidades de agresión (Cano, et al., 2020, p. 107)

El espectáculo de dejar las armas, en medio del teatro de los acuerdos, no trajo consigo el silencio de los fusiles, ni secó los ríos de sangre. En lo que se refiere al Bajo Cauca, la secuela de firmar un acuerdo falaz provocó la fragmentación de los grandes Bloques, de los grandes grupos. Los dos grandes Bloques se desarticulan en pequeños grupos, entre los

cuales encontramos a las Águilas Negras, las Autodefensas Gaitanistas de Colombia, Los Caparrapos, Los Zorros, Los Rastrojos y Los Paisas (Cano, et al., 2020).

Luego de la desmovilización, las estructuras del Bloque Mineros y del Bloque Central Bolívar quedaría bajo el mando de Carlos Mario Jiménez, alias Macaco, a pesar de encontrarse en prisión. Acusado por narcotráfico, Macaco es enviado a los Estados Unidos, al tiempo que Daniel Rendón Herrera, alias don Mario, toma las riendas de los grupos en lo que, hoy día, se conoce como las Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC) o, lo que es lo mismo, el Clan del Golfo. “Este se convirtió en el principal grupo heredero de los paramilitares de los años noventa y tiene fuerte presencia en varias regiones del país. La organización consolidó su centro de poder en el Bajo Cauca” (Santisteban, 2020, p. 10).

La situación del Bajo Cauca se complica en virtud de los problemas al interior del grupo en cuestión, cuando un grupo de hombres deciden separarse del Clan del Golfo y continuar con su carrera delincencial aparte. Este grupo recibe el nombre de Caparros o Caparrapos, debido a que el hombre que estaba al frente del mando era del municipio Caparrapí de Cundinamarca. Esta división devendría en una guerra declarada, responsable de casi todas las muertes violentas que han ocurrido en el Bajo Cauca durante los últimos años (Santisteban, 2020). ¿Por qué lucha? ¿Por qué han entrado en disputa? ¿por qué deciden matarse? En un valle de oro y coca, en el que abunda la riqueza y el dinero, la avaricia no tiene límites.

Cerca de 22% de su población está registrada como víctima del conflicto armado, que en la actualidad tiene como principales detonadores a las bandas criminales (Bacrim), conocidas como los Caparros y el Clan del Golfo, ambas de origen paramilitar. Estos grupos violentos al margen de la ley libran una guerra por el control de las economías aurífera y de la cocaína, así como de los corredores estratégicos con los que cuenta el territorio (Santisteban, 2020, p. 15).

Algo similar sugieren Gómez y Romero (2020) al declarar que, “el oro y la coca fueron la fuente de disputa entre guerrillas y entre guerrillas y paramilitares.” (p. 11). La historia no termina allí, ni la configuración bélica de la región se detuvo. Con la firma de los acuerdos de paz con las FARC-EP y el respectivo abandono de los espacios que aún conservaba la antigua guerrilla en esta región, los territorios desocupados entraron, luego, a ser disputados por los grupos mencionados. Irónicamente, en el marco de la guerra entre el Clan de Golfo y los Caparrapos, otros grupos guerrilleros toman partido, a saber, el ELN y las disidencias de las FARC-EP a favor de un bando: Los Caparrapos (Santisteban, 2020). Insurgencia y contrainsurgencia se unen en un fin común. Los objetivos y las metas cambian; las intenciones para hacer la guerra y matar pueden ser reemplazadas, encubiertas, sustituidas. Pero la avaricia y el afán de hacerse con los manantiales de oro y coca perdura intacto a lo largo de los años. El dinero es la ideología más convincente. “Más allá de una configuración de grupos armados alrededor de una ideología política, en el Bajo Cauca el objetivo es el control del dinero derivado del narcotráfico y la minería ilegal.” (Santisteban, 2020, p 9).

Como es ya evidente, más que una desarticulación de la violencia hubo una revolución nominal del conflicto. Luego de los acuerdos de Santa Fe de Ralito, debían elegirse nuevos nombres, encontrar identidad en nuevas organizaciones. En lo profundo, las lógicas eran, por lo demás, muy similares o, en algunos casos, como veremos, más graves.

La dinámica de los actores armados es permanente. Es muy común ver muchos cambios de nombre, pero su accionar sigue siendo el mismo, de hecho, en ocasiones se agudiza más. Vivimos en territorios donde no hay inversión social, no hay desarrollo para las personas. Los territorios están divididos por parte de los grupos armados y su control de las zonas. (Cano, et al., 2020, p. 107)

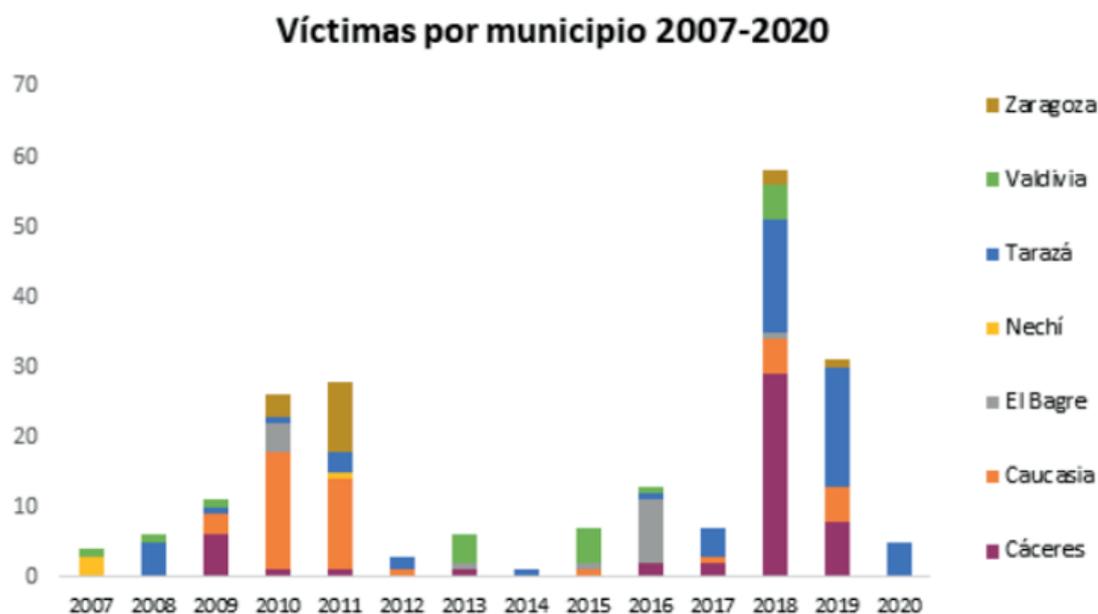
Desde el día del desarme de las Autodefensas hasta nuestros días, en el Bajo Cauca las nuevas organizaciones, que de nuevas solo tienen el nombre y una dinámica diferente de guerra, pero que sus raíces son idénticas, han intensificado sus formas y direccionado su violencia hacia otros sectores.

Las afectaciones a la vida y al territorio fueron marcadas por fuertes dinámicas de control territorial, por el asesinato sistemático y amenazas a líderes sociales e integrantes de programas de sustitución de cultivos de uso ilícito. Entre 2007 y enero de 2020 se registraron 206 víctimas en las diferentes modalidades de agresión (...) Del total de las víctimas, el 58% fueron campesinos y campesinas, que igual que en los períodos anteriores fue la población más afectada. Sin embargo, un elemento nuevo para este análisis es el incremento de ataques hacia población indígena, que representa un 17% de las víctimas entre estos años. (Cano, et al., 2020, p. 107)

A continuación, las cifras de víctimas registradas a partir del año 2007 hasta el año 2020, por municipio.

**Tabla 1**

Víctimas por municipio entre los años 2007 y 2020



Fuente: (Corporación Jurídica Libertad, 2020)

Tres son los municipios que parecen tener un repunte en el número de víctimas durante los 14 años del estudio: Cáceres, Tarazá y Caucasia. Este número de víctimas fue el resultado de las lógicas guerreristas de los años anteriores a la desmovilización, en conjunción con “una dinámica de conflicto que incluía los patrones criminales de las masacres y los asesinatos selectivos.” (Cano, et al., 2020, p. 109) En el caso particular de las masacres, Caucasia se ubica en el primer lugar (Cano, et al., 2020).

Imposible no suponer una sospechosa coincidencia entre este complejo y oscuro panorama y el estado lamentable en el que se encuentra la educación en el municipio de Caucasia y el Bajo Cauca en General. Imposible no establecer una relación entre el río, el oro y la sangre, y los salones vacíos, la cantidad de desertores y los fracasos educativos. Para el año 2017, la población del Bajo Cauca era de 312.331 habitantes, lo que corresponde al 4,7% del departamento antioqueño (Cámara de Comercio de Medellín, 2019). El municipio más

poblado es Caucasia, seguido de El Bagre, Tarazá, Cáceres, Zaragoza y Nechí. El primero, Caucasia, posee el 37.7 % de la población de toda esta subregión, con 117.670. 97.386 en la cabecera municipal y 20.284 en sus veredas, lo que representarían 83% y 17% respectivamente (Cámara de Comercio de Medellín, 2019). Dos años después, para el año 2021, las cifras parecen modificarse considerablemente ya que, según Aramburo et al. (2021), la población urbana de Caucasia representaría un 90%, mientras que la rural 10%. Dentro de los seis municipios que componen esta zona, Caucasia se ubica como el municipio principal, por el cúmulo de actividades que allí se realizan; “Dentro de la jerarquía de asentamientos, Caucasia es el municipio con mayor funcionalidad, oferta de servicios administrativos, públicos, bancarios, comerciales, sociales y culturales, y equipamientos por lo cual se cataloga como un Centro de Relevo Principal” (García, 2018, p. 60)

### *Pinceladas de un lamentable estado educativo*

Para el año 2021, 1.267.340 estudiantes se matricularon en los 125 municipios de Antioquia. De la cifra anterior, 1.093.724 se matricularon en instituciones oficiales, mientras que 173.616 en instituciones no oficiales. Del total de matriculados, la mayoría de los estudiantes se concentra en los municipios certificados del Valle Aburra, a saber, Medellín, Bello, Sabaneta, Itagüí y Envigado, con un total del 53% de Antioquia (Aramburo et al., 2021).

En lo que se refiere a los municipios del Bajo Cauca y del Nordeste o, para ser más específicos, en Anorí, Caucasia, El Bagre, Nechí, Tarazá y Zaragoza, 10.451 estudiantes se matricularon en las 141 sedes de los mencionados municipios para el año 2021. Vale aclarar que la mayoría de estas sedes se encuentran ubicadas en las zonas rurales (Aramburo et al., 2021). En la tabla 2 se hará una breve caracterización de algunos municipios, en la que se relacionan porcentajes de la población urbana y rural, así como el nivel educativo de los

habitantes y, finalmente, el nivel educativo de los docentes, en lo que a especialización y maestría se refiere.

**Tabla 2**

*Caracterización de algunos municipios del Bajo Cauca, referido a la población y nivel educativo.*

	Porcentaje población urbana	Porcentaje población rural	Nivel educativo de los habitantes (media o primaria)	Educación docente
Caucasia	90%	10%	23 % ha logrado culminar la educación Media	54 % docentes cuenta con especialización
El Bagre	65.3%	34.7%	28% ha logrado culminar la educación Primaria	1% docentes cuenta con maestría 38% docentes cuenta con especialización

Nechí	55%	45%	32% ha logrado culminar la educación Primaria.	38% de los docentes cuentan con especialización
Zaragoza	54%	44%	20% de los estudiantes logra culminar la educación Media	32% de los docentes cuenta con especialización
Taraza	55%	45%	30% de la población ha logrado culminar la educación Primaria	24.4% de los docentes cuenta con especialización

Adaptado de (Aramburo et al., 2021)

En su informe para la caracterización de algunos municipios del Bajo Cauca, Aramburo et al. (2021) dan cuenta de la compleja y difícil situación por la que pasa esta región del departamento. Lo primero, es resaltar la escasa escolaridad de todos los municipios, pues, como dan cuenta los datos, gran parte de la población no alcanza a graduarse de la educación media. Particularmente grave es la situación del Bagre en la que una gran fracción de sus habitantes “nunca ha estudiado”, esto es, el 54%. Solo 1 de cada 3 niños que inicia su proceso educativo en el grado preescolar alcanza a llegar hasta el grado 11 y, finalmente, graduarse

(Aramburo et al., 2021, p. 15). En esta misma medida, el 20% de la población de Nechí nunca ha asistido a un centro educativo, como en el caso de Zaragoza, en el que “la mayoría de la población tan solo ha logrado llegar a primaria (30 %)” o ha llegado a “recibir algún tipo de educación (25%).” (Aramburo et al., 2021, p. 18). Luego de formular este panorama general, la conclusión a la que llegan los investigadores es tan preocupante, como triste: “cerca del 20% de la población promedio de la subregión nunca ha contado con algún tipo de atención educativa muestra las limitadas oportunidades que brinda la escuela.” (Aramburo et al., 2021, p. 18).

Si bien la presente investigación se ha enfocado, básicamente, sobre el Bajo Cauca, no es posible entender la realidad contextual de Caucasia sin referirse directamente a esta región. De lo anterior da cuenta varios factores. Por un lado, la economía del Bajo Cauca es algo que comparte Caucasia con el resto de los municipios. Así mismo, la compleja situación de orden público, en relación con la presencia de grupos armados, se presenta de manera casi unánime en toda esta zona. Actualmente, las disidencias de las FARC, por ejemplo, hacen presencia, tanto en Caucasia, como en toda la subregión, al igual que el ELN. De igual forma sucede con estructuras armadas como los Los Caparrapos o las Autodefensas Gaitanistas de Colombia.

### **Contextualización**

*“Let me give you some context”* [Permíteme darte un poco de contexto] Afirma Stalnaker (2014), a modo de ejemplo, para referirse a la más básica noción de contexto. Según él, esta primera acepción es informal y, quizá, intuitiva. Pero no por ello, poco precisa. Los contextos, según este sentido, serían *“The things one gets quoted out of or that one provide some of when one sets the stage for a report, a discussion or deliberation”* [Las cosas que uno cita o las que se proveen para preparar un reporte, una discusión o una deliberación] (Stalnaker, 2014, p. 14). Siguiendo al mismo autor, podemos afirmar que el contexto es como

un herramienta que los participantes de un acto de habla, por ejemplo, utilizan para preparar la atmósfera y dar rienda suelta a la comunicación. En este sentido, el contexto bien puede entenderse “as the concrete situation in which a conversation take place” [como la situación concreta en la cual una conversación toma su lugar] (Stalnaker, 2014, p. 14).

Por esta misma línea argumentativa, Van Dijk (2001), sugiere que el contexto o *los modelos del contexto*<sup>2</sup>, deben ser incluidos dentro de los modelos mentales. En este orden de ideas, si un modelo mental se entiende como “las representaciones cotidianas de nuestras experiencias personales que definen la manera en que vivimos e interpretamos los eventos cotidianos”, los modelos del contexto se enfocarían, ya no en nuestras experiencias en general, sino en nuestras experiencias comunicativas. Así, los contextos, según este autor, serían los “modelos de experiencia de eventos de interacción y de comunicación” (p. 80). En otras palabras, los contextos tienen la función de representar de una manera más o menos precisa el entorno de la comunicación, gracias al cual las personas que participan de una conversación se pueden entender. Así, el contexto, según este sentido, determina aquello que se anuncia para que un discurso sea apropiado para la ocasión. La complejidad de ciertas oraciones y el uso de ciertas palabras depende de ciertos contextos. Es casi seguro que ningún adulto se refiere a un niño en la escuela de la misma manera a como se refiere a un par durante una jornada de trabajo. El *contexto*, evidentemente, es diferente. Así lo ejemplifica Van Dijk (2013): “es poco probable que durante una discusión familiar Tony Blair, ex primer ministro inglés, dijera algo como “no es que no respete las opiniones que están en oposición a las mías”. Evidentemente, no es lo mismo pronunciar un discurso en el comedor de la casa, que en el parlamento de Londres.

---

<sup>2</sup> Van Dijk (2013) equipara ambas nociones.

En su libro *Discurso y contexto*, el mismo autor, de manera más concreta, enumera las funciones que cumple el contexto según la primera acepción. Entre las muchas funciones que poseen los contextos, vale la pena mencionar, por lo menos, dos: “controlan la manera en la que los participantes producen e interpretan el discurso” y “su interpretación a la situación comunicativa según sea relevante para ellos en cada momento de la interacción o comunicación.” (Van Dijk, 2013, p. 9).

Por otro lado, podemos entender el contexto como

un conjunto de circunstancias o hechos que rodean un evento o una situación particular. Es decir, son aquellos elementos que conforman el escenario de un evento, de una afirmación o de una idea y los términos en los cuales podemos entenderlos. (Giraldo, 2013, p. 11)

Para entender, por ejemplo, la decisión de un juez que deja en libertad a una persona imputada de ciertos delitos es menester conocer todas las acciones que giran en torno a tal determinación y dar cuenta de uno a uno los elementos que conforman la decisión. Giraldo (2013), por su parte, presenta el ejemplo de la agresión a un estudiante. Si acaso deseamos comprender a cabalidad dicho fenómeno es necesario “mirar la situación o las circunstancias en las cuales este evento ocurrió, y preguntarse si esto ocurrió por las características propias del estudiante o porque hubo otros componentes presentes en la situación que generaron y propiciaron este comportamiento” (p. 12) Por esta misma línea, el contexto, de acuerdo con Marchán, Márquez, y Neus (2013), desde una perspectiva pedagógica y psicológica, “se asocia al entorno físico, social y cultural” (p. 63). Bajo esta segunda acepción, el contexto se asocia más con el entorno o con los eventos que rodean determinado fenómeno.

Bajo estas dos acepciones o sentidos pretendo contextualizar el presente trabajo. Por un lado, quiero dar sentido y ubicar al lector en el mismo lugar, en el mismo contexto en el que nacen

estas palabras, de tal manera que lo que en este trabajo aparece y en la forma en la que aparece, tenga sentido para quien lo lee: “Let me give you some context”, como diríamos, de nuevo, con Stalnaker (2014). Así mismo, deseo conceptualizar alrededor del fenómeno que me interesa investigar, de tal manera que, como sugiere Giraldo (2013), pueda ser entendido a partir de los elementos que lo rodean y que, por tanto, se logre comprender teniendo como referente las particularidades que lo constituyen, lo determinan y le dan forma.

### *Mi Experiencia como Docente en Caucasia o La historia de mis Preguntas*

No hay experiencia sin sufrimiento. Tampoco la hay sin una clase de ensayo. La experiencia es un experimento, a partir del cual se padece. “Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar” (Dewey, 1998, p. 124). La combinación de ensayo y sufrimiento es lo que constituye la experiencia. Una experiencia, siguiendo al pedagogo, no es un suceso aislado o una sensación carente de todo sentido. Ya Aristóteles (1994) había hecho la advertencia en la primera página de su *Metafísica*: una cosa es la mera sensación. Otra, la experiencia en sentido estricto. El cambio que deviene de un ensayo no es experiencia, sino se le otorga sentido. El sentido solo puede ser otorgado por el sufrimiento. A continuación, el ejemplo que ofrece el pedagogo norteamericano:

No constituye experiencia cuando un niño acerca meramente sus dedos a una llama; es experiencia cuando el movimiento está unido con el dolor que sufre como consecuencia. De aquí que el aproximar los dedos a la llama signifique una quemadura. Ser quemado constituye un mero cambio físico, como el quemar un trozo de madera, si no se percibe como una consecuencia de alguna otra acción. (Dewey, 1998, p. 124)

En otras palabras, cuando las actividades o los ensayos provocan una modificación en nosotros a partir del sufrimiento, entonces podemos afirmar con certeza que hemos tenido una experiencia. Esta modificación en nosotros es un aprendizaje: “cuando una actividad se continúa en el sufrir las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo” (Dewey, 1998, p. 124). Por lo anterior, podemos afirmar que, así como no hay experiencia sin sufrimiento, tampoco la hay sin aprendizaje, precisamente, porque aprendemos al experimentar.

Larrosa (2006), por su parte, descompone la noción de experiencia, a partir de una expresión aparentemente banal y sencilla: “eso que me pasa” (Larrosa, 2006, p. 88). La experiencia es “eso que me pasa”. Sin embargo y como bien lo demuestra el profesor español, la aparente sencillez de la oración, recubre la complejidad que la compone. *Eso*, la primera parte de la frase hace referencia a un *acontecimiento* que ocurre fuera de mí, fuera de lo que puedo o no decir, más allá de los que puedo o no hacer, más allá de lo que mi voluntad puede controlar. Ese acontecimiento es “algo que no soy yo”. Es algo que me es ajeno y, por serme ajeno, está fuera de mi alcance y de mi control. Recordemos que Epicteto (1802), en la primera línea de su manual, divide el universo en dos: “Todo lo que hay en la naturaleza o depende de nosotros, o no depende.” (p. 69). La experiencia se constituye, en gran medida, a partir de las cosas que, en definitiva, no dependen de quien experimenta.

No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mi mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar. (Larrosa, 2006, p. 88)

Ahora, el acontecimiento, siguiendo a Larrosa (2006) también implica que aquello que ocurre, ocurre en mí:

La experiencia supone, hemos visto ya, que algo que no soy yo, un acontecimiento, sucede. Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí (p. 89)

La reflexión de Larrosa (2006) parece estar fecundada por una contradicción evidente:

¿Cómo es posible que la experiencia sea un acontecimiento que no depende de mí pero que, a su vez, sucede en mí? La respuesta tiene la forma de un péndulo; “la experiencia es un movimiento de ida y vuelta”— afirma el filósofo. Es un movimiento *de ida* en virtud de que sucede en forma de acontecimiento fuera de mí. No obstante, tal movimiento *vuelve* o regresa a mí, al afectar, formar o transformar lo que yo pienso, siento, quiero y soy. Por lo anterior, no hay experiencia universal. La experiencia siempre será subjetiva y propia, ya que los efectos de quien experimenta recaen única y exclusivamente sobre dicho sujeto.

Finalmente, consideremos con Larrosa (2006) el último elemento de la oración “eso que me *pasa*”. La experiencia, según este último elemento, es “un paso, un pasaje, un recorrido.” El sujeto, en este sentido, se vuelve camino. El individuo que experimenta hace las veces de sendero; sendero en el que quedan relativamente definidas las huellas, al sufrir la experiencia:

Si la experiencia es “eso que me pasa”, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que “eso que me pasa”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. (Larrosa, 2006, p. 91)

Mi *experiencia* como docente en la jornada de educación para adultos de la Normal Superior de Bajo Cauca en Cauca estuvo atravesada por, básicamente, dos impresiones: el miedo y la curiosidad. La curiosidad nacía de una de las acciones más auténticamente humanas: mirar

a los ojos. Sus miradas, las de mis estudiantes, me permitían intuir, casi descifrar, un suceso o una serie de sucesos que marcaría un rumbo en sus vidas y que los llevaría, directa o indirectamente, a la orilla del camino; a una orilla que los dejaría por fuera de las aulas y que los despojaría del derecho a la educación. ¿Qué pasarían en sus vidas, en cada una de esas vidas, que los privaría del sano y legítimo derecho de asistir, de niños, a un aula de clase? — me preguntaba yo, con curiosidad.

El miedo tenía la misma fuente que la curiosidad: en estos espacios educativos florecía con espontaneidad una serie de fenómenos contra los que la educación, precisamente, se debe imponer: tráfico de estupefacientes, auspiciados, naturalmente, por los grupos armados y las guerrillas que, como ya lo mencioné, hacen presencia en la zona. Así mismo, entre el tablero y los libros, se escondían armas y drogas; entre las bibliotecas y las aulas se escabullían los estudiantes para darle un significado, quizá adverso, a lo que la escuela significa; lo que la escuela, por su propia esencia, implica. Como profesores, pudimos constatar cómo la institución, en la jornada a la que acudían estudiantes de extraedad, era cooptada por los grupos para comerciar en su interior con estupefacientes, utilizando a los estudiantes como traficantes.

Así, todo ese conjunto de historias que se dejaban entrever por la expresión de mis estudiantes, así como ese tráfico soterrado de drogas, promovido por la invasión de unos grupos que no se limitan a la hora de minar las escuelas con la lógica ciega y perversa de una guerra, es, en términos, de Larrosa (2006), *eso*. *Eso* eran mis estudiantes y las sustancias en sus bolsillos; *eso* era la brusquedad en sus comportamientos y la violencia en sus palabras; *eso* eran las miradas perdidas, un ambiente tenso y el desinterés más sincero por aprender.

Ese *paso*, al que se refiere Larrosa (2006), que provoca las marcas de la experiencia, en mí, se cristalizó en una forma de miedo. Como bien lo dice el profesor, ese paso, muchas veces

deja una tierna huella en la arena y, otras, una herida. El movimiento del péndulo de la experiencia, ese que va hacia afuera en dirección a las cosas que no dependen de nosotros, pero que vuelve a nosotros en forma de cambio y transformación, sembró en mí, preguntas, acompañadas de un conjunto de suposiciones.

Ante este panorama, terminé por suponer que: —si tomamos en consideración el conjunto de vidas diferentes e historias diversas que poseen los estudiantes, sólo hay una característica que todos ellos tienen en común y es la razón por la cual acuden, precisamente, a este espacio: no habían terminado con su proceso de escolarización a tiempo. El derecho a educarse fue negado durante determinada cantidad de tiempo en todos y cada uno de los estudiantes que tenía al frente puesto que, si ahora acudían a un aula de la tercera jornada o jornada para adultos, era porque no pudieron terminar su ciclo formativo durante su edad de escolaridad y, por ello, ahora estaban en la jornada para estudiantes con extraedad.

Mi conclusión, entonces, no fue sino la semilla de múltiples preguntas: ¿se podría establecer una relación entre la interrupción del proceso de escolarización y la predisposición de estos chicos a entrar a ese universo complejo de armas, drogas y violencia? ¿Qué se pierde, qué se arriesga cuando se priva a una persona de ir a una escuela? ¿Qué ponemos en juego cuando la persona ya no está en ese universo social que es la escuela? ¿Qué ocurre allí donde ya no se aprende la importancia de la filosofía de Schopenhauer para la modernidad o la forma correcta de calcular el área de un triángulo? ¿Qué ocurre con las vidas sin escuela, sin educación? ¿Hay una relación directa entre la participación en los grupos armados y la interrupción del proceso educativo? ¿Cuál es la relación entre los procesos educativos y el conflicto armado?

## **Planteamiento del problema y antecedentes**

### **Efectos del Conflicto Armado Sobre la Educación**

Si nos detenemos a detallar cuál es la relación entre educación y conflicto armado, uno tendería a creer, por las consecuencias que han dejado los conflictos sobre la educación<sup>3</sup>, que los actores involucrados en los conflictos armados (guerrillas, paramilitares, GAO y fuerzas armadas) les han declarado la guerra a las escuelas en particular y a la educación en general. De hecho, algunos conflictos así lo sugieren. En Nigeria, por ejemplo, Búbala Shekau, líder del grupo islamista Boko Haram, sentenció en 2013 que le declaraba la guerra a los profesores que se dedicasen a impartir lecciones de educación occidental: “School teachers who are teaching Western education? We will kill them! We will kill them in front of their students!” [Profesores de escuelas que están enseñando educación occidental? ¡Los mataremos! ¡Los mataremos en frente de sus estudiantes!] (Shekau, 2013, citado por Mark, 2013) Durante ese año, 30 profesores perdieron sus vidas como resultado de los ataques del grupo radical y, como bien lo advierte en su declaración, algunos de estos profesores fueron asesinados durante las clases, en frente de sus estudiantes (GCPEA, 2014, p. 9). Desde su creación, este grupo había apagado la vida de 2295 profesores (Winsor, 2018).

En una desgarradora narración, Valentina, una niña ruandesa que sobrevivió al genocidio de su país, narra cómo fueron asesinados sus padres, ambos profesores, a manos del pueblo tutsi. Al padre, lo mataron los machetes, a la madre, “el dolor, el duelo y el trauma” (Survivors Fund, 2009). Al igual que los padres de la niña, un sinnúmero de maestros perdió la vida en medio de este genocidio, a tal punto que casi las dos terceras partes de los maestros fueron

---

<sup>3</sup> Las consecuencias que ha dejado el conflicto armado sobre la educación serán debidamente expuestas en las páginas siguientes del presente capítulo.

asesinados o desplazados (Buckland, 2005). No obstante, en términos de barbarie, el caso de Ruana solo podría ser superado por el caso de Camboya. Durante el genocidio camboyano se ordenó asesinar a todo aquel que dominara una segunda lengua y, más particular aun, a todo aquel que llevara lentes (Cruz, 2005). Para el régimen, ambos criterios, o si se quiere ambos delitos, eran infracciones en virtud de que llevar gafas o saber un idioma diferente al jemer, representaban vestigios de un pasado perjudicial que debía ser eliminado. Bajo ese mismo argumento, se quemaron hospitales y bibliotecas, mientras que los abogados, médicos y profesores no solo ya no eran necesarios, sino que representaban una suerte de amenaza para la revolución radical propuesta por Pol Pot. Este delirio utópico le costó a Camboya la muerte de casi la cuarta parte de la población y, entre ellos, como lo afirma Buckland (2005), casi todos los profesores preparados o con experiencia.

Los colombianos, desafortunadamente, debemos lamentar el hecho de que nuestro país encabeza la lista de los lugares del mundo en los que impartir conocimientos, desde hace años, resulta ser una actividad peligrosa. En la carrera por sembrar el miedo entre educadores, Colombia es uno de los países en llevar la delantera. Según el “informe Education Under Attack 2014” realizado por GCPEA (2014), en Colombia, desde el 2009 hasta el 2012, 305 maestros fueron obligados a dejar sus hogares y más de 140 fueron asesinados, lo que hace a nuestro país uno de “los lugares más inseguros en el mundo para los maestros y maestras, ya que presenta el índice más alto de personal docente asesinado o con amenazas de muerte.” (Ospina, 2016, 224) Del año 2012 al presente las cifras no parecen variar mucho, puesto que desde los años 80’s hasta el 2018 fue asesinado un profesor cada 12 días (Castañeda, 2018).

Sin embargo, los maestros no han sido los únicos blancos sobre los que cae el peso del conflicto armado en relación con la educación y la escuela. Los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en zonas de conflicto se ven atropellados por una serie crímenes que van desde el

reclutamiento hasta el abuso sexual; desde los daños físicos y psicológicos, hasta el desplazamiento forzado.

Resulta sumamente diciente y preocupante que el primer veredicto que la Corte Penal Internacional dictó desde su creación en el 2002 tenga como objeto el castigo de un hombre que, para conseguir el poder político en la República Democrática del Congo, no encontró problema alguno en armar y utilizar a los niños de su nación como soldados (UNICEF, 2012). Se trata de Thomas Lubanga Dyilo, jefe de la Unión de Patriotas Congoleños, quien se sirvió de menores de 15 años para alimentar y engordar las tropas de su grupo insurgente. Refiriéndose a la educación, La Comisión Interamericana de Derechos Humanos

ha enfatizado que el reclutamiento tanto voluntario como obligatorio, como la utilización de niños y jóvenes en conflictos armados, ya sea por parte de los Estados como de otros actores armados, pone a los niños y niñas en situaciones de peligro para su vida, integridad, y vulnera su derecho a la educación (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2020)

El reclutamiento de niños soldados es un delito que se comete en 40 países e involucra no solamente a los grupos insurgentes, sino también a agentes estatales (Entreculturas, 2017). Este delito es una amenaza directa contra la educación en virtud de que, mediante el rapto, se le está privando a la víctima de su derecho fundamental a educarse. Además, como es el caso de Colombia y de la República Democrática del Congo, algunos niños son raptados en los caminos que conducen a los centros educativos.

No hay un solo componente de la educación que esté blindado contra los alcances de un conflicto armado. Desde los sujetos involucrados, como estudiantes y profesores, hasta la infraestructura de la que estos se sirven, pasando, incluso, por la calidad de los procesos educativos que allí se llevan a cabo, han sido y siguen siendo, sin duda alguna, blancos

indefensos de los actores armados. La escuela no tiene el lujo de salir ilesa de los conflictos que se viven dentro de las zonas en las que esta se encuentra. Lamentablemente, esta es una realidad que también cobija al Bajo Cauca y particularmente a Caucasia.

Al explorar la bibliografía sobre los efectos que imprimen los conflictos sobre las escuelas, se puede constatar que el panorama para la educación es oscuro y desolador, en virtud de que son múltiples las formas en las que el proceso educativo se ve truncado, producto de los enfrentamientos. Podríamos asegurar que todas las aristas que componen la educación se ven afectadas en un sinnúmero de maneras tan diversas, como lamentables y complejas. Llama la atención la cantidad creativa de formas que hemos ingeniado los hombres para intensificar u obtener la victoria en un conflicto. Sospecho, no sin cierto grado de pesimismo, que los hombres hemos concentrado nuestra preocupación en encontrar las más eficaces maneras de alimentar nuestras disputas y no en inventar caminos, no violentos, por medio de los cuales podríamos llegar a acuerdos, sin tener que disparar una sola bala. Sin embargo, hemos elegido otros caminos; caminos que, por cierto, ubican a la educación como uno de los derechos más vulnerados (Ospina, 2016). Al respecto, comenta Osorio (2016):

Evidentemente la escuela es una de las instituciones más afectadas en escenarios de guerra, pues no solo se ve alterado su diario acontecer, sino que su funcionamiento depende en buena medida de lo que esté pasando con la población civil. (p. 183-184)

Vale aclarar, como bien lo hace Entreculturas (2017), que la violación del derecho a la educación va de la mano con la vulneración de otros derechos, como el de la vida, la libertad o la seguridad. Así, encontramos que la educación y el derecho a educarse se ven truncados de múltiples maneras. A continuación, todo un conjunto de formas en las que este derecho se puede ver interrumpido:

- Asesinato de un niño (Entreculturas, 2017; Ospina, 2016; UNESCO, 2010; UNESCO, 2011)
- Reclutamiento de menores (COALICO, 2014; Entreculturas, 2017; CNMH, 2017);
- Destrucción de escuelas (Save the Children, 2013; Romero, 2013; Romero, 2005; UNESCO, 2011; COALICO, 2014; Ospina, 2016; UNESCO, 2010),
- Asesinato de profesores (UNESCO, 2011; Ospina, 2016; GCPEA, 2014; Entreculturas, 2017)
- Siembra de minas cerca de las escuelas o en los caminos que llevan a ella (COALICO, 2014; Romero, 2013; Romero 2005; CNMH, 2017)
- El desplazamiento forzado (Save the Children, 2013; COALICO, 2014; UNESCO, 2011; UNESCO, 2018; Ospina, 2016).
- El uso militar de las escuelas (COALICO, 2014; GCPEA, 2014, GCPEA, 2012),
- El deterioro de la calidad de los procesos educativos (Buckland, 2005; Palacios, 2017).
- Desaparición (Save the Children, 2013)
- Violencia sexual (Save the Children, 2013)

En Colombia no son pocas las investigaciones que han girado en torno a las consecuencias que el conflicto armado ha imprimido sobre los procesos educativos. Sin embargo, la literatura actual parece no concentrarse en el Bajo Cauca, ni mucho menos en el municipio de Caucasia. En otras palabras, no resulta muy claro cómo las lógicas del conflicto han interrumpido o violado el derecho a la educación en esta región del país. Lo anterior no significa de ninguna manera que las escuelas o los procesos educativos en Caucasia no se hayan visto afectados producto de la violencia. Algunos informes periodísticos, de forma

aislada y desconectada, dan cuenta que la educación en Caucasia y en el Bajo Cauca no ha salido bien librada en el marco del conflicto que se vive en aquella región. En esta región, para dar un ejemplo, se han cerrado escuelas a causa del conflicto armado (El Tiempo, 2001) o los profesores, producto del miedo, las han abandonado (Londoño, 2020). También han ocurrido asesinatos de docentes (El Mundo, 2010) o amenazas a los mismos, así como reclutamiento de niños (Verdad Abierta, 2020). Como puede constatar, este tipo de indagaciones se sustentan tan solo en reportajes periodísticos.

Ahora bien, dado que las investigaciones académicas sobre las consecuencias del conflicto armado sobre la educación en esta parte del país son escasas, este trabajo se hace necesario para aclarar cómo, de qué manera y bajo cuáles lógicas los procesos escolares se ven truncados producto del conflicto armado en Caucasia, a la luz de lo que los maestros, con sus vivencias y experiencias, puedan narrar. Es decir, a la luz de lo que los maestros de Caucasia narran acerca de sus vivencias allí, relacionadas con los efectos del conflicto armado sobre la educación.

Teniendo en cuenta la cantidad de formas en las que el conflicto afecta la educación, uno podría sospechar que la relación entre el conflicto y los procesos educativos solamente está enfocada en la manera como el primero afecta al segundo. La pregunta es entonces si acaso la relación entre educación y conflicto armado solo puede ser establecida en los daños que causa uno en la otra, o si acaso pueden descubrirse ciertos puentes y puntos de encuentro que hacen que dicha relación se fundamente más allá de meras consecuencias. Por lo anterior, debemos seguirle el rastro a las consecuencias que deja el conflicto armado sobre la educación y pensar estos efectos a partir de otras variables. Así, el problema no se reduce a resolver la pregunta por los efectos que deja el conflicto armado sobre los procesos educativos en Caucasia y el Bajo Cauca, sino empezar a formular otras preguntas, teniendo en cuenta otras

variables, por medio de las cuales podemos vislumbrar, aunque sea parcialmente, la lógica del conflicto colombiano en esta región del país.

Cuando nos preguntamos por la escolaridad de quienes hoy hacen la guerra, se deduce, por los bajos niveles educativos, que hay una relación entre estos y la posibilidad de terminar en un grupo armado. Para dar un ejemplo, podríamos mencionar el primer censo socioeconómico que se realizó a los 10.015 guerrilleros de las FARC que se desmovilizaron como resultado de los diálogos de paz de La Habana. Según las cifras que expone Gómez (2017), uno de cada 10 guerrilleros no tuvo ningún tipo de educación. Es decir, no cursó ni un solo grado. Si bien la mitad de los desmovilizados logró superar la primaria, solo el 21% es bachiller y un escaso 3% fue a la universidad. De manera similar ocurre con los paramilitares. El CNMH (2019) realizó una encuesta con desmovilizados que decidieron someterse al “Acuerdo de Contribución a la Verdad Histórica”. Según esta organización, solo el 24% logró culminar la primaria, mientras que el 10% el bachillerato. Sólo el 2% tuvo acceso a la educación superior y, dentro de este porcentaje, hubo dos personas que manifestaron haber tenido la oportunidad de cursar un posgrado. Teniendo estas cifras como referencia, la conclusión del Centro Nacional de Memoria Histórica (2019) es bastante clara: “la tendencia general indica que, en lo que se refiere a educación, las estructuras paramilitares se inclinaban por reclutar a personas con bajo nivel de escolaridad en escenarios rurales donde el acceso a la educación es difícil.” (p. 42).

En resumen, las investigaciones que se han realizado sobre los efectos del conflicto armado sobre la educación en el país son abundantes y valiosas. Algunas de estas, se hicieron a partir de las vivencias de maestros y maestras. Sin embargo, dichas investigaciones no están referidas, necesariamente, a los efectos que ha dejado la guerra sobre los procesos educativos específicamente en Cauca y ninguna de ellas parte de los significados que los maestros le

ofrecen a su propia experiencia en el Bajo Cauca como docentes en medio del conflicto. En este orden de ideas, tal vacío pretende ser parcialmente cubierto por los alcances de este trabajo, al indagar por las vivencias de los maestros y los significados que aquellos les otorgan a sus propias experiencias relacionadas con los efectos del conflicto armado sobre la educación.

En términos prácticos, es necesario resaltar que la presente investigación es pertinente en tanto intenta entender uno de los factores que contribuyen a explicar los efectos que ha dejado el conflicto armado sobre la educación en una región del departamento de Antioquia. Tal como afirma Leongómez (2015), el punto no es tanto concentrarnos en los factores que iniciaron el conflicto colombiano. Entender su origen, 50 años después y con un país bañado en sangre, no nos permitirá encontrar una solución pacífica al mismo.:

Dado el debate interminable que conlleva el análisis en torno a los factores y dinámicas que puedan explicar la emergencia de actores armados de carácter político, a mi modo de ver tiene mayor interés y relevancia la reflexión sobre los factores que permiten comprender su prolongación. Ante todo, porque si llegamos a un consenso básico en el país en torno a unos factores claves y, ante todo, a la forma como se interrelacionan e inciden en la persistencia del conflicto armado, su remoción será importante e, incluso, decisiva para alcanzar una paz sostenible y duradera, es decir, un postconflicto pacífico. (Leongómez, 2015, p. 67)

Entender lo anterior, quizá ayude a demostrar la necesidad de resguardar la escuela y todos los sujetos que la constituyen. Es decir, el presente trabajo podría ser otro argumento, entre los muchos que se han esgrimido ya, para afirmar la necesidad de abandonar el camino de las

armas, y encaminarnos por senderos que no obliguen a niños, hombres y mujeres a derramar una sola gota de sangre. En otras palabras, para defender aquello que se supone, para muchos de nosotros, es algo evidente: la solución no está en los fusiles.

En resumen, si nos concentramos en las investigaciones sobre el conflicto armado y la educación en Caucasia no resulta muy claro cuáles son las secuelas que ha dejado la guerra sobre el derecho a la educación, a la luz de las vivencias de los maestros y maestras. En otras palabras, podríamos afirmar que, si bien hay literatura suficiente para reconocer el problema que hay en relación con el conflicto y la educación a nivel nacional, hay vacíos considerables sobre cuáles han sido los estragos que produce la guerra sobre la educación en esta región del país. Más aun cuando no resulta del todo claro cómo estos efectos son vividos y pensados por los maestros en esta región del departamento.

Según mi consideración, no basta con enunciar o clasificar las consecuencias que deben asumir las instituciones educativas de esta zona. No basta tampoco con señalar las cifras que ha dejado sobre nuestras escuelas el trasegar ciego y despiadado de la guerra. No es suficiente, si acaso queremos entender el complejo panorama en el que se encuentra esta región del país, si solo señalamos las consecuencias inmediatas del conflicto sobre nuestros niños y nuestro sistema educativo en general. Es necesario, también, dirigir la mirada más allá de dichos desastres y seguirle el rastro a las consecuencias a la luz de la reconstrucción que hacen los maestros de su propias vivencias allá en las escuelas del Bajo Cauca.

Ahora bien, para ejecutar esta investigación he elegido un período de estudio de 10 años, entre el 2006 y el 2016, como criterio de análisis y, ello, por varias razones. Por un lado, no es posible comprender lo que ocurre actualmente en el Bajo Cauca en general y en Caucasia en particular si no es a partir de la desmovilización de los paramilitares que se llevó a cabo en el año 2006. Previo a este desarme, los grupos paramilitares que hacían presencia en la zona

eran, principalmente, dos: el Bloque Mineros y Bloque Central Bolívar. A su vez, éstos eran acompañados por Bloque Héroes de Tolová, el Frente Mojana y Casa Castaño (Verdad Abierta, 2011). La desaparición de estos grupos determinaría la situación actual de esta región, pues “No alcanzaron los paramilitares a desmovilizarse en esta región antioqueña, cuando ya algunos de sus integrantes se rearmaron y el terror volvió a ser el amo del territorio” (Verdad Abierta, 2011). En relación con los grupos que hacen presencia en la zona, Marín y Santos (2014) apuntan que

Inicialmente se registró la llegada de los grupos guerrilleros ELN, EPL y FARC, y luego se dio la incursión y consolidación paramilitar a mediados de los noventa por medio de las Autodefensas Unidas de Córdoba y Urabá, y luego del Bloque Mineros y el Bloque Central Bolívar de las AUC. Finalmente, posterior a la desmovilización paramilitar, la región ha vivido la formación de bandas criminales, entre las que se han registrado a Los Rastrojos, Los Paisas y Los Urabeños. Hoy, el dominio del territorio es disputado y compartido entre las bandas, las FARC y ELN

Actualmente, la situación de Cauca no ha cambiado mucho, pues la confrontación se ha concentrado en dos grupos: Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC), conocidos también como el Clan del Golfo y el Bloque Virgilio Peralta Arenas, más conocidos como Los Caparrapos, ambos grupos surgidos tras la desmovilización de las AUC (Verdad abierta, 2020). A este complejo panorama se le suma otros dos grupos, que son la guerrilla del ELN y las disidencias de las Farc (Cruz, 2020). Teniendo como referente las transformaciones que este último grupo ha tenido, he decidido poner como fecha límite el año 2016, año en el que se las FARC-EP y el Gobierno Nacional firman los acuerdos de paz. Lo he decidido así porque hasta aquel año esta guerrilla era un grupo relativamente unificado. Actualmente, como es bien sabido, el mando unificado de esta guerrilla se ha disuelto por lo que la configuración del grupo aún es difusa.

### **Pregunta de Investigación**

¿Qué vivencias relacionadas con los impactos del conflicto armado sobre la educación viven y narran algunos maestros en Caucasia?

### **Objetivo General**

- Comprender los significados que los maestros le asignan a sus vivencias relacionadas con los efectos del conflicto armado sobre la educación en Caucasia.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar las experiencias de los maestros relacionadas con los impactos del conflicto armado sobre la educación.
- Analizar los significados que los maestros de Caucasia le otorgan a las vivencias relacionadas con las consecuencias del conflicto armado sobre la educación.

### **Metodología: Más allá del camino y El Cruce de Senderos**

#### **Elementos epistemológicos**

En términos generales, podemos afirmar que el enfoque interpretativo tiene una imagen radicalmente diferente de la realidad en comparación con otros enfoques, como el positivista. Según aquel enfoque, “la realidad social tiene una naturaleza constitutiva radicalmente diferente a la realidad natural. El mundo social no es ni fijo, ni estable, sino dinámico y cambiante por su carácter inacabado y constructivo” (Pérez, 1995, p. 10).

Más particularmente, podemos entender el enfoque interpretativo a partir de dos perspectivas. Todo paradigma interpretativo implica, de antemano, estas dos formas de acercarnos a la realidad: “por un lado, implica a la manera en que los sujetos humanos interpretan la realidad

que ellos construyen socialmente.” Y, por otro lado, este paradigma exige que los investigadores en las ciencias sociales comprendan “cómo los sujetos humanos construyen socialmente esas realidades” (Vain, 2012, p. 39). Lo anterior implica que toda investigación que se funda en un paradigma interpretativo dirige su mirada hacia dos lugares:

Las narraciones que hacen los sujetos sociales acerca de sus prácticas y sus discursos y las narraciones que hacemos los investigadores a partir de lo que observamos y de lo que los sujetos nos cuentan acerca de lo que hacen. (Vain, 2012, p. 40)

En otras palabras, el paradigma interpretativo, siguiendo a Vain (2012) se fundamenta en dos miradas, que bien pueden ser dos formas de narración. La una son las narraciones de las personas con las que investigamos y su mirada acerca de lo que ellos hacen. La otra forma de narración es la que nosotros, en calidad de investigadores, hacemos a partir de las narraciones que ya nos han ofrecido.

Las razones por las cuales he elegido un enfoque interpretativo tienen que ver, precisamente, con el sentido que ofrece y por la perspectiva desde la cual se acerca este paradigma a la realidad, así como los objetivos que se propone. Por un lado, se puede afirmar que, amparados en los marcos de esta investigación, podemos constatar que la intención principal es comprender los significados de ciertos fenómenos sociales, esto es, los efectos del conflicto sobre la educación y la participación de niñas y niños en el conflicto armado, al tiempo que se intenta describir e interpretar estos acontecimientos. Así mismo, este paradigma nos permitirá, por un lado, apropiarnos y acercarnos a las versiones de quienes han sido testigos de los pasos de la guerra al interior de las aulas. Y, a su vez, interpretar dichos testimonios, por medio de los cuales se podrá comprender la realidad de esas personas y las versiones que ellos tienen de la realidad que viven.

Finalmente, y quizá de manera más general, se parte desde un paradigma que no considera a la realidad como un hecho estable e inmóvil. Así, el enfoque interpretativo, nos permite considerar que los significados de la realidad son eminentemente subjetivos, sociales, más que universales e inmóvilmente cristalizados. Así, podremos comprender los fenómenos que nos interesan, a partir del contexto social que los rodea y que, de cierta manera, les da forma.

### **Metodología cualitativa desde una estrategia narrativa**

Varios son los rasgos que caracterizan la metodología cualitativa. Entre ellos me gustaría destacar, como bien lo hace Aravena et al. (2006), el carácter esencialmente reflexivo de este tipo de metodología, así como el interés transversal a este tipo de investigaciones, no de explicar, sino de comprender (Foronda & López, 2020). A diferencia de la investigación cuantitativa, que busca “establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población”, la metodología cualitativa intenta “descubrir, construir e interpretar.”

(Hernández, Fernández y Baptista, 2014. p. 10). la metodología cualitativa

puso en cuestión los universalismos y los enfoques estructurales para situar la mirada en el sujeto de la acción, en sus contextos particulares con sus determinaciones históricas, sus singularidades culturales, sus diferencias y las distintas maneras de vivir y pensar sobre los grandes y los pequeños acontecimientos y situaciones por las que han cruzado sus historias personales. (Galeano, 2014, p. 11)

Ahora bien, como el objetivo principal de esta investigación es comprender los significados que los maestros le ofrecen a los impactos del conflicto armado sobre la educación en Cauca y el Bajo Cauca a la luz de sus propias vivencias y con las narraciones que ellos hacen de su propia experiencia he decidido abordar mi investigación bajo una metodología cualitativa. Lo anterior se justifica en virtud de que mi pretensión no es generalizar, ni hallar o identificar patrones universales, pero sí comprender la experiencia de maestros y maestras

caucasianos en relación con el contexto concreto que los rodea, a partir de las narraciones que estos hacen acerca de sus vivencias como maestros en medio del conflicto.

Lo anterior resulta fundamental ya que, como afirma Castaño y Quecedo (2002), toda investigación cualitativa “estudia a las personas en el contexto de su pasado y en las situaciones en las que se hallan” (p. 8). En otras palabras y en virtud de que la metodología de investigación cualitativa se concentra en entender los significados en un contexto particular, el objetivo de mi investigación encaja con dicha propuesta, ya que, dejando de lado las pretensiones de generalización, Mi objetivo es comprender la experiencia de los maestros y el sentido que le ofrecen ellos a su propia experiencia a la luz de los impactos del conflicto armado sobre la educación. Según Sparkes y Devís (2008) la investigación narrativa “es un proceso de recogida de información a través de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y las vidas de otros.” (p. 51) En este orden de ideas, podemos concluir que todas las preguntas “orientadas a comprender una sucesión de eventos, a través de las historias o narrativas de quienes las vivieron (experiencias de vida bajo una secuencia cronológica)” (Hernández et al., 2014, p. 471) pueden abordarse desde un enfoque narrativo que, desde la propuesta de investigación narrativa de Connelly y Clandinin (1995), podría denominarse como “relatos de profesores y relatos sobre profesores” (p. 4).

Teniendo como referencia lo inmediatamente anterior, el enfoque desde el cual decido acercarme al fenómeno a investigar es el propuesto por Connelly y Clandinin (1995), quienes conciben la investigación narrativa como una reconstrucción. Así mismo, me resultó particularmente útil la propuesta investigativa de Barkhuizen (2008) y sus ideas acerca de las dimensiones narrativas. Según aquellos autores, Connelly y Clandinin (1995), hay un uso cada vez mayor en educación de las estrategias narrativas y ello se debe a que tanto maestros como alumnos son contadores de historias. Pero no solo ello, los maestros son también los personajes en sus historias y en las historias de otros, lo cual incluye todos sus relatos desde

el enfoque desde el cual se propone la presente investigación: *relatos de profesores y relatos sobre profesores* (Connelly y Clandinin, 1995). Desde su perspectiva, la narrativa es tanto un método, como un fenómeno. En otras palabras, cuando hablamos de una investigación de corte narrativo estamos diciendo dos cosas: por un lado que el método de investigación es narrativo y, segundo, que el objeto o fenómeno a investigar son las narraciones. Método y fenómeno. La perspectiva que ofrecen Connelly y Clandinin (1995) resulta interesante en tanto aseguran que toda narración es una reconstrucción de lo que ellos, como maestros y maestras en contexto de conflicto armado, viven e interpretan; cuentan y, al contar, le ofrecen un sentido a lo vivido y experimentado. Y es una reconstrucción en tanto que, quienes narran, al narrar y volver sobre su propia experiencia, la están reconstruyendo. Esto es lo que los autores han denominado “la cualidad re-historiadora de la narración” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 18). Esta cualidad, vinculada a este enfoque narrativo, me interesa para esta investigación en tanto nos permite comprender las narraciones de los maestros como una reconstrucción que le ofrece sentidos a sus vivencias relacionadas con los impactos del conflicto armado sobre la educación. Esta reconstrucción implica la creación de “nuevos sentidos” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 18). En palabras de Angoa y Colina (2017), “Ambos introducen la idea del *storying* y *restorying*, que aluden a la idea de contar una historia de vida (*storying*), reflexionarla y analizarla, para posteriormente reconstruir a partir de ella (*restorying*)”. Algo similar encontramos en Barkhuizen (2008) cuando afirma que “Narrative inquiry is reflective inquiry. Through constructing, sharing, analyzing and interpreting their teaching stories, teachers get the opportunity to reflect on their own practice and to articulate their interpretations of this practice. [La indagación narrativa es una indagación reflexiva. Al construir, compartir, analizar e interpretar sus historias de enseñanza, los profesores tienen la oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica y articular sus interpretaciones de esta práctica.]” (p. 4)

Así mismo, el enfoque de Barkhuizen (2008) también resulta interesante en tanto se piensa la investigación narrativa como un camino que nos permite llegar a varias dimensiones, muchas de las cuales van más allá de lo estrictamente personal y que, por el contrario, nos acercan a una dimensión social de las vivencias de los maestros. En primer lugar, insistir en que la perspectiva de Barkhuizen (2008) resulta útil en tanto ubica el relato del maestro en el contexto sociopolítico en el que este enseña e imparte sus lecciones. Según este autor, son tres los contextos en los que podemos ubicar los relatos de los maestros. El primero sería netamente personal, el segundo, más amplio, sería el interpersonal. Finalmente, el que nos interesa, tiene que ver con la realidad sociopolítica que se halla en el relato del maestro. Ejemplo de ello podría ser, según Barkhuizen (2008), las circunstancias socioeconómicas de la región en la que se encuentra la escuela en la que este o aquel maestro enseña y que, por medio de su relato, bien se podría analizar y develar. En otras palabras, todo relato ofrecido por un docente se ubica o se podría ubicar en una dimensión amplia que abarca e incluye las realidades políticas y sociales que rodean al entrevistado. Como bien se podría suponer, mi interés está puesto precisamente sobre esta dimensión. La dimensión social que rodea la escuela en la que el maestro enseña y que se relaciona directamente con el conflicto armado. Así lo explica el autor: “A third level of STORY (in capital letters) refers to the broader sociopolitical context in which teaching and learning takes place. [Un tercer nivel de STORY (en mayúsculas) se refiere al contexto sociopolítico más amplio en el que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje.]” (p. 9) Más adelante agrega que “Examples of STORIES include national language-in-education policy, imposed curriculum from Ministries of Education, and socioeconomic circumstances in a region. [Entre los ejemplos de HISTORIAS se encuentran la política nacional de lenguas en la educación, los planes de estudio impuestos por los Ministerios de Educación y las circunstancias socioeconómicas de una región]” (p. 9) En palabras de Angoa y Colina (2017), este nivel “engloba el contexto

sociopolítico donde se desenvuelven los docentes.” Esto se relaciona con lo que, desde la perspectiva de Molano y Baquero (2009), a la luz de los hallazgos de Clandinin y Rosiek, sería la vinculación de la vida personal de un ser humano con su contexto social e institucional. Según aquellos autores, el interés de la investigación narrativa no es solamente la vida individual de quien nos cuenta la historia, sino la forma como estas fueron constituidas a partir de un ambiente social, cultural e institucional. En resumen, la dimensión social de las vivencias de los docentes y la forma como estos las interpretan, nos permitirá acercarnos a la realidad del Bajo Cauca, como una escenario en el que hay conflicto armado y en el que este impacta la realidad de las escuelas.

Ahora bien, teniendo como referencia las afirmaciones anteriormente expuestas, así como el planteamiento y la pregunta de la presente indagación, la narrativa, como estrategia de investigación, guiará la recolección de información. Como se expuso en las páginas anteriores, el presente trabajo giró en torno a los a las vivencias y de los relatos de los maestros sobre su vida y la de otras personas, relacionadas con los efectos del conflicto armado sobre la educación Caucasia.

Son ellos, o nosotros, bajo el papel de maestros, quienes podemos ser testigos, muchas veces con miedo, de las cenizas que deja la lógica ciega de un conflicto armado sobre nuestras escuelas. Los maestros llevan sobre sus memorias el peso de las huellas incontrovertibles de los fusiles y, bajo esa premisa triste, he decidido concentrarme en “uno o más individuos y sus historias.” (Hernández et al., 2014, p. 471) o “testimonios escritos” (Sanz, 2005, p. 100) para, así, lograr la “comprensión de procesos y situaciones sociales a partir de la creación y el enriquecimiento de fuentes testimoniales.” (Galeano, 2014, p. 90) y, a su vez, “para describir de la realidad” (García & Munita, 2016, p. 160). Los procesos y situaciones sociales serían los estragos de la guerra sobre la educación en uno de los municipios del departamento de Antioquia, Caucasia, a partir de lo que los maestros cuentan de sus vivencias allí.

## **Técnicas y Herramientas**

Recordemos que, en términos muy generales, la investigación narrativa “refers to any study that uses or analyzes narrative materials” [se refiere a cualquier estudio que use o analice material narrativo] (Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998, p. 2). Teniendo en cuenta ello y los objetivos de la presente investigación son dos las técnicas de las que me serviré como medios gracias a los cuales se recolectará todo este material narrativo. Tales medios de recolección son recomendados por autores como Hernández et al, (2014), Galeano (2014), Sanz (2005) Carrillo (S.f) y Lieblich, Tuval-Mashiach, y Zilber (1998), quienes sugieren el uso de ciertas técnicas para ciertas estrategias. En este caso, como ya se aclaró, para una estrategia narrativa.

Lieblich, Tuval-Mashiach, y Zilber (1998) sugieren que, como el enfoque narrativo se encarga de analizar todo tipo de material narrativo, este tipo de historias se recolectan por medio de historias. Ahora, estas historias pueden ser proporcionadas “in a interview or a literacy work” [en una entrevista o en una obra literaria] o, incluso, pueden considerarse herramientas como “field notes of an anthropologist who writes up his or her observations as a narrative or in personal letters” [notas de campo de un antropólogo quien escribe sus observaciones cartas narrativas o personales]. Hernández et al. (2014) asegura que las herramientas más comunes para investigación de este tipo serían las “entrevistas y documentos (escritos, audio y video)” (p. 472).

Siguiendo a Galeano (2014) la técnica principal para la narrativa es la entrevista. Lo anterior se justifica en virtud de que, según ella, es fundamental “conservar fielmente” (p. 97) el testimonio de las personas con las que se conversa. En otras palabras, teniendo presente que si la entrevista es la técnica primordial en la investigación narrativa resulta de una importancia trascendental elegir unas herramientas que puedan guardar fielmente los

testimonios ofrecidos. Por lo anterior, Galeano (2014) propone la grabación y la transcripción como herramientas de investigación. Ahora bien, este intento de conservar fielmente lo que se enuncia está lejos de imponerse como una prueba de verdad, formal y empírica, de un enunciado. La naturaleza del relato, nos enseña Bruner (1996), no establece verdades, ni nos intentan convencer de una. Tal naturaleza es propia, no de los relatos, sino de los argumentos. Por el contrario, el relato, dice él, nos convence de su semejanza con la vida y, por ello, su medio de verificación no es una prueba formal, sino la verosimilitud.

Si bien Flick (2004) afirma que la entrevista es la técnica principal de la narrativa, hay autores que no dejan de considerar otras técnicas, como la revisión de documentos no orales como fuente de información. Lo anterior, sustentado en Huchim y Reyes (2013), quienes afirman que, como técnicas de investigación para esta estrategia, contamos con la revisión de “Documentos en primera persona, escritos u orales, sobre la vida de un individuo” como “Documentos expresivos: composiciones literarias, poéticas, artísticas, etc”. Así mismo se pueden tener en cuenta “Documentos de terceras personas, escritos u orales, de otras personas sobre el individuo en cuestión” y, en la misma medida, se pueden recolectar información de “Diarios personales. Correspondencia. Fotografías, películas, videos o cualquier otro tipo de registro iconográfico” (p. 5) Las razones que propone Hernández et al. (2014) para utilizar este tipo de recursos son claras y precisas:

Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinean sus historias y estatus actuales. Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal (p. 415)

Arias y Alvarado (2015) y Bolívar (2012) considera una opción viable, en el marco de una investigación narrativa, las cartas. De idéntica manera lo hace Rubilar (2017), quien deja abierta la posibilidad al uso de la correspondencia, o cualquier otro tipo de relatos no orales, como mecanismos para acercarnos a las respuestas que queremos hallar. Finalmente, Connelly y Clandinin (1995) aseveran que entre los instrumentos para la recolección de datos en una investigación narrativa (relatos de maestros y sobre maestros) encontramos el intercambio de epístolas. Los instrumentos bien podrían ser los siguientes: “notas de campo, anotaciones en diarios, transcripción de entrevistas, observaciones, relatos, cartas, escritos autobiográficos (programaciones de clase y boletines), materiales escritos como normas o reglamentos, fotografías, planes de clase o proyectos o memorias de la institución educativa” (Connelly y Clandinin, 1995, p.23).

Teniendo en consideración lo anteriormente mencionado, podemos afirmar entonces que las entrevistas y la revisión de documentos, como técnicas, responden a los objetivos de la presente investigación dado que, mediante ellas, se lograrán recolectar las narraciones y relatos mediante los cuales se buscará comprender las vivencias de los maestros y las maestras en contextos en los que la educación y el conflicto armado se encuentran. Las técnicas mencionadas anteriormente, se concentrarán en las historias de quienes viven las consecuencias de la guerra y, mediante sus relatos e historias, podremos acercarnos a uno de los objetivos de este trabajo, a saber, comprender cuáles son las vivencias de los maestros relacionadas con los efectos que ha dejado el conflicto armado sobre la educación.

### **Consideraciones éticas para esta investigación.**

Siguiendo las recomendaciones de Galeano (2014), uno de los puntos que se deben tener en cuenta en lo que respecta a las consideraciones éticas es, precisamente, la edición, eliminación y reemplazo de información en las grabaciones obtenidas durante la entrevista. Por ejemplo, si acaso quien narra una historia, menciona nombres y lugares que pueden

comprometer al mismo narrador o terceros, es recomendable, según la autora, reemplazarlos por seudónimos.

Así mismo, resulta de vital importancia aclarar, a quien narra, que la entrevista puede acabar en cualquier momento, según su voluntad. Es necesario también darle la potestad a quien relata de impedir el uso de dispositivos de grabación, así como la posibilidad o no de publicar el contenido adquirido (Galeano, 2014). Así lo resume Martínez (2013), “más allá de solo recoger información para beneficio propio, también debemos considerar que la forma en la que nos acercamos a ellos es parte de la ética, debemos respetar sus decisiones y voluntades.”

Al considerar la situación política del Bajo Cauca y la realidad social de Cauca, es necesario, bajo el principio fundamental de resguardar la vida, acoger, al pie de la letra, las consideraciones éticas que exige una investigación narrativa. Como veremos, la fuerza con la que se impone la violencia en esta región, así como la ceguera que provoca un delirio bélico de erradicar al enemigo, un enemigo que está en todas partes, ubica esta investigación y quienes participarán de ella en un lugar que es menester resguardar.

En este orden de ideas, considero transversal, además de las recomendaciones dadas anteriormente, considerar los tres principios propuestos por Fernández (2012) según los cuales, se deben garantizar la autonomía personal, la confidencialidad y el principio de justicia:

*Principio de respeto a la autonomía personal:* Principio de respeto a la autonomía personal. Se debe de tener el consentimiento explícito para ser sujeto de la investigación; cuidar que el investigado no se sienta estafado o engañado con respecto a los objetivos establecidos y la información que ha proporcionado la cual debe validarla previo y posterior al análisis.

*Principio de confidencialidad:* Es brindar al sujeto investigado garantía de anonimato.

*Principio de justicia:* Es imprescindible no juzgar las o sancionar las ideas, experiencias y formas de pensar de los sujetos de estudio. Es por ello que la escucha atenta libre de prejuicios debe de estar presente en todo momento de la investigación (p. 23).

Teniendo como referencia lo anteriormente expuesto es necesario hacer un par de precisiones. En primer lugar, es necesario aclarar que la elección de las técnicas, como tal, fue un asunto consensuado y espontáneo teniendo como único norte, la comodidad y la seguridad de quien quería participar y los medios con los que él o ella se sintieran seguros, en un contexto en que, como trataré de dejar en evidencia, pronunciarse mediante la palabra resulta peligroso. El miedo y, con el miedo la precaución, atraviesa la vida de las escuelas en el Bajo Cauca. Muchos profesores no quieren hablar. Muchos otros prefieren no comprometerse. El miedo, como una de las sensaciones más comunes entre los pasillos de las escuelas en el Bajo Cauca, explica tantas ausencias. Por lo anterior, la elección de las técnicas estuvo determinada única y exclusivamente por la voluntad, la seguridad y *el principio confidencialidad* de las maestras y los maestros que decidieron participaron. Es de anotar que muchos espacios se cerraron y muchos profesores decidieron guardar silencio producto de la situación. Ante el cálculo de riesgos, en una zona tan compleja, muchas veces no participar y aguardar en silencio es, sin duda alguna, la mejor opción.

En un intento por hacer desdibujar la identidad de quienes contribuyeron al presente trabajo, sin que por ello se les despoje de sus labores y sus virtudes pedagógicas, he decidido alimentar el vacío de un escueto anonimato con aquella maestra que nació en el suroeste, que ahora cuenta con unos 50 años y que, en cierta medida, representa y encarna a todos y todas

las personas que, alguna vez, habitamos los pasillos de una escuela antioqueña. Me refiero a Clotilde (Echeverri, 2004). Clotilde es una síntesis. Una síntesis de una rectora en oriente, de una mujer que vivió en Urrao, de una maestra trasladada al noroeste y, luego, al norte de Antioquia. Clotilde también es la síntesis de una maestra en el nordeste y de una mujer con pasiones tristes. Su tristeza le viene de la prematura muerte de sus padres como consecuencia de la violencia. Pero su tristeza no le resta valentía: “En un abierto desafío al destino, hizo colocar en la entrada de su ENS el siguiente lema de Dylan Thomas: *Sólo hay una guerra: la de los hombres contra los hombres*” (Echeverri, 2004). Clotilde, como síntesis, son las voces y las experiencias de maestras y maestros a lo largo de Antioquia y que el maestro Echeverri (2004) logró tejer en una mujer negra, en una mujer maestra y en una mujer serena. Con la intención de asegurar su incógnita y respondiendo al principio de *confidencialidad* de los maestros que participaron en esta investigación, ponemos en voz de Clotilde sus historias, sus recuerdos y sus relatos. Así, Clotilde, que se había limitado recibir las cartas, ahora es quien las escribe y nos cuenta, en sus andanzas, qué ha ocurrido, ya no en el suroeste o en el oriente de Antioquia, sino, ahora, en el Bajo Cauca. En este orden de ideas, esta investigación se sirvió, por un lado, de un breve intercambio epistolar con una maestra y un maestro, así como de una entrevista con una tercera maestra. Sirviéndome de sus cartas y de una pequeña conversación, Clotilde me regaló entonces su palabra escrita y su palabra hablada. Todas sus versiones; todo aquello que los maestros dejaron en evidencia y decidieron compartir será narrado finalmente por Clotilde. En parte, porque ellos también son Clotilde.

A lo largo del trabajo, en un diálogo con otros maestros y de cara a otros conflictos, aparecerá la voz de Clotilde, dando cuenta, a partir de sus propia trayectoria, cuáles han sido sus vivencias como maestra en un contexto en el que hay conflicto armado y que, además, ha dejado sobre la educación en Caucasia y en el Bajo Cauca toda una serie de impactos. En este sentido, la versión de esta maestra se suma a esas otras voces que se han atrevido revelar cuál

es la exposición en la que se encuentran las escuelas del mundo y de Colombia ante la guerra y los conflictos. No solo en conversación con otros autores a lo largo de estas páginas, sino también al final, en los anexos, se pueden encontrar el intercambio epistolar entre Clotilde y yo.

### **¿Cuál es la propuesta de análisis de la información?**

Por análisis de la información podemos entender todos aquellos “procesos de síntesis que llevan a la agregación de categorías” o, en otras palabras, son “estrategias para vincular las categorías” (Morse, 2003, p. 30). Serbia (2007) también considera que el análisis es un proceso; proceso que califica como dinámico y creativo.

A pesar de la cantidad de producción literaria en relación con la metodología de investigación, no resulta muy claro, dentro del cúmulo de tratados, cuál es la forma de abordar un análisis de datos (Morse, 2003). Serbia (2007) recomienda que, la elección de una propuesta debe estar determinada por los objetivos de la investigación. Teniendo como referencia lo anteriormente mencionado, el mismo autor presenta toda una serie de propuestas bajo la cual se puede hacer un análisis de datos. Ahora bien, teniendo como referencia los objetivos de esta investigación, podemos concluir que la propuesta que se ajusta con las metas de este estudio sería lo que se conoce como una “análisis de temas”. Desde los cuatro modelos identificados y propuestos por Bolívar (2012), este análisis de datos se corresponde con lo que en su artículo llama “análisis temático”. Según él, partiendo del hecho de que “Los textos narrativos se estructuran en temas” esta propuesta de análisis identifica las categorías que nos interesan para, subsiguientemente, analizarlas. Esta propuesta de análisis busca agrupar los temas, ya sea porque son parecidos, o ya sea porque no lo son, para mediante esta reducción hacer de la información algo mucho más fácil de interpretar y analizar. Esta

síntesis “permiten su interpretación (mediante la codificación), el procesamiento y la obtención de conclusiones.” (Bolívar, 2012).

Desde Sparker y Davis (2008) podemos hablar de un “Análisis paradigmático de contenido” que consiste en examinar “las similitudes y diferencias temáticas existentes entre diferentes relatos. El principal potencial de esta forma de análisis reside en su capacidad para desarrollar un conocimiento general sobre temas centrales que constituyen el contenido de las historias objeto de estudio” Este tipo de análisis se corresponde con lo que, Abela (2002) llama “análisis de contenido temático”. Según él:

El análisis de contenido temático, sólo considera la presencia de términos o conceptos, con independencia de las relaciones surgidas entre ellos. Las técnicas más utilizadas son las listas de frecuencias, la identificación y clasificación temática, y la búsqueda de palabras en contexto. Quizás la más frecuente consiste en buscar- y eventualmente analizar más detenidamente, con otra técnica- unidades en que aparecen una determinada temática. Esto supone que se selecciona – y eventualmente define- esta temática antes de iniciar el análisis, por cuanto ésta se transforma en una regla de selección de las unidades analizadas. (Abela, 2002, p. 20)

O lo que Serbia (2007) llama “análisis de temas”, esto es, una propuesta de análisis que

Permite la enumeración y explicación de aquellos temas, considerados por el grupo o por los individuos, más o menos importantes o extensos en relación al campo semántico recortado por los objetivos de la investigación, se focaliza en ellos para su posterior análisis y contrastación con el análisis del contexto en general. (p. 139)

## La Historia de una Palabra: Sobre la Etimología de *Educación* y Algunos Apuntes Sobre su Definición

Desde la perspectiva de niños y jóvenes, la educación se define según sus fines. Para los unos, la educación es *eso* que sirve para aprender. Para otros, la educación es *eso* que sirve para conseguir trabajo (Sewell & Newman, 2014). Fácilmente, se reconoce cuál es la definición con la que se identifican los niños y con cual los jóvenes. Sewell & Newman, (2014) demuestran que hay quienes, en efecto, relacionan la educación, tal como lo dicen niños y jóvenes, con una serie de características entre las cuales encontramos el saber y el oficio. Según mi interpretación, las respuestas de niños y jóvenes pueden conjugarse desde lo que, según Giuseppe (1985), es el ángulo sociológico de la definición de educación. Desde este ángulo, la educación es “el proceso que aspira a preparar las generaciones nuevas para reemplazar las adultas que, naturalmente, se van retirando de las funciones activas de la vida social” (p. 19). Adicionalmente, la educación tiene el objetivo de hacer la “conservación y transmisión de la cultura a fin de asegurar su continuidad” (p. 19). Por un lado, la preparación para asumir una vida adulta. Por otro lado, la adquisición de un saber y de una cultura. Según Giuseppe (1985), además del intento sociológico de ofrecer una definición, la biología, la psicología y la filosofía también han presentado sus propias definiciones desde cada uno de sus campos. Así las cosas, ¿Qué es entonces la educación?

La etimología de la palabra educación puede dirigirnos hacia dos sentidos, dos acepciones. Por un lado, encontramos el verbo “*educo-as-are*, que significa criar, amamantar o alimentar” (Sarramona, 1989, p. 28). Si acaso la historia de la palabra educación nos remitiese hasta aquel verbo latino no podría uno sino establecer una relación entre educar como alimentar y la etimología de la palabra alumno, *alere*, quien es alimentado (Colmenárez, 2009). De manera figurativa, el alumno es quien se nutre con conocimientos. De allí ha derivado la expresión latina que han heredado varias lenguas: *Alma mater*. Alma viene de *almus* y este, a

su vez, del verbo al que ya se hizo mención: *alere*. *Alma mater*, como es sabido, es una expresión que se utiliza para referirse, en general, a las universidades y significa, literalmente, madre nutricia o madre que nutre y da alimento. Así, la expresión *Alma mater* hace referencia a esa función esencial de las universidades, que tienen como tarea proporcionar alimento intelectual. En otras palabras, la función de la universidad es alimentar con saber a sus estudiantes y compartir la ciencia con sus alumnos.

Ahora bien, *alere* está asociada a la raíz indoeuropea *al*, que hace referencia al crecer y que a su vez compone la palabra *alimento*. Literalmente, alimento es la materia que los organismos usan como medio para crecer. Podemos interpretar entonces que el alumno se sirve de su alimento, el saber y el conocimiento, como medio para desarrollarse. El alumno se nutre intelectualmente como parte de su proceso de crecimiento y es la educación quien lo alimenta. Lo alimenta para crecer. Por otro lado, también se ha derivado la palabra educación de “*educo-is-ere*, que significa “extraer de dentro hacia afuera” (Sarramona, 1989, p. 28). Sarramona (1989) afirma que es mucho más probable que educación provenga de este segundo verbo antes que del primero.

Gómez (2016) deriva educación de *education*, palabra que está compuesta de *educare*, que significa criar, educar y de *io*, que se refiere, simplemente, a *acción de o resultado*. Según esto, la educación es la acción de educar o criar. En esta misma medida, educar, según Gómez (2016), proviene de *educare*, que está compuesta de *e*, que quiere decir *hacia afuera* y del indoeuropeo *duka*, que se refiere a *llevar o conducir*. Educar es entonces llevar o conducir hacia afuera. Al respecto, apunta Touriñan (2014) que “*Educare* significa etimológicamente origen de un proceso, dirección del mismo y sentido de larga duración: conducir desde afuera, llevar de un estado a otro de nivel superior y proceso de largo período” (p. 32)

Finalmente, el mismo autor termina por concluir que,

Si hacemos caso al análisis etimológico, la educación implica: 1) ser criado material y espiritualmente (educando), 2) unos recursos con los que se cría al educando (medios de cualquier tipo), 3) otro sujeto que cría y ayuda a crecer (educador), 4) un sentido de la acción (método), 5) un propósito de conducir a un estado superior (finalidad), 6) un sentido procesual de larga duración (proceso durable) y 7) un sentido de espacio específico en el que se establece la crianza, puesto que a los padres correspondería preservar y propiciar su espacio de acción familiar educadora (espacio educativo). (Tourrián, 2014, p. 32)

Haciendo énfasis en la conceptualización que se ha hecho en relación con la educación, más que en la etimología de la palabra, Sarramona (1989) logra agrupar en grandes bloques, las características que se le pueden adjudicar a la educación, a partir de todo un conglomerado de definiciones que se han dado desde Platón hasta Durkheim, pasando por Aristóteles, Herbart, Dilthey. Así y según él, podemos afirmar que la educación es una *búsqueda de perfección* bajo un marco ético o como un *medio para alcanzar los fines* propios del hombre, es decir, lograr ser lo que es en completa plenitud. Así mismo, la educación es también una herramienta para *estructurar y ordenar* a los humanos, mediante *la acción de unos sobre otros*, teniendo una *intencionalidad* como norte, que pretende impactar las *facultades superiores* de todo ser humano. A su vez, la educación propende, tanto por un desarrollo individual, así como un desarrollo de las facultades de socialización que le permitan habitar y convivir con los otros.

Así lo afirma Sarramona (1989):

La educación se dirá que es

- Un proceso esencialmente dinámico entre dos personas,

- Que proporciona las metas y ayudas para alcanzar las metas del hombre, partiendo de la aceptación consciente del sujeto,
- Que pretende el perfeccionamiento del individuo como persona
- Que busca la inserción activa y consciente del individuo en el medio social,
- Que significa un proceso permanente e inacabado a lo largo de la vida humana,
- Que el estado resultante, aunque no definitivo, supone una situación duradera y distinta del estado original del hombre. (p. 30)

“El hombre es la única criatura que tiene que ser educada” (Kant, 2009, p. 27), afirma el filósofo de Königsberg en la primera línea de su libro *Sobre Pedagogía*. No solo es importante la educación para el hombre en virtud de que es el único animal que, según Kant, la necesita, sino también porque “El hombre sólo por la educación puede llegar a ser hombre. No es nada más que lo que la educación hace de él” (Kant, 2009, p. 31). En resumen, dos factores transcendentales relacionan al hombre y la educación: el ser humano es la única criatura en la tierra que precisa de educación y, a su vez, solo llega a ser lo que es, en virtud de las herramientas que le ofrece la educación como tal.

La educación es para Kant el resultado de tres actividades, esto es, “el cuidado (alimentación, conservación), la disciplina (crianza) y la instrucción junto a la formación. El hombre es, en consecuencia, lactante -alumno- y aprendiz” (Kant, 2009, p. 27). En primer lugar, no puede pasar inadvertido el hecho de que, para Kant, la educación empiece por el cuidado. El cuidado, según el filósofo, no es más que la preocupación de la madre y del padre de que su hijo no se haga daño a sí mismo. Pestalozzi (2003), incluso, va más allá en tanto para él, “es la satisfacción segura, tranquila y continuada de las necesidades físicas del niño pequeño lo que impulsa y desarrolla de un modo natural, desde su nacimiento, los primeros gérmenes de sus tendencias morales” (p. 59). Si acaso no se garantiza tales necesidades, ni se le permiten

prolongados estados de tranquilidad, empezará a nacer en el niño “una propensión a realizar actos de violencia animal y, con esto, todo ese infierno de impulsos naturales inmorales, irreligiosos y que desconocen y niegan la esencia interior y divina de lo que es la humanidad” (p. 61). La ausencia del cuidado que precisan los niños puede devenir en impulsos que, potencialmente, se pueden materializar en violencia contra sí mismo, según Kant (2009) o violencias contra los otros, según Pestalozzi (2003).

La disciplina o la crianza no es sino una tarea negativa. Es “la acción por la que se le quita al hombre su salvajismo (...) La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad, y empieza a hacerle sentir la coacción de las leyes.” (Kant, 2009, p. 28). Para Pestalozzi (2003), en sentido amplio, la educación es un proceso que le permite al hombre terminar aquello que la naturaleza ha dejado inconcluso en su propia condición. La educación o, más específicamente, *la educación elemental*, tal como la propuso el pedagogo suizo, es:

El resultado de los esfuerzos del género humano para ofrecer, al proceso de la naturaleza en el desarrollo y configuración de nuestras disposiciones y facultades aquella ayuda que pueden prestarle el amor ilustrado, el entendimiento formado y el sentido de arte del género humano (Pestalozzi, 2003, p. 58)

A la naturaleza humana se le debe dar un rumbo; se le debe dirigir hacia ciertos objetivos, tomando ciertos senderos. Por sí sola, la naturaleza del hombre tenderá, casi exclusivamente hacia un “impulso animal” y, la tarea de la educación es precisamente desviar tales impulsos instintivos, dirigirlos por un rumbo más “humano y divino” (Pestalozzi, 2003, p. 59). Kant (2009) afirmó que el papel de la educación es, en esta misma línea, la transformación de “la animalidad en humanidad” (p. 28). En este mismo sentido, Giuseppe (1985) sostiene que la autolimitación debe ser inherente a la educación, en virtud de que no hay sociedad que se sostenga con la extralimitación de sus ciudadanos. “Educar es, sin duda, limitar, ya que

ninguna comunidad humana podría subsistir sobre la base de una libertad o de una satisfacción ilimitadas de todos los impulsos y deseos” (p. 23) Finalmente, Dewey (1998) declara algo similar al afirmar que:

las diferencias graduales de edad, el hecho de que nazcan algunos y mueran otros, hace posible mediante la transmisión de ideas y prácticas la constante renovación de la fábrica social. Pero esta renovación no es automática. Si no nos esforzamos para lograr que se realice una transmisión auténtica y perfecta, el grupo más civilizado caerá en la barbarie y después en el salvajismo. (p. 15)

Finalmente, consideremos la parte positiva de la educación: la instrucción y la enseñanza.

Según Kant, la instrucción

Consiste en procurar cierta aptitud o habilidad. Esta es la posesión de una facultad que es suficiente para cualquier clase de fines. No determina en absoluto ningún fin, sino que deja ello en manos de las circunstancias. Algunas habilidades son en todos los casos buenas, leer y escribir, por ejemplo; otras sólo para determinados fines, la música por ejemplo, para complacernos. Debido a la multitud de fines la habilidad es en cierto modo infinita. (Kant, 2009, p. 41)

Dewey (1998) considera dos formas de educación. La una, la obtenemos de convivir con los demás y es, según el pedagogo, natural. Según esto, esta primera forma de educación es el resultado de habitar y asociarnos con los jóvenes. Convivir con ellos es, ya, una forma de educación y una fuente de aprendizaje. ¿El objetivo de esta educación? “capacitarle [al joven] para compartir una vida en común” (p. 18). Ahora bien, dentro de este campo amplio de educación en el que, simplemente, convivimos y nos asociamos con los jóvenes, hay uno más específico o, en palabras de Dewey, sistemático, a saber, la educación que se refiere a la tutela directa o a la escolaridad. En otras palabras, la educación sistemática no es más que

aquella que ocurre exclusivamente en las escuelas. Ambas son importantes; ambas otorgan ciertas ventajas sobre la vida de un ser humano, pero, a su vez, ambas traen consigo peligros potenciales que bien se podrían sintetizar en una pregunta que, de cuando en cuando, pronuncian nuestros estudiantes en medio de un proceso de enseñanza: ¿eso para qué me servirá en la vida?

El peligro de la sabiduría ofrecida en las aulas de clase corre el riesgo de llegar a “ser fácilmente remota y muerta, abstracta y libresca” (Dewey, 1998, p. 19). Ahora, el peligro de enseñar en las escuelas y confiarle toda la responsabilidad del aprendizaje a la espontaneidad de la convivencia y el ejemplo de los padres, implicaría un sacrificio y un desperdicio de toda una cantidad de experiencias dignas, según Dewey, de ser apropiadas por cada joven. Ambas, según el pedagogo, son importantes.

Por su parte, Touriña (2018) plantea que, por educación, podemos entender, básicamente, un proceso en el que se adquiere

un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto personal de vida y construirse a sí mismo, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con la [sic] oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación. (p. 17)

La educación, en ese sentido, está ligada al proyecto personal que todo ser humano debe elegir, así como a la construcción de nosotros en tanto seres humanos. Según esto, la educación sería un puente que nos permitiría proyectarnos y dar forma al camino que queremos transitar a lo largo de nuestra vida. La educación, según el autor, sería, no solo aquel proceso que nos enseña a caminar, sino también aquel proceso que nos enseña a discernir por cuál camino hacerlo. Esta preparación interna atraviesa un sinnúmero de aristas a las que la educación debe responder. Son muchos los campos que la educación debe

cultivar en el educando: “pensar, sentir afectivamente, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear (construir simbolizando), y desde cada actividad externa (juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación)” son las habilidades que la educación, como proceso, debe cultivar para así “elegir, comprometerse, decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación” (Tourrián, 2018, p. 17)

### *La Educación Como Derecho*

En la misma medida en la que la escuela no siempre se ocupó de la educación (Pineau, 2004), esta no siempre se garantizó y se concibió como un derecho. La educación se instauró como derecho solamente a partir de la Declaración Universal de Los Derechos Humanos de 1948. Mediante esta declaración, la educación obtuvo, por primera vez, un estatus de derecho a nivel mundial (UNICEF, 2008). En términos muy generales podemos decir que el artículo 26 de la mencionada declaración afirma que la educación no solamente deberá ser gratuita, por lo menos en su nivel básico, sino también obligatoria. En lo relacionado con la educación superior, se debe garantizar que todos tengan iguales condiciones de acceso, teniendo en cuenta, claro está, el mérito. El objetivo de la educación será el desarrollo pleno de la personalidad, el respeto por los derechos humanos y libertades individuales. Finalmente, este derecho les permite a los padres elegir la educación que mejor convengan para sus hijos. Según UNICEF (2008), además de gratuita y obligatoria, el artículo 26 les otorga a todos los individuos una educación de calidad, con accesibilidad y con la capacidad de adaptabilidad. En la constitución de 1991 la educación no está en el apartado de los derechos fundamentales, pero sí se le incluye dentro de los derechos sociales, económicos y culturales, los cuales sí son derechos fundamentales de los niños (Reyes, 2016). El artículo 67 de la Constitución es

clara en afirmar que, además de ser un derecho, la educación es un servicio público que permite el acceso al conocimiento y a los valores de la cultura en general. Otorga la responsabilidad de este derecho a la familia, a la sociedad y al Estado. Este último, además, tiene la obligación de supervisarla y los encargados de costearla serán los entes territoriales. La ley 115 de 1994 o ley General de educación, que fue un acuerdo para integrar en un desarrollo constitucional con elementos importantes, como la democracia y la paz (Reyes, 2016), se encarga, entre otras muchas cosas, de definir el concepto de educación, así como sus fines, sus competencias y su estructura.

La importancia y la necesidad de garantizarlo este derecho se sustenta, parcialmente, por la necesidad de garantizar otros derechos, dado que el derecho a la educación está vinculado a otras libertades. Al respecto, apunta Tomasevski (2004a):

El derecho internacional de los derechos humanos constituye un marco ya listo para evaluar el progreso en la consecución de estos objetivos, toda vez que define las metas, los propósitos y los métodos de la educación, para permitir que todos y todas disfruten todos los derechos humanos. (p. 343)

En este orden de ideas, el derecho a la educación resulta ser un eje a partir del cual, muchos otros derechos dependen. Pensemos con un ejemplo:

Sin educación no hay acceso al empleo. Un nivel educativo inferior disminuye habitualmente las perspectivas de carrera. Los salarios bajos afectan negativamente a la seguridad en la vejez. La negación del derecho a la educación provoca la exclusión del mercado laboral y la marginación en el sector no estructurado, junto con la exclusión de los sistemas de seguridad social derivada de la previa exclusión del mercado laboral. (Tomasevski, 2002, p. 10)

Lo mismo se podría sugerir de los derechos políticos en tanto, en algunos países, no está permitido cumplir las labores en un cargo político si es analfabeta (Tomasevski, 2002). En

otras palabras, la violación a este derecho no solamente es grave en tanto se viola *un* derecho, sino también en tanto este derecho está vinculado con muchos otros tantos. Si “La educación es entonces no sólo un fin en sí mismo, sino también un medio para el logro de muchos otros objetivos globalmente consensuados” (Tomasevski, 2004a, p. 343), su negación resulta aún más grave: “El derecho a la educación opera como un multiplicador. Cuando se garantiza, mejora todos los otros derechos humanos; cuando se niega, anula el disfrute de la mayoría, sí no de todos” (Tomasevski, 2004b, p. 13).

Ahora bien, el derecho a la educación se estructura en varios niveles y, por ello, son varias los niveles que se deben garantizar. El acceso a una escuela no es, por sí, el derecho a la educación. En este sentido, si se quiere garantizar en sentido amplio el derecho a la educación, es menester ofrecer disponibilidad, garantizar la permanencia y asegurar una educación de calidad (Reyes, 2016). Por lo anterior, las responsabilidades del Estado son mayores: “Corresponde entonces al Estado garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los estudiantes las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo” (Const.1991, Art.67). Explicemos esto a partir del trabajo de Tomasevski (2004a). Ella afirma que la educación debe pensarse a partir de asequibilidad, acceso, aceptabilidad y adaptabilidad. Cada una de estas categorías deviene en toda una serie de obligaciones estatales. Por ejemplo, en lo que se refiere a la asequibilidad, encontramos dos obligaciones estatales: como derecho civil y político, el derecho a la educación demanda del gobierno la admisión de establecimientos educativos que respeten la libertad de y en la educación. La educación como derecho social y económico significa que los gobiernos deben asegurar que haya educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar. Como derecho cultural, significa el respeto a la diversidad, en particular, a través de derechos de las minorías y de las indígenas” (Tomasevski, 2004a, p. 349-350)

El *acceso*, la segunda categoría, obliga a los gobiernos a ofrecer educación gratuita, por lo menos, en los niveles obligatorios. Como tercera categoría encontramos la aceptabilidad, que “engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación, como por ejemplo, los relativos a la seguridad y la salud en la escuela, o a las cualidades profesionales de los maestros” (Tomasevski, 2004a, p. 12)

Muchos otros fenómenos son valorados en esta categoría: castigos corporales y, en general, a los métodos y materiales de enseñanza para hacer aceptable la educación para los niños. Finalmente, el derecho a la educación de los niños exige la adaptación de las escuelas a los niños y no de los niños a las escuelas.

Todo lo dicho en torno al derecho a la educación resulta importante en tanto nos permite dimensionar los alcances del derecho a la educación y, en ese sentido, nos permitirá comprender cómo es que el conflicto armado o cómo algunos grupos armados al socavar la seguridad de una escuela, por ejemplo, también está violando el derecho a la educación. El goce del derecho a la educación no está sustentando exclusivamente por el acceso a una escuela. La Permanencia o la verificación de “las condiciones necesarias que garanticen la permanencia de los niños y niñas al menos hasta finalizar la educación básica y hasta que cumplan los 18” (Sarmiento, 2010, p. 17) permite “la satisfacción plena del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes” (Contreras, 2019, p. 317), por ejemplo. En otras palabras, la educación como derecho no se materializa en la asistencia de niños a las aulas o, lo que es lo mismo, “el derecho a la educación no se reduce al acceso a la escolarización formal” (Muñoz, 2012, p. 3). Pensemos ahora, con el marco normativo *Aplicación del pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales* del Comité de Derechos económicos, sociales y Culturales del Naciones Unidas (1999). Según este comité, la educación, como derecho, debe garantizar y constituirse también a partir de cuatro pilares:

disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Según la primera característica, disponibilidad,

Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc.; algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc. (Naciones Unidas, 1999, p. 3)

En segundo lugar se debe garantizar accesibilidad, esto es, que “Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente” (Naciones Unidas, 1999, p. 3). La primera dimensión es la no discriminación en tanto la educación se debe garantizar a todos sin ningún tipo de exclusión. La segunda es accesibilidad material, característica que tiene que ver con la ubicación geográfica de la escuela, por ejemplo, o con los medios tecnológicos para llevar la escuela a los a alumno. En tercer lugar encontramos la accesibilidad económica en tanto se debe garantizar gratuidad de forma gradual empezando por la educación primaria.

El tercer pilar es la aceptabilidad, que tiene que ver con “La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres” (Naciones Unidas, 1999, p. 3) Como cuarto pilar encontramos la adaptabilidad, una de las características más importantes y apremiantes en virtud de su incumplimiento: “La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las

necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.” (Naciones Unidas, 1999, p. 3)

Como se puede constatar, el derecho a la educación exige, para su debido cumplimiento, un sinnúmero de condiciones. La educación como derecho es amplia y, como trataré de demostrar a lo largo de este trabajo, amplias son también las formas de su vulneración.

Como bien lo afirma UNESCO (2011), el derecho a la educación que tienen millones de niños se está vulnerando a causa de la guerra. De hecho, en medio de un conflicto armado, el derecho a la educación es uno de los más vulnerados (Ospina, 2016). Como ya se afirmó anteriormente, en zonas de violencia el derecho a la educación se ve afectado de múltiples formas que van desde reclutamiento forzado y el asesinato de profesores hasta el uso de instituciones educativas como escudo en medio de un conflicto o el uso de minas antipersona cerca de los centros educativos. Las formas en las que los conflictos armados vulneran el derecho que todos los hombres tenemos a la educación son múltiples. La educación se ve afectada de diversas formas cuando se encuentra en medio de un conflicto armado. Atrapada entre balas, la educación se deteriora en un sinnúmero de maneras.

## **Violencia**

### *Violencia y conflicto: una distinción necesaria*

A diferencia de muchos conceptos, la noción de violencia tiene una importancia transversal, en virtud de que, bajo el pretexto de socavar sus manifestaciones, se pueden delinear argumentos que devienen, precisamente, en la justificación de ciertos actos violentos. En otras palabras y en términos más concretos, en defensa de la violencia se cometen, irónicamente, hechos que merecen, a su vez, el calificativo de violentos (Butler, 2020). Así, la violencia no es más que un adjetivo maleable para calificar ciertos fenómenos. El problema surge en la propia naturaleza difusa del fenómeno de la violencia, pues no hay claridad acerca de aquello que la constituye o aquello que no y, lo anterior, resulta sumamente ventajoso para ciertos poderes, como los estatales, ya que, en nombre de la seguridad y la propia defensa, arremeten violentamente contra lo que ellos consideran que es violento:

Podemos considerar violenta a la violencia del Estado aun cuando ha utilizado su propio poder para nombrar y representar como violento el poder disidente de un grupo de gente. De manera similar, manifestaciones pacíficas como las que tuvieron lugar en el Parque Taksim Gezi de Estambul en 2013, o una carta que convoca a la paz como la que firmaron muchos académicos turcos en 2016 se pueden pintar y representar como un acto violento solo si el Estado tienen sus propios medios o bien ejerce el control suficiente sobre los medios. En tales condiciones, el ejercicio del derecho de reunión se califica como una manifestación de terrorismo que, a su vez, apela a la censura estatal, los golpes y los gases de la policía, el despido del trabajo, la detención indefinida, la cárcel y el exilio (Butler, 2020, pág. 17)

Algo similar sugiere Muller (2002), al afirmar que:

The moment we claim to be able to distinguish “good” violence from “bad”, we lose the proper use of the word, and get into a muddle. Above all, as soon as we claim to be developing criteria by which to define a supposedly “good” violence, each of us will find it easy to make use of these in order to justify our own acts of violence. [El momento en el que afirmamos que somos capaces de distinguir la buena violencia de la mala, perdemos el adecuado uso de la palabra y nos metemos en una confusión. Sobre todo, tan pronto como afirmamos estar desarrollando un criterio para definir una supuesta violencia buena, cada uno encontrará fácil hacer uso de ellas para justificar nuestros propios actos de violencia]. (p. 22)

Bajo este complejo y difuso panorama, nace la necesidad de definir la violencia, pues es una noción peligrosamente flexible, por lo que bien puede ser definida cómodamente por quienes encarnan un poder y, así, poderla utilizar según su propia conveniencia. Por otro lado y de acuerdo con Paredes (2014), es claro que “la violencia no se identifica con el concepto de conflicto.” (p. 40). No obstante, la diferencia que hay entre una y otra no resulta siempre tan clara. Teniendo como referencia los fines de este trabajo, me propongo definir la noción de violencia de tal manera que pueda ser debidamente contrastada con el concepto de conflicto y, en particular, de conflicto armado. El objetivo principal es proponer una definición de violencia, de tal manera que no se le confunda, en absoluto, con la noción de conflicto; noción transversal al presente trabajo, que será debidamente definida en los capítulos siguientes.

### *Dos Nociones de Violencia: Subjetiva y Simbólica*

La noción de violencia resulta sumamente amplia, a tal punto que se podrían hacer toda una *clasificación* de las clasificaciones. Siguiendo a Sanmartín (2007) y a Iborra y Sanmartín (2011), podemos catalogar los tipos de violencia según el daño provocado o la víctima que la padece, así como según el lugar en el que se presenta o el tipo de agresor. La OMS, desde el

principio del nuevo milenio, ya había recomendado una forma de clasificar este fenómeno según los siguientes criterios: autoinfligida, interpersonal y colectiva (Garmendia, 2011; Garmendia, 2016)

Slavoj Žižek (2009), por su parte, distingue, por lo menos, tres formas de violencia. La primera forma, evidente y palpable, es la violencia subjetiva. Esta es “directamente visible, practicada por un agente que podemos identificar al instante.” (Žižek, 2009, p. 9). Se manifiesta mediante una agresión física o un asalto. La segunda es una violencia simbólica y se encuentra “encarnada en el lenguaje y sus formas”. La tercera forma, conocida como violencia sistémica, hace referencia a “las consecuencias a menudo catastróficas del funcionamiento homogéneo de nuestros sistemas económico y político” (Žižek, 2009, p. 10). La primera es, como su nombre lo indica, esencialmente subjetiva. Las últimas, por su parte, son formas objetivas de violencia. Dados los fines de este trabajo, me concentraré sobre la subjetiva y la simbólica, dado que la tercera tiene un carácter eminentemente económico.

La primera forma de violencia, la subjetiva, es, según Chénais (1981) la violencia en sentido estricto:

La violencia en sentido estricto, la única violencia medible e incontestable es la violencia física. Es el ataque directo, corporal contra las personas. Ella reviste un triple carácter: brutal, exterior y doloroso. Lo que la define es el uso material de la fuerza, la rudeza voluntariamente cometida en detrimento de alguien. (Chénais, 1981, como se citó en Trujillo, 2009)

Žižek (2009) nos regala el siguiente ejemplo en relación con esta primera y más visible forma de violencia: “una vez, en la escuela el hijo de Lossky —el filósofo ruso— fue brutalmente intimidado por un compañero de clase trabajadora, que le gritó: tus días y los de tu familia han acabado”. Deshonrosamente, la escuela parece ser el espacio ideal para acumular, con

una detestable normalidad, un sinnúmero de ejemplos sobre este tipo de violencia. Preciado (2019) muestra cómo los centros educativos son todo, menos un refugio o un espacio de socialización para acogedor para nuestros estudiantes. “Campo de batalla”, “fábrica de subjetivación” o “colegio asesino” son varios de los adjetivos con los que el filósofo se refiere a los centros educativos en virtud de que allí se presentan múltiples manifestaciones de violencia, entre ellas, claro está, la violencia subjetiva, por medio de las agresiones físicas. Las cifras son vergonzosas: “más de la mitad de los adolescentes trans y homosexuales dicen ser objeto de agresiones físicas y psíquicas en el colegio” (Preciado, 2019, p. 188). En este orden de ideas, violencia subjetiva es también la asfixia de Eric Garner en Nueva York o los impactos de bala que recibió Tamir Rice en Ohio (Emcke, 2017). Violencia subjetiva son las descargas eléctricas que recibió Javier Ordoñez en Bogotá (Correa, 2020).

Por su parte, la violencia simbólica, para Žižek (2009), juega un papel fundamental en el sometimiento de ciertas identidades sobre otras. Lo interesante, y alarmante, por supuesto, es que este tipo de violencia condena a ciertas identidades al desprecio, a partir de una imagen, quizá caprichosa, que se hacen unos grupos sobre otros. La violencia simbólica, siguiendo al filósofo, funciona de la siguiente manera: determinados grupos diseñan imágenes predeterminadas acerca de otros y, haciendo las veces de una máscara, estos retratos se imponen como la representación o *el símbolo* que cubre la existencia real de los seres humanos. En palabras de Bourdieu, la violencia es “poder que construye mundo” (Bourdieu, 1987, como se citó en Fernández, 2005, p. 12)

Lo que para los perpetradores de pogromos es intolerable y supone una provocación racial, a la que reaccionan, no es a la realidad inmediata de los judíos, sino a la imagen/figura del «judío» que circula y ha sido construida en su tradición. (Žižek, 2009, p. 85)

Fraser (2016) afirma que manifestaciones de esta violencia serían “la dominación cultural” o, lo que es lo mismo, “estar sujeto/a a modelos de interpretación y comunicación que están asociados con una cultura ajena y son extraños y/o hostiles a la propia” Así mismo está “la falta de reconocimiento o, en otras palabras “estar expuesto/a a la invisibilidad en virtud de las prácticas de representación, comunicación e interpretación legitimadas por la propia cultura” (p. 28)

Emcke (2017), refiriéndose al pensador Frantz Fanon, ejemplifica detalladamente cómo funciona estas representaciones simbólicas, que pueden convertirse potencialmente en manifestaciones de violencia:

Un niño blanco (...) crece con cadenas asociativas que relacionan un cuerpo negro con un animal, con algo imprevisible, salvaje, peligroso; ve ese cuerpo y, automáticamente, piensa en calificativos como malo, malvado, feo; enseguida piensa: me va a comer. (p. 89)

Siguiendo esta línea, podemos afirmar que las agresiones contra George Floyd o Garner no se produjeron, para ser precisos, contra ellos: Floyd y Garner. Sino contra esa imagen que relaciona a estos humanos con seres peligrosos. La imagen que enlaza a un ser humano con un ser que merece desprecio es, en sentido estricto, violencia simbólica.

Finalmente, Appadurai (2007), demuestra la razón por la cual las mayorías tienden a socavar la integridad de las personas que pertenecen a las minorías: judíos en Alemania, musulmanes en la India, migrantes en Europa. La pregunta es, teniendo en mente que las mayorías son mayorías y, por ello, parecen detentar ciertos poderes, ¿cuál es la razón que les mueve a querer extirpar a los grupos pequeños que, es necesario aclararlo, no siempre son tan pequeños? El problema de las minorías, afirma Appadurai (2007), es que “recuerdan constantemente el carácter incompleto de la pureza nacional” (p. 110). La sensación de

incompletud nacional, de vacío e insatisfacción son, quizá, el primer paso para declararle la guerra a las minorías, mediante la violencia simbólica que relaciona a estas minorías con la impureza.

Ahora bien, la disección de la violencia propuesta por Žižek (2009) no es más que una herramienta argumentativa, pues, realmente, la violencia subjetiva y simbólica están íntimamente relacionadas. Según mi consideración, las dos formas de violencia cohabitan, se nutren y encajan; se alimentan, se enmascaran y se justifican una a otra. O en palabras de Fernández (2005) “La violencia declarada, física o económica, y la violencia simbólica más refinada coexisten sin ninguna contradicción en todas las instituciones” (p. 10)

### **Una Guerra de Palabras**

Según Bastenier (2000) poco importa el nombre que se le asigne al conflicto que vive Colombia, dado que, independiente de la palabra que se le adjudique a los enfrentamientos, éstos serán los mismos: igual de complejos, lamentables e inhumanos. Así, no tiene mayor importancia si le llamamos conflicto armado, amenaza terrorista o guerra civil, las víctimas serán las mismas y las cifras igual de aterradoras. Por lo anterior, no tiene sentido, según este columnista, dedicar tanto tiempo para precisar lo que ocurre en nuestro país, como si, dependiendo del nombre, afirma, “la contienda fuera una u otra y, por tanto, más o menos grave”.

Posada (2001), Rodríguez (2011) y Uprimny (2005) piensan lo contrario. Para este último, por ejemplo, el vocabulario y las palabras en general no son neutras o imparciales: “el uso del lenguaje no es inocente, ya que tiene ciertos efectos sobre la realidad, en la medida en que define la manera como los ciudadanos perciben y comprenden un determinado problema.”

Afirma Uprimny (2005), refiriéndose al complejo debate de asignar un nombre a los

enfrentamientos de nuestro país. Partiendo de la postura anterior y siguiendo la tesis de Posada (2001), Uprimny (2005) sostiene que los vocablos de los que nos servimos para entender ciertos conflictos resultan fundamentales para pensar su solución. No es lo mismo pensar la guerra en Colombia como una amenaza de unos cuantos terroristas, que como un conflicto armado interno. Rodríguez (2011) afirma que las implicaciones de un concepto u otro está directamente relacionado con “consecuencias jurídicas, militares y políticas” (p. 114) Por esta misma línea, Posada (2001) opina que la discusión alrededor de la conceptualización del conflicto que padece Colombia no es un asunto meramente teórico o semántico, sino que tienen implicaciones prácticas que merece la pena resaltar:

Cualquier concepto que se seleccione estaría definiendo la naturaleza del conflicto y condicionando así la gama de posibilidades para enfrentar su solución. Interesa, en segundo lugar, las relaciones formales entre el país y el mundo externo. La aplicación del derecho internacional ha estado tradicionalmente determinada por la forma como se clasifiquen los conflictos. E interesa, finalmente, a las relaciones informales con la llamada comunidad internacional. La opinión pública ha adquirido un papel cada vez más predominante en una política internacional donde la agenda intervencionista, motivada en sentimientos “humanitarios”, amenaza con desplazar el principio de la soberanía. (Posada, 2001, p. 14)

Como puede constatarse, asignar el concepto adecuado al fenómeno que le corresponde tiene implicaciones más allá de lo netamente semántico; permite encontrar soluciones, generar una percepción internacional y garantiza el cumplimiento de ciertos derechos estipulados, como es el caso del Derecho Internacional Humanitario. Para Valcárcel (2007), la importancia de aclarar y definir el conflicto colombiano radica, precisamente, en la posibilidad de reconocer este derecho. Así las cosas, el asunto no compete a una mera discusión académica, sino

también a un debate con implicaciones jurídicas. Si no hay claridad sobre si lo que pasa en Colombia es un conflicto armado o no, los jueces se encuentran ante un panorama difuso:

Ante esta disyuntiva se enfrenta el operador judicial al momento de investigar y juzgar las conductas que bien pudieran encajar en las descripciones típicas de los delitos contra personas y bienes protegidos por el derecho internacional humanitario, pero que ante la indecisión del elemento normativo jurídico “conflicto armado” se prefiere enfocar la investigación y el juzgamiento por otra clase de delitos, tales como el homicidio o las lesiones sin referencia alguna a los valores protegidos por el derecho internacional humanitario. (Valcárcel, 2007, p. 111)

El uso de uno y otro concepto no resulta del todo inocente. Al contrario, parece tener consecuencias considerables. Así las cosas, es necesario, en un primer momento definir la noción de conflicto armado para luego presentar la discusión que existe alrededor del nombre que mejor designa aquellos eventos de violencia o de confrontación bélica que se viven hace más de medio siglo en Colombia.

#### *Sobre la noción de conflicto Armado o sobre los intentos por nombrar la guerra*

Según Verri (2008) conflicto armado es una expresión que designa una variedad de enfrentamientos que se pueden dar entre varias partes. Por ejemplo, entre un Estado y otro; o entre un Estado y un grupo que no es estatal; o entre un Estado y un grupo disidente. Este último, asegura Verri (2008), es lo que se conoce como un conflicto armado no internacional, que bien puede ser entendido como “sinónimo de guerra civil, el conflicto armado no internacional se caracteriza por el enfrentamiento entre las fuerzas armadas de un Estado y fuerzas armadas disidentes o rebeldes” (p. 26) Una versión distinta propone el Uppsala Conflict Data Program (2010), basado en el número de muertos que provoca un conflicto:

A state-based armed conflict is a contested incompatibility that concerns government and/or territory where the use of armed force between two parties, of which at least one is the government of a state, results in at least 25 battle-related deaths in one calendar year [Un conflicto armado es una disputa que concierne al gobierno y/o al territorio donde el uso de la fuerza armada entre dos partes, una de las cuales es el gobierno, deja al menos 25 muertes relacionadas con los enfrentamientos durante un año]

Es decir, si hay un enfrentamiento entre un Estado y un grupo disidente que deja por lo menos un saldo de 25 muertos por año este enfrentamiento debe considerarse como un conflicto armado. Si las cifras alcanzan los 1000 muertos, ya no hablamos de un conflicto armado, sino de una guerra (Uppsala Conflict Data Program, 2010). Definir un conflicto armado a partir del saldo de muertes por año es algo que también hacen otras organizaciones como COW, que propone no 25, sino 1000 por año (Uprimny, 2005). Por esta misma línea, Fisas (2004) afirma que:

Entendemos por conflicto armado todo enfrentamiento protagonizado por grupos de diversa índole, tales como fuerzas militares, regulares o irregulares, grupos armados de oposición, grupos paramilitares o comunidades étnicas o religiosas que, con armas u otros medios de destrucción, y organizados, provocan más de cien víctimas en un año a través de actos intencionados, sea cual sea su justificación. La cifra de cien muertes es, por supuesto, un indicador que debe relativizarse en función de otros elementos, como la población total del país y el alcance geográfico del conflicto armado, así como el nivel de destrucción generado y los desplazamientos forzados de población que conlleva (Fisas, 2004, p. 14).

Esta forma de definir el conflicto armado ha recibido múltiples críticas. Valencia, Gutiérrez y Johansson (2012) sostienen que una definición que solo cuenta los muertos deja de lado un

sinnúmero de fenómenos, como el desplazamiento o la destrucción física de la infraestructura. Uprimny (2005), a su vez, afirma que “algunos analistas cuestionan la arbitrariedad de la cifra de muertos planteada, puesto que no es claro por qué escoger 25 muertos o por qué mil, ni por qué tener en cuenta números absolutos y no cifras per cápita”.

Para los fines de este trabajo y en virtud de la discusión que hay en Colombia sobre la existencia o no del conflicto armado, considero fundamental exponer la definición indirecta (Betancur, 2010) que propone la Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR, 1977), ya que una gran cantidad de teóricos colombianos parten de ella para afirmar o negar el conflicto armado en este país, como pretendo demostrar en el siguiente capítulo. Esta definición es realmente una definición indirecta (Betancur, 2010) y se encuentra en el II Protocolo de Ginebra, según el cual, el Derecho Internacional Humanitario debe aplicarse allí donde haya conflicto armado, es decir, en un conflicto que

“se desarrolle en el territorio de una Alta Parte contratante entre sus fuerzas armadas y fuerzas armadas disidentes o grupos armados organizados que, bajo la dirección de un mando responsable, ejerzan sobre una parte de dicho territorio un control tal que les permita realizar operaciones militares sostenidas y concertadas y aplicar el presente Protocolo” (CICR, 1977)

Uprimny (2005) lo explica de la siguiente manera:

conforme al Protocolo II, para que pueda hablarse de conflicto armado deben existir (i) enfrentamientos entre el Estado y actores armados disidentes, siempre y cuando éstos tengan (ii) mando responsable y (iii) control territorial suficiente para realizar operaciones militares y (iv) aplicar las normas humanitarias.

*Por Amor a la Precisión: ¿Conflicto armado en Colombia o amenaza terrorista?*

El debate sobre si hay conflicto armado en nuestro país escala hasta el poder ejecutivo. Y, en cierta medida, en los últimos años, tal debate tiene su origen allí. La discusión, por lo menos en las últimas décadas, nació de un par de declaraciones que hizo el que para ese entonces era el presidente de Colombia, Álvaro Uribe Vélez, según las cuales en Colombia no había conflicto armado (Betancur, 2010). Sin embargo, tal como denuncian Valcárcel (2007), Betancur (2010) y Uprimny (2005), ni siquiera desde los estamentos gubernamentales de aquella época existió unanimidad sobre lo que ocurría en nuestro país<sup>4</sup>.

¿Por qué hablar entonces de amenaza terrorista y no de conflicto armado? Rodríguez (2011) sostiene que desde el gobierno de Álvaro Uribe el uso de este concepto estuvo ligado a una serie de razones que tienen que ver con asuntos que van desde lo económico, hasta el desprestigio político. Así, si queremos robustecer la confianza inversionista, fortalecer la institucionalidad del Estado, defender la soberanía y negar legitimidad a los combatientes resulta más útil nombrar los enfrentamientos en el territorio como simple terrorismo y no como un auténtico conflicto armado.

José Obdulio Gaviria (2005), férreo defensor de la política de seguridad democrática de Álvaro Uribe e ideólogo del partido del expresidente, es uno de los teóricos que aseguran que lo que ocurre en Colombia no es de ninguna manera un conflicto armado. Para él, hay ciertos conceptos que se empezaron a utilizar sin el cuidado que merecían, por lo que se convirtieron en *muletillas* utilizadas por líderes y sacerdotes, por académicos y embajadores, por militares y presidentes.

---

<sup>4</sup> Al respecto, puede contrastarse las opiniones de Luis Carlos Restrepo, Alto Comisionado para la Paz durante el gobierno de Álvaro Uribe y las de Michael Frühling, director de la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (Valcárcel, 2007).

Gaviria (2005) reconoce que en Colombia sí hubo conflicto armado, pero dicha categoría, dada la lógica bajo la cual funcionan los grupos al margen de la ley hoy día, ya no debe ser usada. Es decir, no podemos entender lo que ocurre actualmente en Colombia como un conflicto armado. Para demostrar que aquí no vivimos en medio de un conflicto de tal talante, Gaviria (2005) parte de la definición que aparece en el II Protocolo de Ginebra, el cual ya fue debidamente expuesto en el capítulo anterior. Recordemos la definición, a partir de las palabras del mismo teórico. Para que exista conflicto armado se necesitan un conjunto de criterios: que las fuerzas beligerantes puedan realizar “(a) operaciones militares concertadas bajo un mando responsable, (b) en un territorio dominado por ella, y (c) que esta fuerza esté dispuesta a cumplir los preceptos humanitarios.” (Gaviria, 2005). Ahora, pregunta él mismo:

¿Existe en Colombia un conflicto armado interno? ¿Existe en Colombia una o varias fuerzas que realicen operaciones militares concertadas bajo un mando responsable y en un territorio dominado por ella? ¿existe una fuerza insurgente dispuesta a cumplir los preceptos humanitarios? (Gaviria, 2005)

La respuesta, como era de esperar, es un “no” contundente a las preguntas anteriores. Si bien hubo, dice él, un mando unificado en cada uno de los grupos insurgentes como las FARC-EP, el ELN y el EPL, dicho mando solo “existió hasta los primeros años de la década del noventa” (Gaviria, 2005). A su vez, no es posible afirmar que las guerrillas colombianas tengan o hayan tenido suficiente poder como para dominar un territorio. A lo largo de todo el país, se extendió la falsa creencia de que, en efecto, las guerrillas controlaban kilómetros de selva. Sin embargo, más que dominar, solo usaban los montes como madrigueras. Esconderse no es dominar. Así, para apaciguar cualquier rastro de duda, Gaviria (2005) pregunta: “¿Cuál municipio de Colombia tiene un control social de la guerrilla? ¿cuál?”. Por esta misma línea, Botero (2012) afirma que

determinar que en Colombia existe un “conflicto armado interno” contradice las disposiciones de los Convenios de Ginebra. No existen en el país las condiciones previstas en esos Convenios para declarar los grupos violentos terroristas que nos agreden como “partes” de un conflicto interno armado; sobre todo, no ejercen dominio territorial, que es condición explícita y determinante. Por ende, todas las derivaciones de esa definición no tienen piso legal.

Pero si en Colombia no hay un conflicto armado, entonces, ¿cómo nombrar los enfrentamientos de nuestro país? Si no hay un conflicto armado, entonces ¿qué es lo que ha padecido y sigue padeciendo nuestra nación? Para José Obdulio Gaviria (2005) aquí no hay conflicto armado, sino una amenaza terrorista

La esencia de la actuación de los armados colombianos, siguiendo al mismo autor, es cometer actos sistemáticos de terrorismo y protagonizar acciones de violencia cuya finalidad es atemorizar a la población. No protagonizan combates reales o acciones armadas de una fuerza beligerante (Gaviria, 2005, p 60).

Resulta sumamente paradójico que algunos de los teóricos que aseguran que en Colombia sí hay conflicto armado acudan a la misma definición a la que acude Gaviria (2005) para negarlo, a saber, la que propone de manera indirecta el protocolo II de Ginebra. Uprimny (2005) por ejemplo, afirma que “Un breve análisis es suficiente para concluir que esas condiciones existen en Colombia”, refiriéndose a las condiciones estipuladas por el protocolo en mención. Así, dice él, que, por un lado, las guerrillas, como es el caso de las FARC-EP, tenían un mando unificado en el secretariado. Por otro lado, sí poseían un control territorial considerable, que les permitía ciertas acciones militares y, al tiempo, aplicar dicho protocolo.

Por esta misma línea, Valcárcel (2007) sostiene que, bajo los criterios que propone el II protocolo para considerar un enfrentamiento como conflicto armado, es posible afirmar que

en Colombia sí lo hay. Recordemos que el primer criterio para que haya un conflicto armado es que entre los grupos que se enfrentan esté, por un lado, el Estado y, por otro, un fuerza disidente o insurgente:

Serán disidentes cuando se pueda establecer que pertenecían a las fuerzas estatales, pero decidieron sublevarse y por lo mismo enfrentar a sus antiguos compañeros de armas, deseando modificar el orden constitucional y legal. Ejemplo cercano de esta clase de grupos está representado en el intento de toma del poder por el hoy presidente de la hermana República de Venezuela.

El grupo será insurrecto cuando la organización del grupo parte de iniciativa civil o particular, en el sentido de conformar un grupo lo suficientemente organizado como para que tenga la viabilidad de tomarse el poder y cambiar la institucionalidad representada por el Estado contra el cual lucha. Este será el caso más frecuente y que en Colombia se ha venido padeciendo décadas atrás. (Valcárcel, 2007, p. 115)

En relación con el mando unificado que deben tener los grupos beligerantes, Valcárcel (2007) afirma que no se debe caer al extremo de creer que las fuerzas disidentes, por ejemplo, tenga una jerarquía idéntica al de las fuerzas armadas. Para él, basta con que sea haga evidente que hay unas personas al mando, que dan órdenes y otras que las reciben y las obedecen

Sobre el dominio territorial, Valcárcel (2007), a diferencia de Gaviria (2005), afirma que el protocolo no promulga un dominio absoluto del mismo, como bien lo comprende este último:

Se trata pues del espacio físico necesario para lograr planear sus operaciones y para así mismo procurar que no se trate de acciones esporádicas, sino que alcancen el grado de sostenidas. De manera que el dominio puede ser relativo, no absoluto, para el caso de la declaración de conflicto armado interno, puesto que en la mayoría de los conflictos armados internos se ha presentado de manera frecuente la necesidad de

movilidad de los insurrectos con el fin de no ser capturados y así dar continuidad a sus movimientos. Para el caso colombiano, tal vez este elemento del conflicto armado se esté presentando, puesto que los grupos armados al margen de la ley existen, de manera que en alguna parte del territorio han de estar, así sea de manera móvil. Consideramos que es muy dicente respecto a la posesión de territorio, no absoluta, por parte de los grupos armados ilegales, el hecho que cuando se presenta un ataque, tal como la toma de una población, la voladura de una torre eléctrica, la siembra de minas antipersonal, etc., los representantes de las autoridades militares y de policía atribuyen ante los medios de comunicación la comisión de estas conductas a una columna guerrillera en particular, aduciendo para ello que ella es la que opera en ese sector del territorio, de tal suerte que se admite tácitamente que en alguna parte del territorio se encuentran concertando u organizando sus ataques. (Valcárcel, 2007 p. 116)

Teniendo en cuenta todo lo que se ha expuesto, en Colombia sí hay conflicto armado, según Valcárcel (2007) porque hay un enfrentamiento entre insurgentes y el Estado, porque las fuerzas insurgentes, además, tienen un mando unificado y, finalmente, porque dominan cierto territorio.

Por esta misma línea, Torres Vásquez (2016) concluye que en Colombia sí hay conflicto armado, teniendo en cuenta el mismo protocolo. Además, asegura que si acaso este no se ha reconocido es porque su negación esconde ciertos intereses:

En Colombia el enfrentamiento armado ha existido y ha sido prolongado entre fuerzas armadas gubernamentales y las fuerzas de uno o más grupos armados.

Los Convenios de Ginebra señalan la exigencia de que el enfrentamiento armado debe alcanzar un nivel mínimo de intensidad y las partes que participan en él deben

poseer una organización mínima. Otros requisitos tienen que ver con la intensidad del conflicto y la estructura organizativa de las partes contendientes. Estos requisitos, por supuesto las Farc-EP lo han cumplido. De lo cual se puede inferir, que en Colombia por razones políticas y económicas no se acepta la existencia del conflicto armado. (p. 31)

Teniendo como referencia lo que se ha dicho hasta este punto, podemos afirmar que lo que ocurre en el Bajo Cauca no es diferente a lo que, a nivel nacional, sucede. Lo anterior se puede sostener en tanto algunos de los actores armados que tienen presencia a nivel nacional, y que hacen que los enfrentamientos en el país puedan denominarse como conflicto armado, también se pueden encontrar en el Bajo Cauca. Esto ha quedado claro en las primeras páginas de este trabajo. Así mismo y como se dijo en páginas anteriores, organizados bajo un mando jerárquico, los grupos armados que allí hacen presencia o que hicieron presencia hasta el año 2016, han alcanzado cierta nivel del control en este territorio y, bajo los parámetros del DIH, bien podríamos afirmar que lo que en esta región ocurre merece el nombre de conflicto armado.

### **Estragos de un conflicto ciego sobre una educación indefensa**

Como ya se ha mencionado, son múltiples las formas en las que el conflicto termina por irrumpir los procesos educativos. Son múltiples las maneras en las que la guerra se toma las escuelas, interrumpe el curso normal de la educación o altera la vida escolar. A continuación, se presentará un panorama relacionado con la amalgama de formas en las que la educación, producto del conflicto armado, se ve afectada.

### **Escuelas: ¿Centros para el Aprendizaje o Trincheras para el Combate?**

Lesmes, un profesor imaginario, de una escuela imaginaria, en un pueblo imaginario, que bien podría ser cualquier profesor, en cualquier escuela, en cualquier pueblo en guerra, le confiesa a un compadre suyo, un maestro jubilado, el triste desenlace que ha tenido la escuela que tiene a cargo:

Se me acerca el profesor Lesmes, director de la escuela desde hace algunos meses, me lleva aparte, como si yo fuese de su propiedad, con la confianza de saber que hoy otro profesor, que estuve a cargo de la escuela. «Lamentable», (...) «Vine a San José a no hacer nada» exclama a susurros, «no hay un solo niño que asista, ¿y cómo? Han puesto una barricada enfrente de la escuela; si ocurre una escaramuza no demoraremos en sufrir las consecuencias, seríamos los primeros.» (Rosero, 2020, p. 70)

En las escuelas, o se hace la guerra o se va a estudiar. Cuando se le compromete como un fuerte de guerra, mientras se le usa para fines militares, el miedo de perder la vida se sobrepone a la necesidad que todo ser humano tiene de asistir a una escuela para educarse. Las aulas son abandonadas. El uso militar de las escuelas comprende toda una amalgama de situaciones que compromete a los centros educativos en la guerra o que los involucra en el conflicto. GCPEA (2012) proponen la siguiente definición:

Uso militar de instituciones educativas hace referencia a un amplio espectro de actividades que puede desarrollar cualquier fuerza en el espacio físico de una institución educativa, ya sea en forma temporaria o a largo plazo. El término incluye, sin carácter restrictivo, los siguientes usos: como cuarteles o bases; como puestos militares estratégicos; para almacenar armas o municiones; para efectuar interrogatorios o detener a personas; para realizar entrenamientos o ejercicios militares; para reclutamientos militares en contravención del derecho internacional; para instalar puestos de observación; como posición desde donde disparar armas

(puestos de tiro); o para contribuir a que un arma alcance el objetivo deseado (dirección de tiro). (p. 20)

La antropóloga Romero (2013), en su intento por comprender cómo el conflicto colombiano viola el derecho a la educación, a la luz del Derecho Internacional Humanitario, demuestra cómo los grupos beligerantes olvidan los fines para los cuales fueron construidas las escuelas y les otorgan funciones diferentes, como trincheras o cuarteles. El ingreso de grupos beligerantes no es inofensivo y, al contrario, compromete y altera el curso natural de los procesos educativos.

“La escuela es un lugar de vida”, afirma Echavarrías (2013), que tiene el compromiso de

Entregarle a la sociedad un individuo competente y profesionalmente capaz, un sujeto que sea respetuoso de los valores y tradiciones de la comunidad a la que pertenece, un individuo autónomo, responsable y con capacidad de modificar lo existente o de legitimar el orden establecido con base en criterios ético-morales y políticos claros (p.

6)

## **Imagen 2**

Simulación de ataque en escuela de Burkina Faso en 2019



Fuente: (UNICEF, 2019)

Muy al contrario, cuando las escuelas son invadidas por los grupos beligerantes, las instalaciones que antes se utilizaban para intercambiar “formas de pensar, sentir y habitar el mundo” y en la que se configuran “espacios que acerquen las diferencias” (Echavarría, 2013, 6), se convierte en lúgubres cámaras que apagan la diversidad y en las que se impone la violencia ciega, de ideas homogéneas, sin otro argumento que la pólvora y el filo de los machetes. Las escuelas dejan de ser espacios sustentados por la discusión, para transformarse en el paredón de la tiranía de las certezas absolutas. Deja de ser un “social group” [grupo social] en el que los jóvenes ganan “psychological Independence” [independencia psicológica] (Havighurst, 1943, p. 32). Allí, ya no se negocian las “diferencias con otros y otras diferentes”, ni se vive “la diferencia y el reconocimiento” (Echavarría, 2013, 8); Allí, el asunto ya no es responsabilizar “a sus educandos moral, ética y políticamente (...) para vivir en una sociedad, digna, justa, incluyente” (12). Al resonar dentro de un centro educativo la marcha contundente de los actores armados, se invierte la lógica que toda escuela, según Eliot, Ettinger y Mcandrew (1923), debería tener. Afuera quedan “the master sentiments of love, hope and duty” [los grandes sentimientos de amor, esperanza y deber], para abrirle el camino al “the fear and selfishness” [al miedo y al egoísmo] (42):

la vida escolar se subordina a la preponderancia que en estos contextos tienen las formas de relación que se privilegian como parte de la vivencia en situaciones de violencia armada. Allí, los actores armados imponen a la comunidad educativa sus principios de relación basados en un ejercicio autoritario del poder, marcadamente disciplinar, en el que el principio de obediencia suplanta al del diálogo y el debate, y donde la fuerza y el control se anteponen al encuentro ciudadano. (Arias, Eraso, & Álvarez, 2009)<sup>5</sup>

Resulta sumamente paradójico que un espacio, que en un principio se pensó para cultivar el conocimiento y la creación de sujetos comprometidos moralmente con la sociedad en la que viven, pueda servir para fines tan grotescos, como lamentables. La ocupación de las escuelas es una ironía cruel, pues los muros que se alzaron como refugio para el conocimiento y la vida, termina por convertirse en el paredón de la muerte y la oscuridad. La escuela,

ha sido igualmente un lugar privilegiado para el uso de formas variadas de violencia contra maestros y maestras, desde las amenazas y el asesinato selectivo en las aulas de clase, hasta el desplazamiento forzado y la intimidación pasando por el secuestro y la desaparición forzada, así como uno de los lugares con mayor riesgo potencial.

(Romero, 2013, pág. 62)

### **Imagen 3**

Rifle de asalto sobre un tablero de una escuela, Chocó, Colombia.

---

<sup>5</sup> En este mismo sentido, Pachón (2018) apunta que “en sociedades en conflicto, las escuelas terminan siendo cómplices de este, pues es allí donde se reproducen tanto las habilidades, los valores y las actitudes, como las relaciones sociales de los grupos dominantes en la sociedad. Estudios realizados con niños y niñas de regiones con conflictos armados de diferente índole han evidenciado que la exposición a eventos violentos está relacionada con el desarrollo de agresión, intimidación escolar y otros problemas de comportamiento” (p. 289)



Fuente: (Human Right Watch, 2020)

En ocasiones, la guerra niega, ipso facto, la posibilidad de educar. Entre ambas no hay mediación. Salvo en ciertos momentos, no hay un punto medio en el que puedan convivir la educación de nuestros niños y las declaraciones de una guerra. Allí donde los hombres han decidido matarse, ya no se puede aprender; es impensable continuar con una lección de matemáticas en medio de los explosivos y los silbidos de las balas. “Ese primer día que los vimos quedamos atónitos y sin palabras, en ese momento la clase se perdió, ya que el escenario cambió y la atención también” (Clotilde, carta de maestro recibida el 14 de enero del 2022) afirma Clotilde, el maestro del Bajo Cauca, refiriéndose al momento preciso en el que la guerra, de la mano de un grupo armado, llegó a su vereda y, como bien lo afirma él, por ende, a la escuela. No es posible utilizar un mismo establecimiento como cuartel y, simultáneamente, como escuela. El ocupar las escuelas significa que el proceso educativo se detiene y que la comunidad educativa se pone en riesgo (Romero, 2013).

Al invertir los fines de los establecimientos y al hacer de la escuela una base militar, lo que se busca es obtener una seguridad estratégica. Para Romero (2013), el primer objetivo, al hacerse con las escuelas, tiene que ver con la protección de las tropas, pues si bien los muros de los centros educativos son perfectos para la enseñanza y el aprendizaje, también son ideales para cubrirse de las balas. A continuación, un ejemplo:

Agentes de policía utilizaron como escudo a niños estudiantes de primaria y profesores de la Concentración Educativa María Goretti, en momentos de actividad académica. Los policías se refugiaron en el centro escolar, luego de que los guerrilleros atacaron el Comando de la Policía. Los guerrilleros de las Milicias 11 de noviembre dispararon contra los policías refugiados en la concentración escolar. Durante el intercambio de disparos resultó herido un niño, estudiante de preescolar. (Romero, 2013, p. 65–66)

#### **Imagen 4**

Boquetes de bala en un aula de clase



Fuente: (Colorado, 2021)

Adicionalmente, el privilegio que poseen algunas instituciones educativas, por su ubicación, les permiten a los militares “posiciones de ataque, puestos de observación, puestos de tiro o con fines de observación, para controlar la dirección de tiro.” (GCPEA, 2012, p. 23). Uno de los casos narrados por Clotilde durante su experiencia en el Bajo Cauca, específicamente en

el municipio de Caucasia, demuestra que algunos grupos armados de esta zona no se han limitado en usar las aulas y los pasillos, para cubrirse, para disparar y, en general, para hacer de las escuelas, centros militares para la guerra y la muerte. “Algunos hombres ingresaron por los muros. (...) Ellos disparaban y se cubrían ahí, con los muros, entonces habían quedado en las paredes, que estaban todos los huequitos y por varios días los niños no fueron”. (Clotilde, entrevista a maestra, realizada el 9 de noviembre del 2021)

Al ser utilizado para cumplir tales objetivos, la escuela deja de ser un centro de aprendizaje, para devenir en una trinchera. Así, la escuela, que se pensó para aprender, se le adjudica dos funciones más: lugar para disparar y lugar para esconderse. En Somalia, a modo de ejemplo, se han utilizado escuelas para “el lanzamiento de proyectiles, artillería y morteros contra fuerzas de oposición”, así mismo “las fuerzas de seguridad de Israel utilizaron la Escuela Elemental para Niñas en el Campamento de Refugiados de Balata en Nablus como puesto de tiro durante tres días” (GCPEA, 2012, p. 23)

Las consecuencias directas de la toma de las escuelas tienen que ver con el riesgo que implica para los estudiantes y profesores utilizar los muros de un centro educativo como sacos de arena para cubrirse y disparar. En medio de un combate que involucra las paredes de un colegio y sus tableros, ya no es tan fácil distinguir a un soldado de un profesor o de un estudiante, por lo que es muy probable que los últimos, sujetos externos al combate, salgan directamente implicados, heridos o muertos. “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” (Romero, 2013, p. 63). El riesgo que corren quienes van a aprender y a enseñar condena a la escuela a quedarse vacía. Cuando la escuela hace parte de una trinchera, cuando la escuela se confunde con un cuartel, maestros y estudiantes se encuentran a sí mismos en la primera fila de un combate, por lo que el deber de conservar la vida los obliga a abandonar las aulas. Es

apenas natural. Ante la inclemencia de una guerra, intentar conservar la propia vida es un deber.

En la República Democrática del Congo, 240.000 estudiantes se han quedado desescolarizados porque su escuela, de la noche a la mañana, ha dejado de ser utilizada con fines educativos, para responder a objetivos militares. A continuación, la versión de una madre tailandesa que, producto del miedo, prefiere dejar a sus hijos por fuera de las aulas, que exponer sus vidas al interior de estas:

No tenía nada en contra de que los soldados estuvieran fuera de la escuela... Pero cuando se metieron a la escuela, tuve miedo de que atacaran la escuela, por lo que ... Saqué a mis hijos... Si atacan el centro, los niños estarían afectados... No había separación entre la escuela y el cuartel (Human Rights Watch, 2010)

El miedo que provoca enviar a los hijos a la escuela, cuando esta ha sido tomada por algunas de las fuerzas beligerantes, priva considerablemente a muchos estudiantes de poderse educar, pues ante el miedo que provoca salir herido o muerto cuando se está aprendiendo biología, en un aula de clase, algunas familias, naturalmente, deciden entonces no enviar más a sus hijos a la escuela. A continuación, un reporte de Defensoría del Pueblo en el Cauca:

El 21 de agosto de 2012 en medio de enfrentamientos entre el ejército nacional y las FARC, en la vereda Pajarito del municipio de Caloto Cauca, murió Efraín Silva Julicué, cuando se encontraba cerca de su vivienda. El menor de edad era estudiante de la escuela de la vereda El Pedregal donde cursaba séptimo grado, vereda que se encuentra cobijada por medidas cautelares otorgadas por la Comisión Interamericana de Derechos humanos. La situación se produjo debido a que el ejército nacional se acantonó en inmediaciones de la Escuela de la Vereda El Pedregal y posteriormente se iniciaron los combates con la insurgencia, trayendo como consecuencia la muerte del

menor. Ante esta situación de riesgo algunos padres de familia decidieron retirar sus hijos y la escuela que inició actividades con 190 alumnos. Al final del 2013 contaba con cerca de 80 (Defensoría del Pueblo, 2013, como se citó en COALICO, 2014)

De hecho, COALICO (2014) asegura que, dado que la mayoría de los ataques que padecen las escuelas son producto de la ocupación, ocuparlas es ya un ataque a la institución como tal y a quienes la habitan:

La ocupación es tan peligrosa como un ataque directo en tanto confunde el principio de distinción entre combatientes y no combatientes, porque supone la militarización de la vida civil y legitima las acciones de grupos armados ilegales contra bienes civiles protegidos. (p. 49)

Cuando uno de los grupos beligerantes ingresa a la escuela, el centro educativo deja de ser un foco de enseñanza, para volverse un objetivo militar, algo así como un centro de operaciones: “En el fragor del combate, la escuela es utilizada como trinchera” (Romero, 2013, p. 65). Por lo anterior y como bien lo afirma Ospina (2015) citado en Osorio (2016), la ocupación de un establecimiento educativo para fines bélicos parece condenar a la descomposición del centro como tal y, en el peor de los casos, su cierre definitivo:

El conflicto armado, al mismo tiempo que a las familias, desintegró numerosos centros educativos, espacios que debieron ser cerrados o funcionar de manera limitada y un tanto informal, por ‘sustracción de materia’ y porque muchas de sus instalaciones, no pocas veces, fueron tomadas como cuarteles, depósitos y centros de operación de los grupos armados. (p. 3)

Ahora bien, cuando un grupo se toma una escuela no solo pretende usarla como centro de operaciones para atacar a sus enemigos o como refugio para cubrirse de ellos, como es el caso de Israel o Somalia, según se aclaró. Algunos agentes también se toman las escuelas como un cuartel para dormir, para pasar la noche, para acampar. De ello dan cuenta conflictos como el

de Nepal, en el cual las fuerzas estatales ingresaron a las escuelas, usándolas como bases y cuarteles. Aunque luego del proceso de paz que se firmó en el año 2016, pasados 10 años de conflicto, entre el Partido Comunista Unificado de Nepal (Maoísta) y el gobierno, las fuerzas estatales abandonaron las escuelas, luego, tristemente, fueron ocupadas de nuevo por la policía nepalí. En el país vecino, India, durante el año 2010 se supo que 129 escuelas estaban siendo utilizadas por la policía paramilitar en los estados en los que más presencia de la guerrilla Naxalita había. De manera similar ocurrió en Tailandia, Filipinas o Siria y, vale aclarar que, en los casos presentados anteriormente, el uso de las escuelas estuvo motivado por las comodidades que estas les permitían: baños, cocinas y alojamiento (GCPEA, 2012). Tristemente, Colombia acumula también historias que demuestran las mismas prácticas, los mismos hábitos. En el Bajo Cauca se han presentado eventos similares. Clotilde apunta que

En lo que respecta a mi experiencia en el municipio de Cáceres y Caucasia, especialmente el primero en mención, este ha sido golpeado fuertemente por el conflicto entre grupos armados que involucran a las comunidades y especialmente a los niños que se convierten en oidores y veedores de la situación. La educación se ve muy afectada, pues ha habido varias escuelas literalmente cerradas porque estos grupos al margen de la ley se apoderaron de ellas como su refugio (Clotilde, carta recibida el 12 de octubre del 2022)

La misma maestra asegura que, “los más perjudicados son los pequeños estudiantes” así como “el maestro que debe ser movido de su sitio de trabajo por las circunstancias,”

En la misma región hay un caso paradigmático. Según la versión la profesora de Caucasia,

Ellos —refiriéndose a uno de los grupos armados de Caucasia— que habían dicho cuando los sacaron —refiriéndose al maestro y a los estudiantes— era que se iban a resguardar (...) ellos estuvieron ahí unos días, unas semanas, se extendieron, ya ellos

desocuparon y dieron permiso para que se pudieran usar de nuevo esas instalaciones (...) Ellos ocuparon los salones, armaron el campamento, se organizaron ahí y luego se fueron. (Clotilde, entrevista a maestra, realizada el 9 de noviembre del 2021).

Sin embargo, en el marco de la misma historia se narra que los salones no solo hicieron las veces de cuartos para dormir, sino de trincheras para atacar y defenderse. Es decir, varias razones pueden agruparse en la misma toma de una escuela: dormir y disparar, descansar y cubrirse. En otra de sus historias, Clotilde recuerda que “cierta noche, llegaron tocando la puerta donde dormía para que les entregara las llaves de los salones de clase para ellos quedarse durmiendo allí y en efecto allí amanecieron” (Clotilde, carta recibida el 14 de enero del 2022).

Ahora, los fines que incitan a los grupos armados a tomar las escuelas no tienen que ver solo con la seguridad o con el privilegio para atacar y defenderse, para disparar y esconderse. No es solo el uso de los baños, las aulas y las cocinas de las escuelas; no es solo la seguridad de los muros, lo que motiva su propia ocupación. Entre las funciones que les otorgan los grupos a las escuelas podemos encontrar, entre muchas otras, las siguientes, según la definición de GCPEA (2012): almacenamiento de armas, entrenamiento militar, reclutamiento ilegal o, incluso, centros de detención, interrogación o torturas.

### **Imagen 5**

Guardias de seguridad en Tuol Sleng, Camboya



Fuente: (Documentation Center of Cambodia, 2020)

Sobre los vestigios de algunos centros educativos, se han diseñado y adaptado aulas como sótanos y templos para el suplicio. Recordemos que, en el genocidio de Camboya, fue precisamente una escuela secundaria, “Lycee Ponhea Yat”, el epicentro de las operaciones de tortura y exterminio del régimen de Pol Pot. Esta institución, durante el genocidio, dejó de ser escuela, para hacer las veces de prisión. “Tuol Sleng” o “S-21”, como se le conoció durante el régimen de los Jemeres Rojos, dejó de ser un centro de enseñanza y aprendizaje para convertirse en un cuartel de tortura y un santuario para la muerte:

Between 1975 and 1979 it was a secret place known only to the arrested, a few select Party leaders, and the prison cadre. The classrooms on one floor of one building were emptied and converted into interrogation and torture rooms containing a table, a chair and a mattressless bedspring frame on to which the prisoner undergoing interrogation was shackled. [Entre 1975 y 1979 fue un lugar secreto conocido solo por los arrestados, unos miembros del partido y prisioneros. Las aulas de clase del primer piso de uno de los edificios fueron vaciados y convertidos en salones de interrogatorio y tortura

contenían una mesa, una camas sin colchón en la cual el prisionero interrogado era atado] (Hawk, 1986)

### Imagen 6

Oficina central de seguridad de los Jémeres Rojos en lo que antes fue una escuela para niñas conocida como Tuol Sleng



Fuente: (Documentation Center of Cambodia, 2020)

De acuerdo con Kearner, (2003, como se citó en Escobar, 2013) la población camboyana para 1975, año en que comenzó el genocidio, era de casi 8 millones de personas. Pasados cuatro años, su población se redujo entre un 21% y 24%. Es decir, casi la cuarta parte de la población. En términos concretos, estos porcentajes significan una pérdida de entre 1'671.000 y 1'871.000

vidas. Según Escobar (2013), si tomamos la cantidad de personas asesinadas en proporción a su población, tendríamos que concluir que “éste fue el episodio de asesinato en masa más grande del siglo XX” (p. 77). La escuela de Tuol sleng, de la que solo hubo 7 sobrevivientes, alcanzó a ser el centro de detención de 20.000 personas (Hawk, 1986).

Así las cosas y como se puede constatar, las escuelas también han sido convertidas en centros en los que no solo se aprende a leer y a escribir, sino también a matar. La escuela, diseñada para fortalecer valores que guíen las convicciones morales de las personas ha terminado, producto de ciertos conflictos, sirviendo a los fines cruentos de la guerra y supliendo fines contrarios para los que fue diseñada.

### **Imagen 7**

Niño sirio cuyos brazos fueron atados con una cuerda de plástico



Fuente: (Save the Children, 2016)

Allí se aprende a torturar y, en efecto, se tortura; allí se aprende a matar y, en efecto, se mata: “En otras ocasiones, la escuela ha sido utilizada por los actores armados como centro de operaciones, de tortura y entrenamiento” (Romero, 2013, p. 66). A continuación, la versión de un joven sirio de apenas 15 años, en relación con el conflicto de su país, que ha hecho de su escuela una auténtica cárcel. Escuchemos las palabras de Khalid:

Some men came to our village. I tried to escape, but they took me to jail. Except it wasn't a jail – it was my old school. It's ironic – they took me there to torture me, in the same place I used to go to school to learn. They had taken over the school and made it into a torture centre. When I realised that was where we were going, I was so sad, I wanted to cry. I was kept there for ten days. For the first two days, we were forced to stand upright. I was blindfolded and my hands were tied with plastic cord. I still have the scars. I was terrified. More than 100 of us were kept in a room in the school. One boy was only 12. He was kept in prison for five days. His hands were tied behind him, like me. I remember thinking, ‘What can he have done? He's a 12-year-old boy.’ After two days I was taken out of the room to be interrogated. I hadn't eaten anything or drunk any water, and I was extremely weak. They hung me up from the ceiling by my wrists, with my feet off the ground, then I was beaten. They wanted us to speak, to confess to something. [Algunos hombres vinieron a nuestro pueblo. Traté de escapar, pero me llevaron a la cárcel. Excepto que no era una cárcel –era mi antigua escuela. Es irónico– Me llevaron allí para torturarme, en el mismo lugar donde solía ir a la escuela para aprender. Se habían apoderado de la escuela y la habían convertido en un centro de tortura. Cuando comprendí a donde íbamos, estaba tan

triste que quería llorar. Me mantuvieron allí durante diez días. Durante los dos primeros días, nos obligaron a permanecer de pie. Me vendaron los ojos y me ataron las manos con un cordón de plástico. Todavía tengo las cicatrices. Estaba aterrado. Más de 100 de nosotros estábamos encerrados en una habitación de la escuela. Un niño tenía solo 12 años. Estuvo en prisión durante cinco días. Tenía las manos atadas a la espalda, como yo. Recuerdo haber pensado: ¿Qué puede haber hecho? Es un niño de 12 años. Después de dos días me sacaron de la habitación para interrogarme. No había comido nada ni bebido agua y estaba extremadamente débil. Me colgaron del techo por las muñecas, con los pies en alto, luego me golpearon. Querían que hablemos, que confesemos algo] (Save the Children, 2016, p. 8)

Torturar no es un hábito ajeno al conflicto armado colombiano, ni mucho menos ha quedado por fuera de los centros educativos de nuestro país:

Desde el mes de diciembre del año anterior, efectivos del Ejército Nacional se instalaron en la planta física de la Escuela Luis Fernando Restrepo, poniendo en peligro la seguridad de los educadores y educandos, convirtiendo así las instalaciones en objetivo militar. El 19 de febrero, en horas de la tarde, llevaron a un joven de aproximadamente 17 años y lo torturaron, obligando a todos a desocupar el lugar. (CINEP, 1997, p. 103)

El CNMH (2011) constató que algunos centros educativos, al igual que algunos hoteles y calles públicas, fueron utilizados en San Carlos, Antioquia, como centros para torturar y como bases de operaciones de los paramilitares. A tal punto puede llegar la ocupación de dicho espacio, que la figura de escuela adjudicada a cierta infraestructura puede quedar en el olvido. Al final y como resultado de los años, las escuelas, simplemente, dejan de ser escuelas. El uso militar ya no es un asunto ocasional, sino una conquista de las fuerzas beligerantes al hacerse

totalmente con el centro educativo. Una batalla ganada. En La Cansona, en los Montes de María, una de las escuelas fue invadida de tal manera que es difícil creer que allí hubo alguna vez un centro en el que acudían los niños para educarse. El terreno donde se ubicaba la escuela está ocupado por militares y garitas de vigilancia. Ya no se puede ver el centro educativo. Nadie se puede acercar a él. Los habitantes cuentan, entre dientes, cómo la escuela se convirtió en una trinchera militar y luego, en 2007, en un puesto de operaciones, perteneciente al Batallón de Comando y Apoyo de la Infantería de Marina número 1 con sede en Corozal, Sucre. (Castrillón y Caro, 2020)

A continuación, la versión de María, una habitante de la zona:

Ya en las horas de la tarde vimos bajar una cantidad de militares, no podíamos distinguir quienes eran. Solo vimos que subieron hasta la escuela y colgaron sus hamacas. Los meses y los años han ido pasando y siguen ahí. A veces, en algunos eventos gubernamentales se ha preguntado por esa situación y nadie da respuestas concretas. Solo dicen que es una base militar y que esto ayuda a la seguridad de la región (Castrillón y Caro, 2020)

La toma de escuelas es un fenómeno profundamente difuso, pues no siempre resulta claro cuáles son los objetivos por los cuales los grupos armados llegan a las mismas. Adicional a ello, son tantas las razones que mueven a estos grupos a tomarse los colegios, que no es claro cuáles son sus móviles, ni es posible hacer una distinción precisa de los fines que los llevan a los centros educativos. Colombia es un ejemplo claro. En nuestro país, la lógica bélica ha incitado a los grupos beligerantes a tomarse la escuela por varias razones.

Esto comprende casos en los que los actores pernoctaron, es decir, pasaron la noche; utilizaron los espacios educativos para realizar operaciones como abastecimiento o acantonamiento (...) o hicieron uso de los espacios educativos como resguardo en medio de ataques entre actores armados. (Bernal, Cetina y Parra, 2021)

Las razones para ingresar a las escuelas pueden ser tan insignificantes, como cargar un celular o, tan detestables, como satisfacer los deseos sexuales de algunos integrantes de ciertos grupos armados (Bernal, Cetina y Parra, 2021). En nuestro país y al interior de algunas escuelas, se han presentado reinados de belleza para que algunos jefes paramilitares se pudiesen llevar, previa elección de las niñas, algunas de las que participaban de las pasarelas. Lo anterior, vergonzosamente, con la participación y complicidad de algunos docentes y directivos docentes (Verdad Abierta, 2014):

los ataques a las escuelas no se dan de la misma forma ni por las mismas razones. Algunas situaciones pueden corresponder a la ubicación estratégica de una escuela, otras a la posibilidad de reclutar menores y, en algunos casos, las instituciones educativas son de los pocos edificios de concreto existentes en las poblaciones y los actores armados las aprovechan para refugiarse en combate. "Hay una diversidad de razones. Hay que ver el contexto del municipio, de la vereda, de los grupos que están allí. (Bernal, Cetina y Parra, 2021)

Lograr distinguir todas y cada una de las utilidades que se da a la escuela en medio de un conflicto parece una tarea ridícula en virtud de la cantidad perversa de usos que se le dan a los centros educativos. Así las cosas, no podríamos sino afirmar que las escuelas tienen usos tan incalculables, como retorcidos. Entender las razones y lograr distinguirlas minuciosamente, resulta relativo y vago, pues los motivos pueden ser tantos y tan variados que abarcarlos con la imaginación no es más que una ingenua pretensión porque, en medio de una guerra, la escuela ha servido y sirve para todo, menos, irónicamente para aprender.

Escuelas que sirven de helipuerto para el desembarco de tropas y sus “juguetes”;  
escuelas que sirven de campamento; escuelas que son trincheras para protegerse del fuego cruzado (con niños incluidos); que sirven de parqueadero de tanques de guerra; escuelas de muerte, para enseñar a matar a personas secuestradas por los



República Democrática del Congo, Georgia, India, Irak, Israel/Territorio Palestino Ocupado, Libia, Mali, Nepal, Pakistán, Filipinas, Somalia, Sudán del Sur, Sri Lanka, Sudán, Siria, Tailandia, Uganda, Yemen y, por supuesto, Colombia.

De acuerdo con GCPEA (2014), Siria es el país que más casos reportó de ocupación de escuelas por parte de los actores beligerantes, entre el 2009 y 2012. En relación con los actores armados que se atreven a irrumpir el sagrado espacio de una escuela, la organización termina por concluir que “the forces using the schools included armed groups, paramilitaries, armed forces, police forces and international forces – the UN recorded five incidents of school occupation by international military forces in Afghanistan in 2010, for instance.” [Las fuerzas usan las escuelas, incluyendo los grupos armados, los paramilitares y las fuerzas armadas, fuerzas policiales y fuerzas internacionales – Naciones Unidas reportó cinco incidentes ocupadas por las fuerzas militares en Afganistán en 2010, por ejemplo] (p. 51) En otras palabras, todos y cada uno de los grupos beligerantes parecen dejarse seducir por la idea de esconderse al interior de las aulas, más allá de si defienden una causa guerrillera, militar o paramilitar. Seducidos por la seguridad de las aulas, todos los actores armados terminan por esconderse tras los tableros o utilizar las instituciones para esconder fusiles o para reclutar.

Países como Colombia o Filipinas tienen legislaciones que prohíben el uso de estos espacios para fines bélicos. Estas leyes prohíben a cualquier grupo armado cruzar el umbral sagrado de los centros educativos y esto incluye, naturalmente, a las Fuerzas Armadas. Sin embargo, hay todo un conjunto de historias que dan cuenta que ningún actor está dispuesto a respetar la ley y, con ella, los centros educativos. En el año 2002, por ejemplo, en una operación conjunta entre la Policía, la Fiscalía, el DAS, la IV Brigada del Ejército y la Fuerza Aérea, fue utilizado un centro educativo, Institución Educativa La Independencia de la ciudad de Medellín, como escudo (Romero, 2011). En el departamento del Cauca, de acuerdo con las

investigaciones de COALICO (2014), la mayoría de las ocupaciones a las escuelas son perpetradas por las fuerzas militares. Sin embargo, y como bien lo concluye GCPEA (2014), el uso de las escuelas con fines bélicos no solo involucró e involucra a las fuerzas legales, sino también a los grupos armados ilegales. Aun así, son las fuerzas estatales, esto es, el Ejército Nacional, la Policía y la Armada, quienes más uso han hecho de las escuelas para fines militares, según el estudio que realizó (Bernal, Cetina y Parra, 2021) durante 30 años. A continuación, se relaciona la cantidad de veces que las escuelas fueron usadas con objetivos bélicos y el grupo que perpetró la invasión al centro educativo en nuestro país.

**Tabla 3**

*Grupos que han hecho uso militar de las escuelas y las veces registradas que lo han hecho*

<b>Grupo</b>	<b>Usos militares</b>
Agentes estatales	143
Guerrillas	50
Paramilitares	55
Varios	52
Sin información	31

Elaboración propia. Adaptado de (Bernal, Cetina y Parra, 2021)

### *Habitarse a la Guerra o Jugar a ser Soldado*

Luego de haber pasado la noche en las aulas de clase, narra Clotilde, los hombres de un grupo armado que se tomaron la escuela se “asomaban por las ventanas exhibiendo sus armas como si sintieran orgullo y honor”(Clotilde, carta recibida el día 14 de enero del 2022), asegura en una carta recibida el 14 de enero del 2022. Como si fuera poco, darle un uso militar a una escuela amenaza la integridad física del establecimiento, la vida de la comunidad que habita el lugar y, a su vez, naturaliza la violencia y reproduce sus valores. Así las cosas, la idea de tomar un arma y esconderse tras un camuflado, luego de que los estudiantes son expuestos directamente a la lógica de la guerra de manera constante, deja de ser una idea ridícula, para volverse una suerte de proyección deseable, un imaginario seductor:

El patrón de relación propio del actor armado termina por incorporarse, con lo cual se ponen en entredicho las expresiones de civilidad que deben mediar el encuentro y la interacción de toda comunidad, sobre todo aquellas que, como la escuela, por su naturaleza deben escapar a encuadres de orden confesional o castrense. Eso es justamente lo que ocurre cuando las escuelas son ocupadas por actores armados, donde la cotidianidad es implicada y transformada por la práctica militar. (Arias, Eraso y Álvarez, 2009, pág. 92)

Cuando las lógicas militares se incrustan en la cotidianidad, se reproducen valores bélicos en defensa del heroísmo y la valentía necesarias para participar en la guerra:

Puede llegarse al extremo de que el reclutamiento de niños y jóvenes pase en estos contextos a reconocimiento social deseable, dado que el militarismo impone la vinculación armada como un valor, deber y deseo que suple cualquier sentimiento de zozobra, pérdida de la familia, maestros o colegio y temor por enfrentar la muerte y la desesperanza que ello implica (Arias, Eraso y Álvarez, 2009, p. 93)

### **Imagen 8**

Ejército de Liberación Nacional en medio de un entrenamiento frente un grupo de niños



Fuente (Aldana, 2019)

Teniendo en cuenta lo que anteriormente se afirmó, se podría aseverar que el asunto no solo implica los ladrillos de las escuelas y los cuerpos de los estudiantes, sino también la ideas que determinan la mirada de los niños y el lente a partir de los cuales se ven a sí mismos o se quieren ver en un futuro. Al verse invadida por los actores armados, se pone en riesgo los muros y los cimientos de la escuela, y se altera la concepción que pueden llegar a tener sus estudiantes de la vida. Quizá la impresión que genera un fusil, quizá el poder que encarna quien lleva un camuflado, no hace sino dibujar los sueños de quien, como todos, *quiere ser alguien en la vida*. Ese alguien puede ser un guerrillero, único referente de muchos niños. O un paramilitar, único referente de otros tantos. Luego, la idea de ingresar a un grupo armado se vuelve fascinante y encantadora. Si tantos niños sueñan con ser policías o engordar las filas de las Fuerzas Armadas, es apenas natural, para quienes solo tienen contacto con paramilitares y guerrilleros, querer hacer parte de estos batallones. A esa edad, la guerra es un

juego y ser soldado, paramilitar o guerrillero es elegir el personaje con que deseamos participar en el drama: “muchos de los que les dio por empuñar las armas siendo niños, la guerra era como un juego” (Lozano, 2021, p. 162) A continuación, el relato Sathiyan, un niño de Sri Lanka, seducido por el universo de los Tigres Tamiles.

Había dos primos míos que se habían unido a LTTE. Acostumbraban a venir a la casa en la noche portando armas. Realmente nunca entendí el significado de esta gran guerra cuando era pequeño, pero solía sentir atracción por los uniformes y las pistolas, aunque solo podía tocar las pistolas. Ellos solían alardear sobre sus experiencias. (Brett y Specht, 2005, p. 49)

### Imagen 9

Juan, niño colombiano, desplazado por el conflicto armado del país.



Fuente: (Save the children, 2013)

Un niño ve en las pistolas, los uniformes y las historias tan solo a los héroes, las aventuras y las hazañas y no, precisamente, el sufrimiento, la sangre y la muerte. Manuel, un niño con escasos 13 años, recuerda la admiración que le provocaba, desde su mirada inocente, la vida de su primo, un militante de las Autodefensas Unidas de Colombia. Refiriéndose a él, cuenta Manuel que su primo “Aparecía en el club, en moto, con su revólver, su radio de comunicaciones. Yo nunca había tenido tan cerca un aparato de esos. Pensaba: chévere comunicarse así con otra persona.” (Lozano, 2021, p. 27). Tal vez por lo anterior, tal vez por la perniciosa seducción que les provoca las armas a los niños, una de sus profesoras, una *profe* de Manuel, parecía molestarse cuando los paramilitares llegaban armados a la escuela. “Nos hacía mala cara cuando le pedíamos permiso para arrimarnos a hablarles” (Lozano, 2021, p. 23), recuerda Manuel. Los relatos son abundantes: María Isabel, una niña de El Salado, constata la misma realidad: “Entraron al pueblo muchachas y muchachos de camuflado; ellas bonitas, con el pelo cuidado, y ellos con fusiles relucientes, como recién estrenados ‘A algunos pelados se les llenaron los ojos y se fueron con ellos’”<sup>6</sup> (Lozano, 2021, p. 117). Julia, una exguerrillera de las FARC-Ep, recuerda que “Me gustaba el uniforme, las armas. Creía que si tenía un arma tendría poder, me sentiría grande, capaz de hacer muchas cosas” (Lozano, 2021, p. 156) Las comunidades que tienen una relación cercana con la violencia y el conflicto

han experimentado un proceso de militarización progresiva, como Cynthia Enloe (2007) lo describe: un proceso socio-político en donde una sociedad se vuelve controlada o dependiente de las ideas y valores militares. Volverse militar, puede ser una alternativa atractiva para estos muchachos, en medio de un sistema de guerra que se ve como cíclico e inevitable. Esto incluye la admiración por las armas, por los

uniformes, la idealización de la vida militar, todos aspectos presentes en los relatos de los niños y jóvenes que ingresan a diversos grupos armados (Lugo, 2018, p. 7)

Lastimosamente, la escuela se presta para esta militarización progresiva de la vida pues, en su interior, al interior de la escuela, los grupos armados se sirven del tiempo escolar y del espacio educativo para cultivar las semillas sobre un terreno fértil e inocente y, así y con la paciencia de los años, recoger los frutos de su cosecha: más hombres para las filas, más sangre para la tierra:

En las mismas escuelas, los grupos armados hacen campañas de reclutamiento para seducir a los niños y jóvenes: les prestan las armas, los proveedores, las gorras; les hablan de una nueva vida, de una vida de aventura, dinero, poder y armas (Lugo, 2018, p. 5)

Ahora bien, la responsabilidad de introducir valores e ideas militares y guerreristas a las aulas no es una práctica que se le deba adjudicar solamente a los grupos armados no estatales. Muchos Estados, bajo el amparo de defender sus propias convicciones, bajo la sombrilla de la legalidad, han invadido los espacios educativos para enseñar y reproducir valores eminentemente militares. Muchos países recurren a la misma estrategia: Corea del Norte y Estados Unidos, Venezuela y China, Rusia y Reino Unido (Coalición Española para Acabar con la Utilización de Niños Soldado, 2008).

Tan grave es que los estudiantes y los niños en general tengan algún tipo de contacto, sea o no en la escuela, con hombres camuflados y armados, que un conjunto considerable de integrantes de estos grupos confiesa que decidió hacer parte de ellos seducido por la vida militar, materializada en el amor por los fusiles y el respeto que generan los uniformes (Pachón, 2009; Lugo, 2018; Valencia y Daza, 2010; Brett y Specht, 2005).

*Entre los Fusiles y los Pianos: una Guerra por el Futuro y por Silenciar las Armas*

“¿Sabe? Yo estaba mejor allá que aquí (...) allá tenía una familia, sueldo asegurado”

(Lozano, 2021, p. 21), confiesa Manuel, luego de su desmovilización de las AUC, a sus 19 años. Su confesión es una derrota para la educación en particular y para la vida en sociedad en general. ¿Cómo explicar y cómo entender la desazón de Manuel por la vida sin armas? ¿Cómo entender que este joven, de apenas 19 años haya encontrado su hogar, no entre las aulas y los maestros, sino entre sus comandantes y los fusiles? ¿Cómo competir entonces con el respeto que generan las armas y con la estabilidad que ofrecen aquellos grupos? ¿cómo se compite contra los coros tentadores de los grupos armados y la familiaridad hogareña que simula y se siente al pertenecer a un grupo?

En zonas de conflicto, es un mandato para la escuela inventarse estrategias para desmotivar la desertión e impedir el ingreso de los niños a las filas de los grupos en beligerancia. Allí donde hay una guerra, la escuela y la educación en general deben, ubicándose al mismo nivel, competir contra las lógicas de un conflicto, para evitar que los niños terminen inmiscuidos en las disputas y, más aún, para que no lleguen a creer que su lugar y su destino se hallan bajo la seguridad de las armas y el refugio de los campamentos.

Si los grupos armados ofrecen, según ellos mismos, un futuro seguro y económicamente próspero, así como un refugio familiar y hogareño, ¿qué tienen para ofrecer las escuelas? Tolstoi (2019), llegó a afirmar que “Una de las causas principales de las desventuras de los hombres es la creencia errónea de que algunas personas pueden organizar y mejorar la vida de otras, recurriendo a la violencia” (p. 245) Y, por esta misma línea, sugiere Emcke (2017) que “Es absurdo enfrentarse al rigorismo con rigorismo, a los fanáticos, con fanatismo, a los que odian, con odio” (p. 180). El camino, en definitiva, se halla muy lejos de los senderos propuestos por quienes conservan fe en los fusiles.

Si se trata de sobreponernos a la voluntad malintencionada de sumarle un niño a las filas y ubicar a un infante en la guerra, el camino será el baile, el arte y la socialización. De acuerdo con Sedky (1999), el objetivo de Unicef en Mozambique, por ejemplo, fue probar las virtudes de los instrumentos y la música, el baile y los talleres, el respeto y la educación, como canales más efectivos que las balas y, lograr así, reconciliarnos en aquello que nos diferencia. Con la meta de crear una cultura de paz, Unicef se ha servido de “talleres, gaitas de teatro y danza, y actividades similares que reúnan niños y niñas de diversos orígenes étnicos o culturales para demostrar que las diferencias nunca deben zanjarse a punta de pistola” (Sedky 1999, pág. 75). La escuela, para contrarrestar las ofertas de los grupos armados debe seducir a niños y jóvenes con el teatro, la música y la cultura.

De acuerdo con Perea (2015), dos maestros se han dado la tarea en San Juan Nepomuceno, en los Montes de María, de prevenir el ingreso de sus propios estudiantes a los grupos armados, mediante las únicas herramientas con las que cuentan: la educación, el arte y el saber. Juan Carlos Carmona, uno de los maestros en cuestión, encontró en las artes dramáticas un vehículo para transformar las ideas e imaginarios violentos tan propios en ciertos estudiantes de nuestro país. A veces, la idealización de la guerra es tan peligrosa como la guerra misma. Rodeados por un complejo y constante discurso de violencia, que le da una bella apariencia al conflicto armado y a las armas, las artes dramáticas le han dado la oportunidad a Juan Carlos de incentivar a sus niños a emular la vida al interior de un grupo armado, pero, sobre todo, de reflexionar a partir de la imitación que ellos mismos hacen de soldados y guerrilleros. El drama y el intercambio de ideas les proporcionan el material perfecto para reflexionar y derrumbar la idealización de la guerra, así como la oportunidad de interactuar y convivir con sus compañeros, aumentando “la empatía y la comprensión *del otro*” (Perea, 2015, 52-53).

Así mismo, la escuela puede ser un espacio propicio para pensarse y pensar el futuro. Los estudiantes pueden encontrar, en un salón de clase, la oportunidad de proyectarse a sí mismos

en su vida como adultos. La otra maestra, Nidia Herrera ha encontrado, ya no en la imitación, sino en la proyección, toda una amalgama de herramientas para ofrecerle a sus estudiantes de tal manera que se pueda evitar el ingreso de jóvenes a los grupos armados. La seducción, según esta propuesta, está enmarcada en el futuro. El futuro del niño. La tarea de Nidia es, simplemente, que ellos, los niños, vislumbren el futuro al que pueden pretender, mediante el Proyecto de Vida que quieran realizar. Esta estrategia

permite por un lado, un intercambio de experiencias, recuerdos y planes que le proporcionan al NNAJ mayor claridad sobre su futuro pues el ejercicio los lleva a proyectarse y visualizarse a largo plazo (estudiar una carrera universitaria, tener un negocio propio, tener un buen trabajo, formar una familia, etc), y por otra parte, posibilitan la generación de lazos de confianza entre docente y estudiante al permitir que (...) los niños que estén considerando vincularse a un grupo armado confíen su decisión o intención en la docente y la situación pueda intervenir a tiempo (Perea, 2015, p. 52)

¿Qué tiene entonces la escuela para ofrecer? La escuela tiene el deber y la posibilidad de cautivar a sus estudiantes mediante el amor hacia artefactos que no sirven para la guerra, artefactos menos ruidosos y que causan mucho menos daño: gaitas, guitarras o las tablas y el telón de un teatro. Incluso, se intenta atraer a los niños mediante el encanto que les pueda provocar su propio futuro, al tiempo que se les convence de que la guerra es un pésimo camino, y se les despoja de la idea de que ser guerrillero o soldado es la única labor a la que pueden pretender.

En el fragor del combate, la escuela no guarda silencio. La educación, con medios menos estruendosos, pero más sublimes y bellos, se sobrepone a los escandalosos estallidos de los disparos y el conflicto. Justo a la hora de la clase de piano, empezaron a sonar los disparos y

las bombas, justo cuando Fátima, la profesora, se disponía a impartir la clase a Sara, su alumna:

ahora el ruido de las armas, de disparos y explosiones, sonó muy cerca del edificio. A Sara se le oscurecieron los ojos. (...) Fátima colocó las manos de la niña sobre las teclas de la derecha, las de la escala alta. Luego, alzó las suyas con gracia mientras contaban hasta tres y con un movimiento de cabeza indicó que comenzara a tocar el piano al mismo tiempo que ella. La música se esparció por toda la habitación. Y en ese instante callaron las armas. (Iturralde, 2019, p. 14-15)

Bajo el fragor de una guerra, son muchos los servicios estatales que se interrumpen. En medio de un conflicto parecen extinguirse todas las formas de asistencia pública, salvo el educativo que, muchas veces, es soportado por las comunidades que, en medio de un infierno, deciden apostar por la educación, blindando las aulas y las escuelas:

As public systems collapse under the effects of conflict, schooling continues to be supported by communities that see the benefits of education in helping to restore a sense of normalcy in the midst of chaos and providing a protective environment and sense of continuity for young people. [A medida que los sistemas públicos colapsan bajo los efectos del conflicto, la escolarización continúa para ofrecer soporte para las comunidades que ven los beneficios de la educación ayudando a restaurar un sentido de normalidad en medio del caos y proveyendo un ambiente protector y sentido de continuidad por los jóvenes] (Buckland, 2005, p. 21)

Ante el estrepitoso y violento estruendo de la guerra, las notas de un piano se imponen, o se deberían imponer, con su delicadeza natural, sobre el ruido y el miedo con que vienen acompañados los conflictos y la violencia. Es mediante la escuela y el saber, la educación y

los libros, que se les puede ofrecer a las víctimas de la guerra las herramientas para reconstruir su propia esperanza.

In a context where families and communities are often divided or dispersed by the upheaval of conflict, schools are seen as key institutions that will play the major role in rebuilding core values, in instilling new democratic principles, and in helping children recover lost childhood. [En contextos donde las familias y las comunidades suelen estar divididos o dispersos por el trastorno del conflicto, las escuelas parecen ser la instituciones claves que jugarán el rol más importante en la reconstrucción de los valores, instalando nuevos principios democráticos y en ayudar a los niños a recuperar sus niñez perdida] (Buckland, 2005, p. 16)

### **Escuelas Sin Muros y Estudiantes sin Escuelas**

“Me dio pena perder los libros y las computadoras porque me gusta leer libros... [Después del fuego] tuvimos que estudiar afuera. No me gustó estudiar afuera [porque] hace calor y hay ruido. No me podía concentrar” (Human Rights Watch, 2010) — confiesa un niño tailandés de 7 años, que se vio obligado a aprender afuera de la escuela porque el conflicto de su país se llevó por delante el recinto donde estudiaba y los libros con los que aprendía. El incendio, lo dejó sin escuela<sup>7</sup>. El gusto por la lectura y el privilegio que debería tener este niño de aprender en un lugar adecuado, deben bastar como argumento para el cese de toda hostilidad. Aun así, los conflictos siguen su marcha, dejando a su paso los techos de las escuelas sobre el suelo. Son muchas las razones que explican este fenómeno, sin embargo, resulta evidente que, precisamente, la ocupación de las escuelas por actores militares pone en

---

<sup>7</sup> Desde el 2004 al 2010, se constató el incendio de al menos 327 escuelas en el sur de Tailandia provocadas por los grupos separatistas (Human Rights Watch, 2010). Sin embargo, los atentados contra las instituciones educativas no han parado. En la mañana del 12 de octubre del 2014, 6 escuelas amanecieron completamente destruidas. Según las versiones oficiales, tales acciones se atribuyen a los mismos grupos (RPP, 2014).

peligro la infraestructura educativa. Una de las consecuencias de que las escuelas sean ocupadas por grupos beligerantes, tiene que ver con que estas dejan de ser simples instituciones educativas, para convertirse directa o indirectamente en blancos de guerra: “el aumento de los ataques contra escuelas en las zonas de conflicto viene también causado por el uso de las escuelas para fines militares” (Izquierdo, 2015, p. 7). En el Cauca, por ejemplo, este fenómeno, el uso militar de escuelas, está íntimamente relacionado con este otro fenómeno, destrucción de las mismas. En 2009, “unidades militares adscritas al

### **Imagen 10**

Destrucción de una escuela en Gaza



Fuente: (Save the Children, 2013)

batallón contraguerrillas # 59 Bayardo Prada Ojeda, acamparon en el centro educativo del corregimiento Yapurá. la guerrilla ante este evento anunció que de seguir siendo utilizadas

serían destruidas” (COALICO, 2014, p. 51). La advertencia es clara: al involucrar la escuela al conflicto, esta pierde el privilegio sagrado de estar fuera de la guerra, por lo que su destrucción resulta legítima. Los casos no son mínimos y las tragedias no son excepcionales. Algunos conflictos han amenazado la infraestructura educativa de naciones enteras, por lo que no se puede sospechar o creer que la destrucción de escuelas es un problema eventual o disperso. Dejar las escuelas en el suelo, en algunos conflictos, parece más una meta, que un accidente: “Timor Leste, which experienced a short but intense spasm of violence following the independence referendum in 2000, is perhaps the most extreme example, with an estimated 95 percent of classrooms destroyed or seriously damaged in the conflict.” (Buckland, 2005, p. 16). En Iraq, luego del conflicto, se debía reparar el 85% de la infraestructura educativa, en Kosovo el 65%, en Bosnia-Herzegovina el 50% y en Mozambique el 45% (Buckland, 2005).

### Imagen 11

Niños aprendiendo en un cobertizo luego de la destrucción de su escuela por parte de Boko Haram en Nigeria



Fuente: (GCPEA, 2019)

A veces, los conflictos llegan a tal punto de intensidad, que se puede poner en riesgo la infraestructura total de los centros educativos de un país. En 11 años de conflicto, Sierra Leona perdió casi toda su infraestructura educativa (UNESCO, 2011). En conclusión y en los casos mencionados, las olas de un conflicto pueden llegar a arrasar con casi o más de la mitad de las aulas de toda una nación.

Atentar contra la infraestructura de las escuelas o con los materiales de los que esta se sirve, es otra de las formas en las que la educación se ve truncada; sin las condiciones mínimas y sin una escuela, ¿dónde educar? El niño tailandés, con el que se inició este apartado, debe hacerlo en unas condiciones que resultan impropias para adquirir aprendizajes y para hacerse con conocimientos, por ejemplo.

Son múltiples las razones que explican por qué las escuelas, instituciones que, si detallamos los pilares sobre los que se construyeron, nada tienen que ver con la guerra pues nadie construye una escuela para disparar un mortero, terminan involucradas en la guerra y, muchas veces, destruidas. Cada una de estas razones está determinada por cada conflicto y por cada situación, lo que finalmente repercutirá en la determinación de la intencionalidad o no de los ataques. “Though attacks on schools may be classified or reported as collateral damage, or as a by-product of a highly intense conflict, they may occur as part of a strategy to undermine the positive impact of education and its providers” [Aunque los ataques sobre las escuelas puede estar clasificados o reportados como daños colaterales, o como un subproducto de un conflicto altamente intenso, ellos pueden ocurrir como parte de una estrategia para socavar el impacto positivo de la educación y quienes la proveen] (Save the Children, 2014, p. 5). Amparados en que el ataque a las escuelas cabe dentro de las lógicas de una guerra, los grupos armados no se limitan en destruir los centros educativos.

Volvamos a Tailandia. Muchas de las escuelas en este país son destruidas por los separatistas musulmanes amparados en razones religiosas: en estas se enseña budismo (Izquierdo, 2015). Por otro lado, “schools may be seen as embodying state authority and therefore as a legitimate target, especially when insurgent groups oppose the type of education promoted by governments. This has been a motivation for attacks on schools in Afghanistan [Puede parecer que las escuelas encarnan la autoridad estatal y además como un blanco legítimo especialmente cuando los grupos insurgentes se oponen al tipo de educación que ofrece el gobierno. Esto ha sido una motivación para los ataques en las escuelas en Afganistán] (UNESCO, 2011, pág. 143). En Afganistán el problema con las escuelas no es de carácter religioso, como en Tailandia, sino político y simbólico: las escuelas son una representación del Estado, por lo que, según las metas que se propone algunos de estos grupos, deben ser destruidas o merecen ser demolidas. De igual manera, ocurre en la India con la insurgencia Naxalita (Izquierdo, 2015). Los estudiantes también se hacen a cierta imagen de su escuela y sus maestros, por lo que hay jóvenes que no veían en sus profesores, precisamente, a sus profesores: “Creo que nuestros profesores estaban en realidad al servicio del gobierno. De hecho, los veíamos más como enemigos que como amigos”, (Brett y Specht, 2005, p. 33) confiesa Samuel, un joven sudafricano.

## **Imagen 12**

Estudiantes palestinas recibiendo una clase en Gaza



Fuente: (GCPEA, 2019)

La escuela son sus maestros y sus estudiantes, su infraestructura y sus herramientas, por lo que, cuando se le ha asignado un bando a una escuela, un bando contrario o enemigo, por ejemplo, su ataque es apenas natural dentro del marco de una guerra: “En algunos conflictos de larga duración, los grupos armados han atacado a alumnos y docentes para ‘castigarlos’ por su participación en instituciones estatales.” (UNESCO, 2011, p. 161)

Por otro lado, algunos grupos han considerado a las escuelas como blancos legítimos en medio de las lógicas de la guerra, debido a que se oponen, abiertamente, a la educación que imparten.

Las escuelas o los colegios que ofrecen una educación moderna, incluyendo el acceso a las ciencias naturales y la tecnología, al análisis social e histórico, y a un idioma internacional, pueden ser vistas como liberadoras o como peligrosas, dependiendo del punto de vista (Brett y Specht, 2005, p. 33)

En algunos otros países el problema, más que el contenido de la educación o lo que la escuela simboliza, son las personas a las que van dirigidas. Muchos grupos armados se oponen abiertamente a la educación de mujeres y niñas y, dada la situación anterior, atacan contra las escuelas en las que estas se educan. Afganistán, otra vez, es un buen ejemplo para lo anteriormente mencionado (UNESCO, 2011)

La intencionalidad de los ataques es, en muchas ocasiones, incuestionable. Incuestionable y, en lo que se refiere a sus móviles, ridícula. Resulta sumamente curioso que la causa del ataque a las escuelas y universidades de Sierra Leona parezca no responder a ningún tipo de criterio, sino a un ensimismamiento en extinguir los centros educativos o, por lo menos, así lo sospecha Wright (1997):

En Sierra Leona, el impacto de la guerra civil en la educación va más allá al estar ‘cogida entre dos fuegos’. Las pruebas demuestran que lejos de ser una víctima casual de las circunstancias, la educación ha sido enfocada a propósito e insistentemente como instrumento de la guerra y como campo de batalla. En cada ciudad y asentamiento importante atacado durante la guerra rebelde, las escuelas fueron objeto de actos de vandalismo y destrucción sin motivo aparente. Los centros de salud son saqueados en busca de suministros médicos, las industrias y tiendas en busca de artículos y las casas privadas, de propiedades. En el caso de las escuelas, no se suele intentar saquear nada. Parece ser un caso de destrucción absurda. (pp. 23-24)

De acuerdo con el mismo autor, a tal estado pueden llegar a ser reducidos algunos centros de educación, que varias veces, al ver la destrucción de La Escuela Universitaria de profesores Bunumbu en Sierra leona, afirmaron que: “Quienquiera que haya hecho esto, quería asegurarse de que nada que pudiese llamarse educación pueda volver a celebrarse aquí.” (Wright, 1997, p. 24).

Ahora bien, no todos los ataques que afectan a la educación y a las escuelas son intencionados. Muchos son indirectos o producto de los despreciables y siempre cuestionables daños colaterales. Sin embargo, intencionados o no, voluntarios o involuntarios, las escuelas terminan en el suelo, atravesadas por las balas o derrumbadas por las bombas.

### **Imagen 13**

Escuela destruida por un bombardeo del Ejército de Colombia



Fuente: (Castrillón y Caro, 2020)

Bajo estos criterios podemos entender los daños que han sufrido las escuelas en Colombia. En nuestro país, no hay una sola motivación o explicación que permita entender por qué las escuelas terminan destruidas en medio del conflicto. Si bien es claro que muchas veces la infraestructura de las instituciones educativas se ven comprometidas como resultado de un daño colateral, hay ocasiones en que los ataques sí parecen estar dirigidos directamente contra

la escuela. Del primer caso puede dar cuenta, por ejemplo, el bombardeo que realizó el ejército en el año 2000, que provocó la destrucción de la escuela El Porvenir y La Unión de San José de Apartadó. En el Cauca, los maestros han debido pintar los techos de sus escuelas para que las Fuerzas Armadas puedan distinguir estas instituciones de manera que no se atente, en medio de estos operativos, contra las escuelas. Esta estrategia ha dado pocos resultados: más de 100 escuelas se han visto afectadas como resultados de estas misiones (Pacifista!, 2015).

Sin embargo y como ya se mencionó, no siempre la destrucción es producto de un mal cálculo. En este mismo municipio el Ejército disparó directamente contra la escuela de Arenas Altas, aun cuando dentro se encontraba un profesor, con sus alumnos (Romero 2013). Así mismo según CINEP (2002) citado por Romero (2013) “Durante el combate entre la Fuerza Pública y guerrilleros de las FARC-EP en el caserío Mulatos, fue incendiada la escuela”. Hasta donde se sabe, este tipo de acciones son realizadas por retaliación. Algo similar narra Mohammad, un niño sirio de 17 años, quien cuenta que “Before the conflict started, I was at school. They dropped 12 bombs on my school, because one of the groups involved in the fighting had used the school for meetings.” [Antes de que el conflicto empezara, yo estaba en la escuela. Ellos lanzaron 12 bombas sobre mi escuela, porque uno de los grupos involucrados en los enfrentamientos había usado la escuela para sus reuniones] (Save the Children, 2016, p. 40) Así mismo, una profesora de Caucasia cuenta cómo fue que, en medio de los combates, una escuela termina atravesada por las balas e impactada por las municiones, dado que algún grupo, de los muchos que hacen presencia en el Bajo Cauca, se sirvieron de los muros del centro educativo para cubrirse y para disparar. “Algunos hombres ingresaron por los muros. (...) Ellos disparaban y se cubrían ahí, con los muros, entonces habían quedado en las paredes, que estaban todos los huequitos y por varios días los niños no fueron” (Clotilde, entrevista a maestra, realizada el 9 de noviembre del 2021)

#### **Imagen 14**

Niñas recibiendo sus clases en Yemen aun cuando un bombardeo casi deja la pared en el suelo



Fuente: (Deutsche Welle, 2020)

Ahora, más allá de la motivación que incita a estos grupos a destruir los centros educativos, sí podemos tener certeza de algo: absolutamente todos los actores armados, desde las guerrillas y los paramilitares, pasando incluso por las Fuerzas Armadas, no han tenido reparos a la hora de limitarse para atacar el espacio en el que, en muchas ocasiones, es el único lugar para la educación de los niños:

Todos los actores armados, tanto guerrillas como paramilitares, tienen responsabilidad en el daño a los planteles educativos: Entre julio de 1996 y junio de 2003, fueron afectados como consecuencia del conflicto armado, por lo menos 71 planteles educativos. A las guerrillas se les señaló como las presuntas autoras de 40 daños (56,34%), a grupos paramilitares de diez daños (14,08%); agentes estatales fueron los presuntos autores de nueve casos (12,68%); y doce daños (16,90%) fueron ocasionados por uno de los anteriores grupos combatientes no identificado. (Romero, 2013, p. 69)

**Imagen 15**

*Colegio destruido por la guerrilla de las FARC-EP en Caldon*



Fuente: (Ospina, 2018)

Según el estudio realizado por GCPEA (2018), entre 2013 y 2017, la destrucción de las escuelas en Colombia está directamente relacionada con el uso de minas, como lo constatan los eventos ocurridos en San Andrés de Pisimbalá, Cauca, Tumaco. Así mismo, el fuego cruzado también deteriora la infraestructura de las escuelas, como se puede notar en algunos municipios de Antioquia, así como también en Guaramito y Sardinata en Norte de Santander. Finalmente, los bombardeos por parte de las Fuerzas Armadas también han jugado un papel clave en el detrimento de las escuelas. Lo anterior se evidencia en los bombardeos, de nuevo, en Sardinata, Norte de Santander, durante el 2016 o en el territorio indígena de Sibariza (GCPEA, 2018). Durante este último bombardeo no solo se vio afectada la escuela, sino también el centro de salud (HCHR, 2016). Entre el periodo mencionado, a saber, 2013 al 2017, el estudio

indicated that explosives damaged or destroyed at least 31 schools, as did explosive remnants of war and land mines, resulting in one reported death of a child, multiple injuries, and the cancellation or indefinite suspension of classes over the course of the reporting period. [Indicó que los explosivos dañaron o destruyeron al menos 13 escuelas, así como los Remanentes Explosivos de Guerra y minas, causando la muerte de un niño, múltiples daños y la cancelación o suspensión indefinida de clases del curso en el periodo reportado] (GCPEA, 2018, p. 105)

Sin escuela, entonces, no hay donde estudiar y, como no hay donde estudiar, miles de estudiantes quedan desescolarizados. La destrucción de los centros educativos, así como el uso militar de los mismos ha comprometido la educación de 2.4 millones de niños y jóvenes en edad escolar en Siria (Vatican News, 2021). Entre 2013 y 2019, había perdido el 40% de sus escuelas, producto de los enfrentamientos. Tan solo en 2018, Siria reportó un total de 148 ataques contra las escuelas (GCPEA, 2020). Para inicios del año 2021, una de cada tres escuelas en este país no era utilizable (Vatican News, 2021). El caso africano, particularmente en la región del Sahir nos permite llegar a las mismas conclusiones:

entre abril de 2017 y diciembre de 2019, el número de cierres de escuelas debido a la violencia en Burkina Faso, Malí y Níger se multiplicó por seis. A fines del año pasado, se cerraron más de 3.300 escuelas, lo que afectó a casi 650.000 niños y más de 16.000 maestros. Solo en Burkina Faso, 2.500 escuelas habían cerrado debido a la violencia, privando a 350.000 niños del acceso a la educación, y eso fue antes de que el resto de las escuelas cerraran por coronavirus. (ACNUR, 2020)

A pesar de la cantidad inimaginable de escuelas que han dejado los conflictos armados en el suelo en países africanos y en Siria, Yemen es el país que, de acuerdo con GCPEA (2020), se ubica como el país que, tristemente, más escuelas ha debido sacrificar producto de los enfrentamientos: “Yemen remained the country with the highest number of educational

institutions damaged, destroyed, or used for military purposes. More than 1,700 instances of attacks on schools occurred in Yemen between March 2015 and December 2018” [Yemen se sostiene como el país con el número más alto de instituciones educativas dañadas, destruidas, o usadas para propósitos militares. Más de 1700 ataques a escuelas ocurrieron en Yemen entre marzo de 2015 y diciembre del 2018] (p. 39)

### *Una Educación sin Escuelas: Efectos de la Destrucción de la Infraestructura Educativa*

Para muchos estudiantes, un ataque militar a su escuela resulta ser una condena que, de inmediato, los obliga a quedar al margen del proceso educativo. Para otros, el proceso continúa, bajo unas condiciones que resultan inapropiadas para aprender. Las consecuencias que provoca el ataque a las escuelas son tantas como preocupantes. Entreculturas (2017) enuncia, entre muchas otras, las siguientes:

Los efectos que se desprenden de los informes consultados indican que son muchos los alumnos, profesores y personal administrativo que abandonan las escuelas; los niveles de inscripción declinan; la desmotivación y falta de concentración (derivada de miedos y traumas relacionados con el conflicto) es notoria y persistente, lo cual rebaja drásticamente el rendimiento de los alumnos; hay mayores dificultades para la contratación de profesorado de calidad; y muchas de las instalaciones quedan sin reparar, y el material escolar sin reemplazar. (p. 61)

Así, cuando una escuela se ve comprometida en medio de las balas y el combate, se corre el peligro de que la comunidad que la constituye y le da vida, estudiantes, maestros y directivos, la abandonen. El abandono de la escuela atenta directamente contra la comunidad que se alimenta de lo que, muchas veces, es el único lugar en el que pueden aprender. “A single attack on a school can keep hundreds of children out of the classroom, potentially destroying a community’s only place of learning and a principal hub” (Save the Children, 2014).

A su vez, las matrículas bajan y, quienes se arriesgan a continuar, ven alterada su capacidad para concentrarse y su motivación para estudiar. Finalmente, muchas de las instituciones que quedan en medio del fuego nunca son reparadas y los instrumentos que poseían quedan totalmente destruidos y, como la escuela, nunca se intervienen para su debida reparación. A su vez, el ataque a la escuela viene acompañado del miedo a habitarla. El daño no es únicamente físico, pues no solo es la vulnerabilidad de nuestros cuerpos los que se ve comprometida cuando se ataca la infraestructura escolar. La mente, de quienes aprenden y de quienes enseñan, se ve vulnerada cuando las balas cruzan los muros de los centros educativos. Cuando ello ocurre, el proceso natural se ve afectado por lo que aprender, en el caso de los estudiantes, o enseñar, en el caso de los profesores, ya no resulta tan sencillo:

Other forms of impact include physical and mental health where students and teachers may experience primary or secondary trauma, health complications, stigma, or fear and anxiety, as a result of attacks on schools, which may hinder their ability to continue studying or working. (GCPEA, 2020, p. 31)

Presuponer que la destrucción de las escuelas conlleva únicamente la pérdida material de un edificio, así como el deterioro de la infraestructura de los establecimientos es dimensionar erróneamente el potencial simbólico que posee y representa la escuela. Con las escuelas en el suelo, como hemos podido constatar, los estudiantes quedan por fuera y, con los estudiantes afuera, es apenas natural preguntar ¿qué hacen y a qué se dedican sin una escuela? “Mi país está en guerra y ya no hay clases en la escuela. Así que debemos encontrar la forma de mantenernos ocupados” Afirma Agu, un niño africano en la película *Beasts of No Nation*, basada en la novela del escritor de origen nigeriano Uzodinma Iweala. En la búsqueda de ocupación, Agu termina en un grupo armado.

Dejar a los niños sin un lugar al cual puedan acudir, para ocuparse y ocupar su tiempo, resulta peligroso. El problema se agrava allí donde hay un conflicto armado y grupos dispuestos a

usar niños en su guerra. “Si ellos o ellas no participan, sea en la educación o en el empleo, ¿qué van a hacer para ocupar su tiempo, para mantenerse a sus familias, y para dar significado a sus vidas?” (Brett y Specht, 2005, p. 34). Así lo demuestran las voces de quienes se vieron obligados a empuñar las armas o a curar los estragos que estas causaban. Sandra, una enfermera de las FARC, asegura que “¿Sabe? Yo no las culpo a ellas (...) Los jóvenes no tenían nada más atractivo que irse a la guerrilla. Ellos se aburren, no hay colegios ni fiestas, al campo nadie le presta atención. Se van y no saben a qué. Es una estupidez.” (Lozano, 2021, p. 176) La escuela es un lugar para dar sentido a la propia existencia. Allí, no solo se aprende a sumar y restar. También se aprende a calcular el destino y a proyectarnos hacia el futuro, según nos enseñó Nidia Herrera. La escuela es un lugar para reflexionar con y sobre *el otro*, según nos enseñó el profesor Juan Carlos (Perea, 2015).

Por otro lado, no blindar la escuela y dejarla al capricho y la violencia de las balas, es permitir sembrar miedo en quienes confían en la escuela: las madres. Las madres le confían a la escuela, por un par de horas al día y varios días a la semana, sus hijos, bajo la certeza de que la institución es, esencialmente, un lugar seguro. Pero cuando la estructura física de la institución no se sostiene y se ve violada por el impacto de las bombas, la seguridad y confianza de las madres se ve minada. Un refugio que no cuida ya no es un refugio. El miedo se incrusta en la vida de todos los que dan forma y conforman la vida educativa, allí donde los agujeros de las balas han dado paso a la espesura del terror.

En los relatos de los maestros y de los miembros de la comunidad, tanto niños como adultos, el miedo se constituye en el locus desde donde se afirma y construye el discurso, siendo así su territorio de enunciación (...) el miedo resultante de la experiencia individual y colectiva se encuentra enquistado en las dinámicas culturales

y termina condicionando la mayor parte de las interacciones de los ambientes educativos (Lizarralde, 2012, p. 37)

### **Una Guerra de Niños: Reclutamiento y Utilización de Niños y Niñas en el Conflicto Armado**

El aceite con el que limpiaba su Ak-47, le recordó a Jairo la máquina de coser de su madre y a su madre cosiendo. La vio tan claramente en su mente, que juraba que, al abrir los ojos, la vería tal cual, sentada, mientras pisaba el pedal de la máquina. En su relato, Edna Iturralde (2019) hace que Jairo abra los ojos y se tope, no sin nostalgia, con una basta y oscura selva. Luego, en medio de una conversación con otros dos niños, Samuel y Rubén, le sumará al recuerdo de su madre, el recuerdo de las palomitas de maíz y las películas, los chocolates y las bicicletas, el fútbol y el estadio. ¿Qué hacen Jairo, Samuel y Rubén, lejos de casa, cubiertos por una espesa oscuridad y sosteniendo un fusil al hombro, pensado en crispetas, el cine y los amigos del colegio? Jairo, Samuel y Rubén son, según ciertos marcos de interpretación, *niños soldados*. Están al frente de uno de los tantos grupos colombianos que constituyen y le dan forma a la guerra de nuestro país. Ahora, ¿quién es un *niño soldado*? ¿Es precisa la noción de *niño soldado*? ¿Es absolutamente clara?

### **Imagen 16**

**Niños que participan en un evento para la liberación de niños de la guerra en Sudán del sur**



Fuente: (UNICEF, 2021)

Debido a que podría ser confuso, limitado y ambiguo, la noción de *niño soldado* ha empezado a ser reemplazada (Carlbäcker, 2017). Es apenas natural. Este concepto podría crear la sensación de que, al referirnos a los niños soldados, solo estamos haciendo referencia a los niños que han ingresado a un grupo armado y cumplen labores propias de un soldado. En otras palabras, se podría creer erróneamente que los niños soldados son, solamente, aquellos niños que tienen un fusil sobre sus hombros y cargan con una tienda de campaña en su espalda. No obstante, “Children can be used for purposes other than direct participation in hostilities; they can be used as spies, messengers, domestic servants, sexual slaves, etc. This is why the widely used term ‘child soldiers’ is often regarded as being too restrictive.” [Los niños pueden ser usados para otros propósitos más que las hostilidades; ellos pueden ser usados como espías, mensajeros, sirvientes domésticos, esclavos sexuales etc. Por esto, el uso del concepto “niño soldado” se considera tan restringido] (ICRC, 2012, p. 4). Incluso, el uso del concepto de Niño Soldado ha dejado una ambigua libertad que ha estropeado la liberación de niñas dado que, en sentido estricto y por una marcada diferencia de género, no son niños y,

por tanto, no son *Niños Soldados*. Por no ser niños, ni niños soldados, muchas niñas han sido intencionadamente excluidas de los programas de Desarme, Desmovilización y Reintegración (Patiño y Gonzales, 2021; UNICEF, 2007).

Por lo anterior y desde *Los Principios de París*, UNICEF (2007) ha usado ya no la noción de *niño soldado*, sino la de “Niño o niña vinculado con un grupo o fuerza armada”. Las formas de vinculación, como veremos, son el reclutamiento y la utilización. El CNMH (2017), en su investigación sobre este problema en Colombia, se adhiere al uso de estos conceptos, dejando de lado la noción de *niño soldado*.

Ahora bien, *Niño o niña vinculado con un grupo o fuerza armada*

se refiere a cualquier persona menor de 18 años que esté o haya sido reclutada o utilizada por un grupo o fuerza armada en cualesquiera condición, incluyendo pero no limitándose a niños, niñas usadas como combatientes, cocineras, vigías, mensajeras, espías o para propósitos sexuales. No se refiere solamente a una niña o niño que esté haciendo parte o haya sido parte directa en hostilidades. (UNICEF, 2007, p. 7)

Para UNICEF (2007), la vinculación se debe entender en dos sentidos. Por un lado, tenemos la vinculación bajo la forma del reclutamiento y, por otro, bajo la forma de la utilización. Ambas son maneras de vincular a los niños y a las niñas a la guerra. Según mi interpretación, la diferencia entre una y otra se esclarece si se delimita correctamente la definición de *reclutamiento*. Según esta misma organización, el reclutamiento es “la conscripción o alistamiento de niños y niñas en cualquier tipo de fuerza o grupo armado” (UNICEF, 2007, p. 8). A diferencia de la utilización, el reclutamiento implica el alistamiento en las filas de los grupos o las fuerzas armadas. La utilización puede ser, según ello, momentánea y no implica, necesariamente, un alistamiento en sentido estricto. Alistado o no, la utilización momentánea o transitoria de una niña o un niño en un conflicto es, ya, una forma de vincularlo a la guerra.

Moreno et al. (s.f) hacen una distinción un poco más matizada de las múltiples formas de vinculación en la que, claro está, también se considera el alistamiento. Para ellos, la vinculación debe ser entendida en dos sentidos. Por un lado, tenemos la vinculación indirecta y, por otro, la directa. Por vinculación directa a un grupo armado se debe entender “la participación activa en actividades militares relacionadas con el combate, como la exploración, el espionaje, el sabotaje y la utilización de niños como señuelos, correos o en controles militares” (p. 6). Mientras que la vinculación indirecta es la “utilización de niños en funciones de apoyo directo, por ejemplo, como portadores de suministros hasta el frente, o en actividades en el propio frente, quedaría incluida en esos términos” (p. 6)

Esta distinción es importante por varias razones. Por un lado, tal como lo sugieren Moreno et al. (s.f), esta conceptualización permite una consideración amplia del fenómeno de la vinculación pues abarca un sinnúmero de actividades que los niños o las niñas pueden realizar, y que en efecto realizan, dentro de estos grupos. Por esta misma línea, en la definición propuesta por UNICEF y Coalición para Acabar con la Utilización de Niños Soldados (2004) se aclara que la vinculación no está determinada por, solamente, el hecho de que un niño porte o no un arma. Así, los niños ya han sido vinculados cuando hacen las veces de “cocineros, portadores, mensajeros” o cuando se les obliga a practicar “actividades sexuales y/o contraer matrimonio obligatorio. La definición, por tanto, no solamente se refiere a un niño o niña que porta, o ha portado, armas” (p. 14). Finalmente, y como ya vimos, la definición de UNICEF (2007) incluye en la vinculación todos aquellos casos en los que, aunque no hay un alistamiento, se usa a las niñas o los niños transitoriamente para el conflicto.

Debemos recordar que los grupos que reclutan y utilizan a los niños no lo hacen con vistas a un solo objetivo; aunque de manera predominante, el objetivo de reclutar niños está

directamente relacionado con “la falta de combatientes para el enfrentamiento entre enemigos” (Blom y Pereda, 2009, p. 331). Así lo constata el análisis de una mujer transgénero, víctima del reclutamiento forzado:

A los catorce viene un hecho muy trascendental que casi cuando voy cumpliendo los quince, ¡ehh!, el conflicto ya estaba muy fuerte, muy vivo, y los ejércitos se estaban debilitando, entonces, ¿qué empieza a hacer un ejército cuando se siente débil? A reclutar nuevos militantes. Fui reclutada, yo fui reclutada, ¡ehh!, por el Noveno Frente de las FARC. (CNMH, 2017, p. 262)

Se les recluta, en otras palabras, porque hacen falta soldados y alguien debe librar las guerras. Se recluta porque es necesario realizar acciones propias del combate (CNMH, 2017). No obstante, y como ya ha quedado claro, se les usa, en pocas palabras, para todo. "Cocineros, sirvientes, espías, o esclavos sexuales" (Blom y Pereda, 2009, p. 332) o, en este mismo sentido, se les alista para "para transportar municiones y para ayudar a atender a los heridos" (Coalición Española para Acabar con la Utilización de Niños Soldado, 2004, p. 18).

Teniendo como referencia las múltiples formas de participar en un grupo armado, se han propuesto estas categorías, utilización y reclutamiento, en un intento de entender este fenómeno, pues, como hemos visto, no es lo mismo participar directa que indirectamente; no es lo mismo estar *reclutado* por un ejército que ser *utilizado* por un grupo armado. No es lo mismo, tampoco, estar alistado en las filas, que servir de espía o de mensajero. En esta medida, Moreno et al. (S.f) agrupa una serie de características que nos permiten entender el reclutamiento por un lado y la utilización por otro.

#### **Tabla 4**

Diferencia entre reclutamiento y utilización

Aspecto	Reclutamiento	Utilización
Involucramiento con el grupo armado	Permanente	Transitorio
Localización predominante	Rural	Urbano
Lazos familiares y sociales	Implica romper lazos sociales y familiares	No implica romper lazos sociales y familiares
Ejercicio de sus derechos	Pérdida del ejercicio de sus derechos	Pérdida parcial del ejercicio de sus derechos
Vida cotidiana	Pérdida total de la individualidad y restricción de la capacidad de agencia	Pérdida parcial de la individualidad y restricción de la capacidad de agencia
Porte de armas	Porte de armas largas	Porte de armas cortas/sin armas
Disciplina militar	Estar en régimen cerrado	Estar en régimen abierto
Entrenamiento militar	Mayor entrenamiento militar	Menor entrenamiento militar
Participación en combates	Directa	Indirecta
Ejercicio de poder sobre otros	Mayor participación en actividades de registro y control	Menor participación en actividades de registro y control

Fuente: (Corporación Jurídica Libertad, 2020).

Hay toda una serie de características que diferencian el hecho de ser utilizado al hecho de estar reclutado. La importancia de esta diferenciación radica en que nos permite pensar el reclutamiento como un fenómeno amplio en el que no es necesario haber cargado un arma para considerarse víctima de la vinculación a los grupos armados. Es importante también esta diferencia en tanto, en muchos casos, se pasa por la utilización para, luego, ser reclutado en sentido estricto. La historia de Manuel (Lozano, 2021) nos permite comprender el proceso anterior. Al principio, las tareas que le asignaban a Manuel fueron graduales en lo que a vinculación se refiere, de tal manera que la labor que emprendió como mensajero culminaría en su participación directa en uno de los frentes de las Autodefensas Unidas de Colombia.

Todos los días deberíamos llevar de un barrio a otro una maleta, una especie de morral. Nos daban cincuenta, setenta, cien mil pesos y lo de los pasajes. Yo ni los destapaba, pero sí sentía el peso. Tocaba por fuera: un arma... dos armas. Eran para los paras, supe luego. (Lozano, 2021, p. 26)

Meses después y luego de una serie desafortunada de eventos, la vida de Manuel era completamente diferente, en virtud de las funciones que cumplía al interior del grupo:

Nos levantábamos todos los días a las cuatro de la mañana formábamos y luego simulábamos que llegaba el enemigo y debíamos cubrir la escuela. Apuntábamos con el palo-fusil hacia el monte. Seis de la mañana: tinto con galletas y a trotar una hora por un camino, por carretera, por donde fuera. (...) Después seguía el entrenamiento en táctica militar. Cargábamos equipos especiales, llenos de tierra, para simular el peso de los de verdad. Subíamos un cerro no tan alto, ni tan empinado, pero treparlo, corriendo con un palo y un equipo lleno tierra, agota.

(...) Aprendimos a avanzar en zigzag, a pasar un cercado, a conocer los símbolos que se hacen con las manos para avisar: ‘el enemigo’ ‘cuidado’ ‘avanza’ ‘pare’ (Lozano, 2021, p. 31)

Luego del entrenamiento, el niño estaba listo para cumplir las órdenes, tal y como las haría cualquier miliciano: “El condenado estaba de espaldas... Yo les pedí a los muchachos que no lo dejaran voltear. De verle la cara no hubiera sido capaz. Apunté, disparé y sentí un dolor de estómago. Vomité ahí mismo, hasta lo que no tenía” (Lozano, 2021, p. 41). La impresión de hacer las veces de verdugo terminaría por menguar, pues, según un consejo de uno de los amigos de Manuel, “con la primera vez pasa... Pero después es como sorber huevos” (Lozano, 2021, p. 42).

El entrenamiento al que someten a los niños y a las niñas resulta particularmente cruel, ya que, dada la premura de la guerra es necesario hacer de los niños hombres adultos, capaces de llevar un fusil en el hombro, al tiempo que se le convence, mediante la repetición de las mismas ideas, de los preceptos que defiende el grupo en cuestión.

Todo el entrenamiento al que están sometidos estos niños está basado en un proceso de alienación psicológica y física que un niño o una niña difícilmente está en

capacidad de desafiar, dado su énfasis en cancelar toda voluntad de resistir o desertar, y en obligar a estos niños a presenciar castigos ejemplares, que en el caso de la deserción, es la pena de muerte por ‘traición’. (Springer, 2012, p. 27)

El entrenamiento no solo debe capacitar a los niños para disparar, sino también darles la certeza de que, al hacerlo, están actuando correctamente y, por ello, deben habituarse a todo lo que implica participar de una guerra: el sufrimiento, la muerte y la sangre: “La primera arma que te dan es la parte de un muerto, un pedazo, para que te acostumbres al olor de la muerte” (Springer, 2012, p. 32), afirmó un niño, haciendo alusión al entrenamiento al que fue sometido. A continuación, una versión similar:

A mí lo primero que me dieron fue una cabeza, y me dijo: esa cabeza tienes que guardarla en el equipo y cada que haiga formación me la tienes que pasar, a todos les tocaba una parte, una pierna, un brazo, una cabeza, y la llevaba hasta que eso se descompusiera (Springer, 2012, p. 35)

Manuel (Lozano, 2021) deja entrever en sus versiones el vuelco que dio su vida al resultar, en un primer momento, utilizado por estos grupos armados y, luego, reclutado o alistado en este grupo paramilitar. Detallamos la versión de una mujer indígena del departamento del Cauca que dio su versión a los 24 años, pero que fue utilizada siendo menor de edad:

Ellos me pedían favores como, por ejemplo, como obviamente yo soy hija de la señora que trabaja en el cabildo entonces nadie iba a sospechar de mí y: ¡Ah!, vaya y me llama a sutano y a fulano y no sé qué, que nos vamos a reunir en tal parte. Entonces a veces la gente no se daba cuenta, era que traía los jóvenes acá y era yo, porque ellos no iban. Entonces yo era para ganarme un voto de confianza de ellos, por eso lo hacía. Aparte yo también participaba con ellos (...) La mayoría son jóvenes y la mayoría eran de mi colegio donde yo estudiaba. (...) y yo a veces les entregaba la razón y simplemente iba a la casa de ellos, como yo tenía bici entonces iba en la bici y

les decía las razones. A veces iba y como a veces sospechaba entonces yo no sabía y cuando ya salían los muchachos me contaban qué habían hecho. Yo otra vez llegaba, o sea ya estaba informada (CNMH, 2017, p. 412-413)

El contraste con la narración de una adolescente de quince años, reclutada a los doce en el departamento del Chocó es evidente:

Primera vez que yo dormía en un monte y primera vez que me levantaban tan temprano. Era la primera vez que estaba lejos de mi familia, primera vez que yo miraba un arma ahí, que la podía tocar y todo, era primera vez. Primera vez que me colocaba un uniforme, pues casi todo era primera vez. Lo normal, pues tal vez de cocinar pues uno cocina, pero allá es más duro. Lo que uno vaya a hacer con apenas tres ollas para cocinar. Uno cocina como en una cosa como de gasolina y eso es como todo raro. Era primera vez que uno no se bañaba en un baño, era ahí en un charquito, en cualquier pozo que hubiera. Pues casi todo me pareció primera vez. Primera vez que yo utilizaba botas, que no andaba así en chancletas sino en botas, botas, botas. (...) primero uno se siente como bien, pero, uno no se puede quitar esas botas hasta que uno no se vaya a acostar. Uno se siente como con ganas de quitárselas, como incómodas y me sentía así todo raro (CNMH, 2017, p. 317)

Entre ambas narraciones se vive, o se padece, la interrupción de la cotidianidad de los días. Ya sea que se pase de la utilización al reclutamiento, ya sea que se les reclute directamente, la vinculación produce una ruptura con la vida ordinaria para emprender una nueva en unas condiciones que, desde cualquier punto de vista, son desfavorables, más aún para quienes no han alcanzado la mayoría de edad. El reclutamiento implica, en muchos casos, un cambio abrupto en diversos sentidos: abducción de la comunidad, abandono del hogar, cambio de nombre, quiebre familiar y una carga emocional abrumadora:

Eso es algo que te deja marcado para toda la vida y es algo muy doloroso, sobre todo cuando tú quieres estar con tu mamá, con tu papá, así sean las personas más descoordinadas en su relación, así no se quieran, así sea lo que sea. Pero estar con ellos, no, estar en un sitio de esos, no. Estar en algo que no, no, no era lo que yo quería, no era lo que yo, yo, había escogido para mi vida (CNMH, 2017, p. 457)

Más adelante el mismo centro de investigación apunta que en “la imperiosa necesidad de desindividualizar a los sujetos, es importante señalar cómo uno de los mecanismos utilizados por parte de los grupos armados a nivel identitario resulta ser el cambio de nombre por un alias o una chapa.” (CNMH, 2017, p. 329).

Indiscutiblemente, no son las mismas narraciones las primeras, que las segundas, aun cuando en todas hubiese vínculo con el grupo, sea porque estuviesen reclutados, sea porque fuesen utilizados. Muchas versiones afirman esta tesis: Yair, antes de ser reclutado en sentido estricto, cumplió muchas labores al interior de las FARC: “si había policía en el pueblo, Yair era el encargado de entregar las armas” otras veces “Yair se encargaba de cuidar las armas, mientras su tío—miliciano de las FARC—se entretenía haciendo carambolas.” (Lozano, 2021, p. 160)

La perspectiva amplia según la cual hay varias formas de vincularse a un grupo armado y varias formas de hacer parte de una guerra es importante también porque nos permite considerar cómo víctimas de la vinculación en nuestro país no solo a los menores que han sido obligados a llevar un fusil, sino a quienes se les ha ordenado cumplir otras tareas y responder a otras responsabilidades. Además de quienes han empuñado los fusiles son víctimas también quienes han sido vinculados al conflicto como espías, quienes han llevado recados, a quienes han obligado traficar con drogas. Tener clara esta distinción resulta fundamental dado que los grupos armados en Colombia también se sirven de los niños y de

las niñas de muy variadas maneras. El CNMH (2017), incluso, distingue las labores, los oficios y las actividades que son asignadas a los niños y a niñas dependiendo de si están siendo utilizados o, según el caso, reclutados:

**Tabla 5**

Actividades realizadas por los niños utilizados en el conflicto armado en Colombia

Nombre de la actividad	Descripción
Carrito	<i>Mensajeros, para portar armas, para llevar información; incluso ves tú en las garitas a veces niños ahí con los militares todo el día porque no tienen nada más que hacer, entonces un poco la relación compleja de los niños metidos ahí siendo que eso puede ser un objetivo militar, etc</i> (CNMH, descripción realizada por una consultora experta en temas de niñez y reclutamiento en el marco de una entrevista realizada en Bogotá, 25 de agosto de 2015).
Punto	Actividades relacionadas con actividades como inteligencia, brindar información sobre movimientos de las personas que ingresan, salen o permanecen en un escenario determinado. El campanero es aquel que informa la entrada de policías. Estas actividades son llevadas a cabo en cabeceras municipales o en sus alrededores.
Campanero	
Mensajero	
Recadero	Aquel que lleva información, recados o mensajes.
Maletero	<i>El maletero es el que pasa contrabando por el río y se le llama maletero porque se pone sobre sus hombros contrabando llámese harina, papel higiénico y se van por debajo del puente exponiéndose a que los maten, y ayer un guardia venezolano mató a un señor maletero. Esos maleteros generalmente son gente desplazada, gente damnificada, gente en extrema pobreza que no tiene otro ingreso</i> (CNMH, descripción realizada por una líder social en el marco de una entrevista realizada en Norte de Santander, 30 de junio de 2015).
Mochilero	<i>Mochilero, ese era el término. O sea, el que transportaba las granadas de fragmentación para entregarse al adulto que llevaba el arma. Refiriéndose a grupos paramilitares</i> (CNMH, descripción realizada por funcionario de la DAV en el marco de una entrevista realizada en Córdoba, 15 de noviembre de 2015).
Caletero	Asociadas principalmente a actividades como guardar y transportar elementos del grupo armado como: dinero, armas, minas, entre otros. <i>Caletero porque mantenía armamento guardado, intendencia</i> (CNMH, descripción realizada por joven víctima de reclutamiento ilícito y miembro del Frente Chocó, Frente Norte Medio Salaquí del Bloque Élmér Cárdenas de las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá en el marco de entrevistas con desmovilizados exmiembros de grupos de grupos paramilitares a partir de la solicitud hecha por la magistrada Uldi Teresa Jiménez al CNMH en 2014, frente al esclarecimiento del reclutamiento perpetrado por grupos paramilitares, 30 de junio de 2015).
Panguero	Aquel que maneja un medio de transporte fluvial, panga (especie de lancha hecha de madera). Estos transportes no son propios del grupo armado, en su mayoría hacen parte de actividades comerciales de los territorios. Pero los grupos armados generan un acercamiento a estos niños y adolescentes que los conducen. Les pagan para que presente colaboración transportando materiales del grupo armado o miembros del mismo.
Todero	Persona que se dedica a diferentes actividades al servicio de los grupos armados.

Fuente: (CNMH, 2017)

**Tabla 6**

Actividades realizadas por los niños reclutados en el conflicto armado en Colombia

Nombre de la actividad	Descripción
Rancheros	Encargados de labores asociadas a cocina <sup>188</sup> .
Ecónomos	Encargados de labores de manejo de dotaciones y especialmente de alimentos y otros artículos de cuidado personal. <i>Yo tenía un ecónomo que salía y compraba todo lo que era la remesa, compraba los kits de aseo de los combatientes hombres, y los kit de aseo de las combatientes mujeres (CNMH, descripción realizada por exmiembro de estructuras de Bloque Élder Cárdenas en el marco de entrevistas con desmovilizados exmiembros de grupos paramilitares en el marco de la solicitud hecha por la magistrada Uldi Teresa Jiménez al CNMH en 2014, frente al esclarecimiento del reclutamiento perpetrado por grupos paramilitares, Centro Penitenciario y Carcelario de Itagüí, 2 de mayo de 2014).</i>
Radistas	Persona designada para el manejo del radio de comunicación. Normalmente es una persona de gran confianza del comandante.
Enfermeros	Persona encargada de cuidar a los enfermos por diversas razones, incluidos heridos en combate.
Combatientes	Persona que participaba de los combates con diferente rango y manejo de armas u otros.
Guardias	Persona encargada de realizar la guardia en la jornada establecida (diurna o nocturna).
Cocineros	Persona designada para la elaboración de los alimentos.
Comandante de escuadra	Persona que se encuentra al mando de un grupo de personas. Normalmente es el nivel más pequeño de la estructura armada.

Fuente: (CNMH, 2017)

En el Bajo Cauca encontramos ambas situaciones, es decir, el reclutamiento para la guerra o vinculación directa y la utilización de niños o vinculación indirecta. Según un campesino del Bajo Cauca:

Una función de los ‘profes’ es vigilar que el orden se cumpla dentro del colegio, que haya disciplina, que los pelados no tiren vicio ni nada de esas cosas. Pero qué va, estos grupos utilizan a los niños para ingresar vicio a los colegios, para vender droga ahí adentro y si el profesor se da cuenta y les llama la atención, pues amenazan al ‘profe’ y le toca irse. Y quienes quedan pues no dicen nada, prefieren quedarse callados (Verdad Abierta, 2020)

Más adelante, comenta el mismo campesino:

Pero tú vas y preguntas y nadie sabe nada”, manifiesta el líder, quien señala que “aquí, por ejemplo, están ‘Los Caparrapos’. Y todos los ‘campaneros’, es decir, los que vigilan quién sale, quién entra, son pelados de 14, 15, 20 años. Los compran con un celular, cualquier billete los fines de semana cuando menos piensan, los pelados abandonan el colegio y se van con los grupos armados. (Verdad Abierta, 2020)

Su condición y su edad los convierte, bajo la estratégica mirada de quienes están al frente de los grupos armados, en los integrantes perfectos para ciertas funciones transversales en el éxito de las operaciones de una guerra: vender drogas y alertar la cercanía del enemigo.

Ahora, es menester detenernos en el problema que representa, para muchas niñas, el ingreso a un grupo armado, debido a que se ha podido constatar que las razones que las involucran en la guerra son muchas veces diferentes si se les compara con las razones por las que se vinculan a los niños.

### ***Una Guerra con y Contra las Niñas***

“Al cucho todo el mundo le tenía miedo. Desde que llegué me ponía en cuatro patas todos los días, (...) de una vez de novia como se dice” (Springer, 2012, p. 54) - Confiesa una niña sobre su experiencia como recluta en un grupo armado. Los relatos, además de numerosos y desgarradores, constatan los múltiples riesgos a los que están expuestos los cuerpos de las niñas en contextos de guerra: “El viejo me manoseaba (...) mi hermana le tuvo un niño (...)” (Springer, 2012, p. 48). Entre las innumerables formas de ser violentada en un grupo armado, la violencia sexual aparece, entre las narraciones de las víctimas, como uno de los recuerdos más dolorosos. En las versiones de las mujeres víctimas del reclutamiento o la utilización son reiteradas las referencias a la violencia sexual. Este tipo de violencia fue y es reiterado en el marco del conflicto armado colombiano y recae, principalmente, sobre niñas y adolescentes (CNMH, 2017; Bastrick et al. 2014). Lo anterior se debe a que los grupos en cuestión, al

reclutar o utilizar niñas para el conflicto, violentan sexualmente a sus propias combatientes (Amnistía Internacional, 2004). La reiteración de la violencia sexual en las versiones de las mujeres se explica, considero yo, no solo porque este tipo de violencia afecta más a las niñas y las adolescentes, sino que el peso mismo de este tipo de violencia hace que, una y otra vez, el recuerdo del reclutamiento o la utilización esté directamente relacionado con este crimen contra el cuerpo. Es decir, la reiterada referencia a tal forma de victimización, no se debe solamente a que son las niñas quienes más lo padecen, sino que la violencia sexual, en sí, resulta en una de las formas de violencia más dolorosa y más difíciles de digerir. Algunas versiones así lo constatan:

Entrevistada: la rabia con él era mucha, es que él lo cogía a uno y era que a las malas tenía uno que estar con él.

Entrevistadora: ¿Cuántos años tenías la primera vez?

Entrevistada: Ya tenía trece años. Yo no sé, no sé si en todos los grupos será igual, pero eso es lo más duro, ¡lo más duro!, porque eso es como una mancha que queda ahí, que uno no se la puede borrar, a toda hora uno mantiene como con eso (CNMH, 2017, p. 482-483)

A sus 31 años, esta mujer deja claro que, en lo que a su experiencia se refiere, lo más difícil de su reclutamiento tiene que ver la violencia sexual que padeció mientras se encontraba en las filas de las FARC-EP y que si hay algo que la persigue, si hay algo que no ha conseguido dejar atrás, es el hecho de haber sido violada. Este tipo de violencias se presenta como una experiencia que, según ciertas narraciones, difícilmente quedan allá, en el pasado:

Había un reglamento que decía que nos tenían que respetar, pero... violar el régimen interno es tener relaciones, que no podían tener relaciones sin permiso del comandante, pero el comandante no respetaba eso. Lo obligaba a uno a que estuviera

con él o si no lo mataban (...) Igual creo que eso, no creo que con dinero ya le puedan reparar algo que uno mejor dicho ya. Mi primera vez violada prácticamente. No creo que eso se repare (CNMH, 2017, p. 482)

Ahora bien, los relatos anteriores permiten dar cuenta de, al menos, dos de las formas tipificadas dentro de la violencia sexual: a violación y el embarazo. Aun así, nueve son los crímenes que, dentro de lo que conocemos como *violencia sexual*, pueden ser incluidos dentro de esta categoría según la Corte Constitucional de Colombia:

La violencia sexual contra las mujeres, jóvenes y niñas que son reclutadas forzosamente por los grupos armados al margen de la ley, violencia sexual que incluye en forma reiterada y sistemática: (i) la violación, (ii) la planificación reproductiva forzada, pero principalmente mediante la colocación de dispositivos intrauterinos y el uso de otros métodos anticonceptivos, en contra de su voluntad y sin información sobre las consecuencias de su implantación, en tanto “orden” de obligatorio cumplimiento-, (iii) la esclavización y explotación sexuales, (iv) la prostitución forzada, (v) el abuso sexual, (vi) la esclavización sexual por parte de los jefes o comandantes, (vii) el embarazo forzado, (viii) el aborto forzado y (ix) el contagio de infecciones de transmisión sexual. (Corte Constitucional de Colombia, Auto 251 de 2008, página 48).

La tipificación anterior es la clasificación de todo ese conjunto perverso de formas en las que los cuerpos de las niñas, al caer en las filas de los grupos armados, pueden ser vulnerados. Han quedado por fuera de la clasificación anterior, la desnudez forzada (CNMH, 2021a, CNMH, 2017b) y la mutilación genital (Pinzón, 2009; Blom & Pereda, 2009). De nuevo, la clasificación anterior se sustenta en un muy lamentable cúmulo de historias de vida que dan cuenta, una a una, de toda esa amalgama de formas en las que en el marco de una guerra se atenta contra los cuerpos de ellas. Refiriéndose a su hijo, una niña confiesa que “Me lo

sacaron a patadas (...) Ninguna se puede quedar embarazada” (Springer, 2012, p. 46) Otra niña agrega que “Mi bebé es fruto de una violación (...) Me habían obligado a unirme al grupo y sólo llevaba allí dos semanas.” (Martos, 2014, p. 50) La segunda es víctima de un embarazo forzado. A la primera, se le obliga a abortar y, como se ha podido constatar, este tipo de procedimientos no se practica correctamente, o en las condiciones propias para este tipo de intervenciones y, por tanto, siempre se corre el riesgo de que el aborto deje secuelas en las niñas (Coalico & CCJ, 2009; Gómez, 2000). También se le obliga a utilizar métodos anticonceptivos: “Suelen poner inyecciones anticonceptivas a las chicas, pero yo no llevaba ahí el tiempo suficiente para que me la hubieran puesto. Además, no quería que me la pusieran, porque no tenía novio. No pensé que pasaría esto.” (Martos, 2014, p. 50) Así mismo, comenta otra niña desmovilizada del ELN en el Cauca:

En la guerrilla es una norma planificar. Ponían DIUs [dispositivos intrauterinos], inyecciones. [...] Me pusieron en el brazo eso como tubitos. Desde entonces yo no paraba de sangrar y sangrar, me puse muy mal. Casi estaba para morirme y ya recién me lo sacaron. Cogieron un cuchillo y de ahí me quedó esta cicatriz. No... no era médico quien me lo hizo. [...] A las que quedan embarazadas las hacen abortar.

(Aministía Internacional, 2014, p. 51)

Lo anterior, también ha sido constatado por Gómez (2000). En el marco del conflicto armado en Colombia también se han presentado casos relacionados con la esclavitud y la explotación sexual, que han quedado debidamente registrados (Coalico & CCJ, 2009) o casos en los que se les recluta para hacer de ellas trabajadoras sexuales (ABColumbia et al, 2013). A

continuación, la versión de una madre:

A mi hija de 13 años se la llevaron por 8 días. Cuando fui a la Policía me dijeron que de pronto aparecía. La niña logró hacerme una llamada, lloraba, decía que no podía decirme nada. Me la regresaron en un taxi por la noche. A ella la tuvieron en una casa

de prostitución que ellos [paramilitares] controlan. La chica no quiere hablar, tiene como miedo de contar. A otra chica de 14 años igual. La tuvieron vendada en una casa de citas por 15 días. La amenazaron de que la mataban si contaba algo. La chica quedó embarazada y ahora el niño tiene mes y medio. Esos [los paramilitares] las buscan niñitas. (Amnistía Internacional, 2004, p. 49-50)

Coalico & CCJ (2009) afirma que algunos grupos paramilitares han mercantilizado el cuerpo de las niñas. En tres departamentos del país, Putumayo, Meta y Cauca, las niñas han sido reclutadas para ser “compradas o alquiladas” (p. 31) con el único objetivo de ofrecer servicios sexuales con sus cuerpos. También se ha constatado la propagación de enfermedades como resultado de la violencia sexual por parte de estos grupos (Coalico & CCJ, 2009).

Tan graves y reiteradas son estas formas de violencia que, académicamente, se ha creado la categoría de niña soldado para referirse a todos aquellos casos en los que las niñas fueron reclutadas o utilizadas con “fines sexuales, de intendencia o para el matrimonio” (Martos, 2014, p. 8). Aun así, el asunto, para las niñas, es más grave aún. Este conglomerado de historias, deja entrever que para las niñas resulta particularmente grave su vinculación a un grupo armado, en virtud de que además de la exposición de las niñas en tanto que son menores, también hay una exposición de las niñas en tanto eso que son, niñas. Su discriminación tiene dos caras, por la edad y por el género (Gómez, 2000). Por lo anterior, la utilización y el reclutamiento de niñas para la guerra es condenable en dos sentidos: primero, por ser menores. Y, segundo, por ser niñas.

Con esto nos referimos a que la vulnerabilidad intrínseca de una menor por su situación de menor en un conflicto armado viene agravada por su condición de mujer,

en base a lo cual corren un gran riesgo de ser víctimas de violencia y explotación sexual, además de todos los problemas que sufren los niños. (Martos, 2015, p.45)

Si bien hay grandes similitudes y en muchas situaciones pareciese no existir diferencia en el tratamiento que reciben los niños por su género, la serie de eventos antes referidos permiten dar cuenta de que, en efecto, sí hay una gran diferencia según el género al interior de los grupos armados, en tanto el tratamiento que se les ofrece a unos en medio de las hostilidades es diferente al que pueden llegar a recibir las otras. Por lo anterior, es necesario abordar este problema desde una perspectiva de género . Esta perspectiva de género se fundamenta, según Patiño y González (2021), en dos argumentos:

- Boys and girls usually have similar experiences in armed groups, except for the abuse committed against girls
  - The experiences of girls are more severe due to sexism and misogyny. In armed conflicts this is intensified by the violence perpetuated towards girls and women, from men and boys, with great emphasis on sexual violence. [\* niños y niñas usualmente tienen experiencias similares en grupos armados, excepto por el abuso contra las niñas  
\* La experiencia de las niñas son más severas debido al sexismo y la misoginia. En conflictos armados esto se intensifica por el uso perpetuo de la violencia hacia las niñas y las mujeres por hombres y niños, con gran énfasis en la violencia sexual]
- (Patiño y González, 2021, p. 238-239)

A todo ese conjunto de actividades que se les asignan a los niños en el marco de un reclutamiento o de una utilización, cocinero, combatiente, mensaje, se le suman todo este conglomerado de violencia sexuales que padecen, en su mayoría, las niñas. En otras palabras,

las niñas son usadas para un muy variado conjunto de actividades: “para hacer inteligencia e infiltrar al enemigo, para el mantenimiento de las comunicaciones, la alimentación, el almacenamiento y transporte de armas y explosivos, de precursores químicos para el procesamiento de narcóticos” (Springer, 2012, p. 45). Y, como si ya no fuese suficiente, a todo ese conjunto de tareas, se le suma las violencias sexuales antes referidas

Las razones por las cuales es beneficioso para las fuerzas o grupos armados reclutar niñas es el mismo motivo que les lleva a reclutar niños: son rápidos, ágiles, más fáciles de controlar y, por lo tanto, de manipular y son rápidamente reemplazables. El aliciente que tiene reclutar o secuestrar a las niñas es que, además de realizar labores de mantenimiento y portar armas, son utilizadas con frecuencia como esclavas sexuales o, en menor medida y dependiendo de la organización, con fines reproductivos (Martos, 2014, p. 50)

Las niñas reclutadas o utilizadas deben cargar con el hecho de ser menores en medio de una guerra y, a su vez, con el hecho de serlo en calidad de mujeres. Su obligación es doble. Por un lado, deben hacer las veces de soldado. Por otro, satisfacer los caprichos de los hombres a cargo de los grupos. “No sólo son obligadas a participar directamente en los combates sino que a menudo sufren abusos y la explotación sexual por parte de sus superiores, que las convierten en sus esclavas sexuales y las someten a abusos permanentes.” (Amnistía Internacional, 2008). Finalmente podemos afirmar que esta situación es profundamente grave para las niñas en tanto que, como mujeres, su valor no es lo mismo que el de los niños. Las consideraciones para con las niñas es inferior y el tratamiento que reciben es más desfavorable: “Por solo saber que tú eres reclutada, vales menos, como mujer eres menos, eres nada.” (CNMH, 2017, p. 481) - confiesa una mujer desmovilizada de los paramilitares.

Ahora, para muchas la historia de su sufrimiento no termina con la liberación. El calvario del reclutamiento, para las niñas, no termina a la salida del grupo (Gómez, 2000). Las consecuencias de haber estado en un grupo armado se prolongan, no solo en tanto la violencia, sexual o no, provoca una serie de consecuencias, sino en tanto el tratamiento de las niñas, al salir de los grupos, puede llegar a ser diferente y discriminatorio, incluso desde su propio núcleo familiar:

Además del sufrimiento, enfermedades, embarazos no deseados y daños psicológicos que les causa esta situación, van a verse rechazadas por sus familias y comunidades en mayor medida que los niños, quedando estigmatizadas y con muy pocas soluciones de futuro, que no pasan de la prostitución o el alistamiento de nuevo en un grupo armado. (Amnistía Internacional, 2008).

Esto es una auténtica paradoja contra las víctimas de la violencia sexual, en tanto la violación de una mujer puede generar, por parte de la comunidad, una estigmatización de la víctima. El peso de tales hechos debe ser soportado, no siempre por quien lo perpetra, sino por quien lo sufre. Incluso, la atención puede concentrarse más en la estigmatización de la víctima, que en la condena del delito y de quienes lo perpetran:

Paula Andrea Caicedo was 15 years old when she was raped in the paramilitary headquarters. When she told her family, they refused to believe her. Later, she was shunned. "They used to blame all the women, saying we asked for it, that we wanted it". Now 25 and raising two children alone, Caicedo said her life has been marked by depression. "Sometimes I feel like I want to kill myself, I feel like I'm worthless".

[Paula Andrea Caicedo tenía 15 años cuando fue violada en el cuartel paramilitar.

Cuando ella le contó a la familia, ellos se rehusaron a creerle. Luego, ella fue rechazada. Ellos solían culpar a todas las mujeres, diciendo que nosotros los

pedíamos, que nosotros lo queríamos’ Ahora con 25 y criando dos niños sola, Caicedo dice que su vida ha sido marcada por la depresión] (ABColumbia et al, 2013).

La violencia sexual no juega un papel fortuito en el conflicto armado colombiano. No se practica, solamente, en virtud del capricho condenable de un comandante que para satisfacer sus deseos no encuentra problema alguno en servirse de las niñas para ello. De acuerdo con ABColumbia et al (2013), la violencia sexual se ha usado como otra forma de violencia contra el enemigo. La violación es, potencialmente, un arma de guerra (Pinzón, 2009). En Colombia, en particular, es un modo de exhibir el poder y una forma de imponer control sobre un territorio:

Women’s bodies have been used in this conflict to achieve military objectives and as spoils of war. However, in Colombia, a distinctive use for sexual violence against women is also prevalent, that of exercising social and territorial control. Use of sexual violence to impose social and territorial control over the everyday activities of women is not generally a strategy used by guerrilla groups, but it is extensively used by paramilitary groups, including BACRIM (paramilitary groups that continued after the demobilization process) [El cuerpo de las mujeres ha sido utilizado en este conflicto para alcanzar objetivos militares y como botín de Guerra. Sin embargo, en Colombia, también prevalece, como forma de control social y territorial. El uso de la violencia sexual para imponer control social y territorial sobre las actividades del día a día de las mujeres no es una estrategia utilizada por los grupos guerrilleros, pero sí por los paramilitares incluyendo las BACRIM] (p. 1)

Al respecto, Amnistía (2004) afirma que:

Considerados y tratados sus cuerpos como territorio a conquistar por los contendientes, los motivos por los que las mujeres están en el punto de mira son diversos: sembrar el terror en las comunidades, facilitando imponer el control militar;

obligar a la gente a huir de sus hogares y así ayudar a conseguir territorio; vengarse de los adversarios; acumular “trofeos de guerra” y explotarlas como esclavas sexuales.

La violencia sexual, por tanto, ha marcado de forma indeleble la vida de las mujeres en Colombia. Hombres y mujeres también han sido atacados por su orientación sexual o su identidad de género (p. 10)

Habiendo hecho de sus cuerpos mercancía para la compra y el alquiler de servicios sexuales, se han tratado sus cuerpos también como campos de batalla que se conquistan y que, tras las hazañas y las victorias, se juzgan. Campos de batalla que permiten evidenciar el alcance del poderío de los grupos y su potestad despótica sobre absolutamente todo:

“Las muchachas viven acosadas y amenazadas por milicianos [guerrilleros urbanos] y paramilitares. Las acusan de relacionarse con los del bando contrario. Entre febrero y marzo [de 2004] han aparecido en la zona tres cuerpos de niñas violadas. Marcan su territorio marcando los cuerpos de las mujeres.” (Amnistía Internacional, 2004, p. 9).

Esta batalla sobre los cuerpos también se manifiesta en la mutilación de los órganos sexuales.

No solo se abusa sexualmente para demostrar el poderío y generar humillación, sino que también se mutila como un mecanismo de venganza y retaliación (Pinzón, 2009). Toda conquista es violenta. Y la conquista de las mujeres no es sino la transgresión detestable que usa los cuerpos de estas como evidencias incuestionables del poderío de los fusiles. La potestad de las armas no respeta ni considera límite alguno. El tratamiento que se le ofrece a los cuerpos de las mujeres y las niñas, según lo anterior, es múltiple. Puede ser un artefacto para la guerra, un arma para materializar la venganza, una medalla para reafirmar la victoria.

En el fragor de todo conflicto los límites se difuminan, por lo que la línea que separa la legitimidad de ciertas estrategias, o su ilegitimidad, también se desvanece. Los métodos para dañar pueden, según esto, tomar muy diversas formas en medio de las hostilidades. Si la meta es concretar una venganza o si es menoscabar el adversario, sobreponerse sobre él o

minimizarlo, cualquier medio, cualquier recurso, será válido. En el afán de rodear al enemigo, según las lógicas perversas de toda guerra, es apenas natural apelar a cualquier táctica; incluyendo la transgresión del cuerpo femenino: “Algunos grupos armados dirigen la violencia sexual contra mujeres y niñas que pertenecen al grupo “enemigo” en casos de limpieza étnica o política.” (Wood, 2012, p. 22).

Así mismo, la violación de un cuerpo puede ser el reflejo de la debilidad y la derrota de un adversario, frente a la fortaleza y la victoria del vencedor. Se viola a una mujer para reafirmar la victoria y la superioridad sobre los vencidos. Incluso, para humillar a quienes han perdido (Oxfam, 2009). Finalmente, es necesario aclarar que el uso de los cuerpos como botines de guerra, como herramientas para el combate, como armas para el ataque no recae únicamente sobre mujeres civiles, sino también sobre mujeres reclutadas:

Over the course of almost 50 years of Colombia’s armed conflict sexual violence has been employed as a weapon of war by all of the armed groups – State military forces, paramilitaries and guerrillas – both against civilian women and their own female combatants “En el curso de casi 50 años de conflicto armado, la violencia sexual ha sido empleada como un arma de Guerra por todos los grupos armados, fuerzas militares estatales, paramilitares y guerrillas] (Oxfam, 2009, p. 2)

De los 300.000 niños y niñas que hacen parte de los grupos armados en el mundo, ya sea por estar siendo utilizados o por estar reclutados directamente, se calcula que 120.000 son niñas. Es decir, el 40% (Amnistía Internacional, 2008). En Colombia, El CNMH (2017), siguiendo un informe de Defensoría del Pueblo del año 2006, constata que el 24.3% de los niños y niñas que participaron en el conflicto armado del país manifestaron haber sido obligados “a realizar acciones sobre su cuerpo o en el de otras personas en contra de su voluntad” (p. 479). Este informe también constata que, teniendo como referencia los casos atendido por el ICBF, el

15.1% de las menores fue víctima de algún tipo de violencia sexual. En el caso de los niños fue el 1.9%. En las entrevistas realizadas por Springer (2012), “se encontró que el 42% de las niñas entrevistadas expresó que se consideraba una obligación atender sexualmente a superiores en mando.” (p. 49)

Todos los grupos armados que participan en el conflicto armado en Colombia no solamente han utilizado niños para la guerra, sino que también han cometido violencia sexual contra ellos. Incluyendo a las Fuerzas Armadas (ABColumbia et al, 2013; Pinzón, 2009; Bastrick et al., 2014; Coalico & CCJ, 2009). Esto último, de acuerdo con ABColumbia et al., (2013) es grave por una razón evidente: su labor es proteger a la población civil. Si quienes imparten justicia, cometen violencia sexual, ¿a cuál agente se debe acudir? “The absence of the Rule of Law leaves individuals and communities exposed, generating both fear and terror, as those responsible for enforcing justice are the very authorities that are violating their rights” [la ausencia del Estado de Derecho deja a las individuos y a las comunidades expuestas, generando miedo y terror, ya que los responsables de hacer justicia son las autoridades que violan sus derechos] (ABColumbia et al, 2013, p. ) Los departamentos que más reportes de violencia sexual, así como de homicidios y amenazas contra mujeres son Arauca, Cauca, Nariño, Norte de Santander, Putumayo y Valle del Cauca (Coalico & CCJ, 2009).

En el teatro de la guerra quedan expuestos los estragos de la violencia en el cruce de disparos, en la siembra de minas, en la destrucción de escuelas o en el asesinato de civiles. Detrás, tras las cortinas, se libran otras guerras: la explotación y esclavización de los niños; las violaciones, el embarazo forzado; el abuso, el aborto obligado, la mutilación genital, la desnudez forzada. Este conjunto de crímenes encierra una lamentable paradoja. Por un lado, es sabido que es perpetrado de manera sistemática y que la violencia sexual es habitual.

Incluso, la Corte Constitucional ha afirmado, refiriéndose al conflicto armado, que “los casos

... en los que menores de edad son víctimas ocupan una porción desmesurada del universo total de víctimas conocidas” (Corte Constitucional de Colombia, como se citó en Naciones Unidas, 2009, p. 9). Aun así y a pesar de su regularidad, es una práctica invisible. Algo similar concluye Oxfam (2009), sobre el caso colombiano, al afirmar que “Far from being sporadic, the use of this violence has become routine practice, forming a normal part of the armed conflict” [Lejos de ser esporádico, el uso de esta violencia se ha convertido en una práctica rutinaria, formando una parte normal del conflicto armado] (p. 2).

Este tipo de violencia reúne, por parte de los victimarios la condenable regularidad y la avaricia ciega y, del lado de las víctimas, la laceración de los cuerpos, las prolongadas consecuencias, el sufrimiento, las marcas y, debido al miedo, el silencio:

“I spent nine years in silence. I felt ashamed. The damage done to your soul never goes away... Now I can speak about what happened to me. I realised I could be a voice for all the thousands of women who have been victims of sexual violence, which gives me strength” [Yo pasé nueve años en silencio. Me sentía avergonzada. El daño hecho a tu alma nunca pasa. Ahora yo puedo hablar sobre lo que me ocurrió. Yo me doy cuenta que yo podría ser la voz para todas aquellas miles de mujeres quienes han sido víctimas de violencia sexual, lo cual a mí me da fuerza] (ABColumbia et al., 2013, p. 2).

El ruido de los fusiles opaca las voces de las víctimas que, a su paso, deja este tipo de violencia. Y aunque menos estruendosas y ruidosas que las balas, este tipo de violencia también destruye vidas dilatando sus efectos a lo largo de la existencia de estas mujeres. Esta violencia también mancha. Mancha y mata. Las niñas que fueron al entrar quedarán marcadas a lo largo de la vida de las mujeres que son y las mujeres que serán, como resultado de las acciones de quienes, engeguados por el poder de sus armas, consideran que, para su guerra, todo lo pueden.

Así las cosas, la decisión de hacerse con la vida de los niños para la guerra no solo parece responder a las lógicas y estrategias de un conflicto, sino también a los deseos sexuales de los comandantes que encuentran en las niñas, su medio para satisfacerlos. En Afganistán, por ejemplo, se ha reportado que los comandantes han obligado a muchas niñas a contraer matrimonio, mientras las obligan a hacer trabajos domésticos (Coalición Española para Acabar con la Utilización de Niños Soldado, 2004). Hay conflictos en el que el uso de niñas en combate no es menor. Por ejemplo, en Sri Lanka, casi la mitad de los niños que estaban en los grupos en beligerancia eran niñas (Coalición Española para Acabar con la Utilización de Niños Soldado, 2004). La cantidad de mujeres en algunos grupos armados en Colombia es preocupante: “The FARC-EP stopped recruiting children after transforming into a political party, and has released 144 children since September 2016. Among the 124 of those children who joined a reintegration program, more than half were girls.” [Las FARC-EP paró de reclutar niños luego de transformarse en un partido político y ha liberado 144 niños desde septiembre del 2016. De los 124 niños que se incorporaron al programa de reintegración, más de la mitad eran niñas] (GCPEA, 2020, p. 128)

En muchos países, entre ellos el nuestro, el género determina la exposición y el peligro que se corre en medio de un conflicto.

Between 2015 and 2019, GCPEA found that women and girls were directly targeted or more exposed to attacks because of their gender in at least 21 of the 37 countries profiled: Afghanistan, Burundi, Colombia, DRC, Egypt, India, Iran, Iraq, Libya, Myanmar, Nicaragua, Nigeria, Pakistan, the Philippines, Somalia, South Sudan, Sudan, Syria, Turkey, Venezuela, and Yemen. These attacks generally took the form of sexual violence or violent repression of women and girls’ education [Entre 2015 y 2019, GCPEA encontró que mujeres y niñas directamente fueron atacadas o estuvieron más expuestas a los ataques por su género en al menos 21 de los 37 países:

Afganistán, Burundi, Colombia, DRC, Egipto, India, Irán, Iraq, Libia, Birmania, Nicaragua, Nigeria, Pakistán, Filipinas, Somalia, Sudán del Sur, Sudan, Siria, Turquía, Venezuela y Yemen (GCPEA, 2020, p. 20)

En los 68 casos de reclutamiento en el Bajo Cauca analizados por Gómez y Romero (2020), el uso de los niños para la guerra es superior, por mucho, al de las niñas. De igual forma ocurre en el Urabá antioqueño. “En ambas subregiones el reclutamiento fue mayoritariamente de niños, alrededor del 10 % fueron niñas. Con respecto a esto, es probable que fuera una política de los paramilitares el reclutar más niños que niñas por su rol en la guerra” (Gómez y Romero, 2020, p. 14). Aun así y aunque su número sea mayor, la violencia sexual que se ha perpetrado en esta región del departamento no es menor y digna de atención. En un análisis sobre este tipo de violencia entre los años 1985 y 2018 que se presentaron en marco del conflicto armado en Antioquia, Jiménez y Martínez (2019) apuntan que:

Durante el periodo analizado en el Bajo Cauca ocurrieron 326 casos de violencia sexual contra 289 mujeres. Los municipios donde hubo mayor proporción de casos reportados fueron Taraza (30,7), El Bagre (22,7) y Caucasia (18,4). Los 6 municipios que componen la subregión tuvieron casos de violencia sexual en el periodo de observación. En cuanto a la zona donde ocurrieron los hechos se tiene que el 66% de los casos ocurrieron en zonas rurales, 20.2% en zonas urbanas y el 13,8% restante no tiene información (Jiménez y Martínez, 2019)

## **Imagen 17**

### **Niño con fusil**



Fuente: (ICRC, 2012)

### *Me Quiero Ir con Ustedes*

Ahora bien, alrededor de la vinculación, directa o indirecta, ha surgido un debate sobre la voluntariedad de los niños cuando ingresan a los grupos armados. El debate surge porque, de acuerdo con ciertas posturas, varios son los niños que se vinculan directa o indirectamente de manera voluntaria a los grupos en cuestión. De hecho, Springer (2012) preguntó a varios niños vinculados a grupos armados por la forma como se dio su vinculación. La pregunta, en últimas, era si su ingreso había sido voluntario o forzado. La respuesta es preocupante: “en su abrumadora mayoría (81%) afirmaron que esta fue *voluntaria*. Tan solo una fracción aseguró haber sido vinculada por la fuerza (18%)” (p. 30). Esta misma eventualidad también se pudo constatar en el Urabá antioqueño y en el Bajo Cauca, en relación con las AUC. 199 casos de reclutamiento fueron analizados, en un lapso de 11 años, a saber, entre 1994 y 2005. La gráfica que encontraremos a continuación contrasta los casos en los que se afirma que hubo un ingreso voluntario o, al contrario, si el ingreso fue forzado.

Tabla 6

Modalidad según la cual los 199 niños y niñas ingresan a las AUC en el Bajo Cauca y Urabá



Fuente: (Gómez y Romer, 2020)

Las cifras, las tablas y los porcentajes parecen erigir una verdad incuestionable: los niños ingresan a los grupos armados siguiendo los mandatos de su propia voluntad. “Con respecto a la agencia, los resultados establecen que en ambas subregiones el ingreso a las AUC fue mayoritariamente “voluntario”, en Bajo Cauca con el 91 % y en Urabá con el 88 %” (Gómez y Romero, 2020, p. 16). Es más, muchos relatos así lo sugieren: Julia, por ejemplo “entró por curiosidad” (Lozano, 2021, p. 156), María, por su parte, “cuando cumplió los once años decidió unirse a ellos. Buscó un comandante de barba y ojos negros que rondaba por el pueblo y le dijo: ‘me quiero ir con ustedes’. ‘Espere a los quince años’ respondió él” (Lozano, 2021, p. 166) La necesidad de combatientes era más apremiante que la responsabilidad moral de restarle niños a la guerra: el comandante de barba y ojos negros terminó por aceptarla bajo el supuesto de que “es decisión suya”. A continuación, la historia de un joven del Bajo Cauca:

La joven expresó que trabajaba en el corregimiento La Caucana en el restaurante El Encanto, un integrante de las autodefensas visitaba el lugar y empezó hablarle del grupo, le decía que se fuera a trabajar con ellos que ganaría un buen sueldo. El joven mencionó que trabajaba en un taller de mecánica de Tarazá cuando un día cualquiera llegaron unos señores con unos carros para arreglarlos, al ver que era buen mecánico le ofrecieron pagarle un sueldo, él aceptó (...) expresó que le pagaban \$1200000 mensuales y desde ese momento ingresó al Bloque Mineros y fue el mecánico de confianza del grupo donde estaba Cuco Vanoy (Gómez y Romero, 2020, p. 17)

No obstante, durante los últimos años, la supuesta voluntad que poseen los niños para ingresar a un grupo se ha puesto en cuestión (Valencia & Daza, 2010). Al respecto, Springer (2012) apunta, en relación con la voluntariedad de unirse a un grupo armado, que

Los niños y niñas no se vinculan a los grupos armados por su propia voluntad, ni cuentan con el criterio o la formación intelectual para tomar una decisión de ese resorte en total libertad (...) En ningún caso en el reclutamiento media la voluntad de los niños y las niñas. El reclutamiento, en naturaleza, se asimila en gran medida a los mecanismos usados por las mafias dedicadas al tráfico de personas. Es un acto de fuerza, facilitado por la vulnerabilidad social y económica de los afectados, pero que, de ninguna manera, tendría lugar sin la existencia de un conflicto armado, cuya violencia produce dinámicas que alienan todos los derechos y las libertades de las comunidades sometidas y arrastra consigo, especialmente, a los más vulnerables. (p.

31)

Al hablar entonces de vinculación voluntaria a los grupos armados tenemos que preguntarnos si un niño de 12 años o uno de 16 tiene la capacidad para decidir a cabalidad el ingreso a un grupo de este talante y, así, considerar finalmente que tan voluntaria fue tal determinación.

La voluntariedad de la vía de entrada a un grupo armado debe examinarse con cautela ya que, atendiendo a las circunstancias en las que muchas veces se encuentran estos niños, las alternativas de huir son escasas o valoradas, en ese momento, como peores (Blom y Pereda, 2009, p. 331)

Así mismo, Gómez y Romero (2020) agregan que “Los niños y jóvenes no tienen la capacidad de tomar una decisión consciente, que mida las consecuencias de reclutarse en un grupo armado ilegal. De hecho, de no existir conflicto armado ellos no hubiesen elegido esa forma de vida” (p. 8). Muchas veces, como sostienen los mismos autores, el ingreso se efectúa gracias a la persuasión por medio de engaños, mentiras y persuasión. Así ocurre en el Bajo Cauca y en el Urabá:

En cuanto a la persuasión se pudo evidenciar que se les prometía mejorar su calidad de vida a través del alistamiento al grupo armado, se utilizaban mecanismos como las convocatorias en la radio o en las plazas, incluso los miembros de las AUC los buscaban en sus lugares de estudio o trabajo (Gómez y Romero, 2020, p. 17)

El otro camino, cuando los argumentos fallan y la persuasión no tiene efecto alguno, son las mentiras:

Vivía con mi mamá y cinco hermanos, la única que se encargaba de nosotros económicamente era mi madre, la situación económica de nosotros era muy tenaz (...) yo trabajaba en una parcela, un día nos preguntaron cuanto nos ganábamos, nosotros les respondimos \$10.000 por día, ellos nos ofrecieron \$ 150.000 quincenales fijos para trabajar en fincas (...) los mayores de edad sabían de qué se trataba, nosotros no sabíamos, nos fuimos confiados con ellos hasta el carro (...) en ese lugar nos llevaron a un campamento en el que nos recibió un comandante que se llamaba El Chispas (...)

La víctima vivía con su madre y 5 hermanos, estudiaba segundo de primaria y tenía

15 años, un día unos amigos le dijeron que en una finca ubicada en El Tomate había trabajo y como la situación estaba tan dura, se fue con los amigos y cuando llegó vio un grupo de paramilitares (Gómez y Romero, 2020, p. 16)

Son muchas las circunstancias que intervienen en la vinculación de los niños y niñas a la guerra y que, a su vez, funcionan como un marco para entender por qué siguen militando en las filas de los grupos armados. Ningún marco explica, por sí solo, la vinculación a la guerra. La militancia de niños y niñas en los grupos armados es un problema con múltiples orígenes. Ni la guerra, ni la pobreza, ni la familia que se ubican entre los principales factores que los lanzan al abismo del conflicto y les suman hombres a las filas de estos grupos, dan cuenta, caso por caso, de todos los niños que terminan con un fusil entre sus manos. Si acaso se pretende abarcar en una sola respuesta el cúmulo de móviles que motivan a los niñas y las niñas a tomar parte en una guerra, la tarea será imposible. Y, quizá, la formulación de la pregunta, errada. Hay más de una causa. Hay más de un origen.

En el contexto de los adolescentes que no fueron llevados por la fuerza u obligados físicamente al combate, los factores más significativos identificados se relacionan con la guerra, la familia, la pobreza, la educación y el empleo. Incluso como factores ambientales, estos obviamente se interrelacionan. Así, por ejemplo, la guerra a menudo lleva a la muerte o a la dispersión de la familia, al cierre de las escuelas, al empobrecimiento y la falta de empleo. La muerte de la familia o su dispersión con frecuencia conducen al empobrecimiento, la incapacidad de los niños adolescentes de continuar en la educación debido a la necesidad de cuidar a sus hermanos menores o de buscar formas de ganarse la vida y, en situaciones de conflicto, a que ellos sopesen los beneficios de involucrarse. (Brett y Specht, 2005, p. 99).

Para Brett y Specht (2005) hay factores claves que permiten explicar el ingreso de jóvenes a los grupos armados. A continuación, se enuncian los que ambos autores proponen:

- La guerra
- La familia
- La educación y el empleo
- La pobreza
- Los amigos
- La ideología y la política
- Características propias de la adolescencia

En el intento por entender este fenómeno en el Bajo Cauca y en el Urabá, Gómez y Romero (2020) proponen los siguientes tres factores, teniendo como referencia los 199 casos de reclutamiento entre 1995 y 2005: “las condiciones socioeconómicas, el contexto de guerra y la situación familiar” (p. 8). De manera un poco más particularizada, en lo referido a las condiciones socioeconómicas, encontramos, por ejemplo, “la pobreza y la falta de oportunidades educativas y laborales bajo las cuales viven los NNA” (Gómez y Romero, 2020, p. 9). Más adelante, comentan que

Es así, como el grupo armado ilegal se convierte en una oportunidad de conseguir ingresos y ayudar económicamente a sus familiares e incluso de mejorar sus condiciones de vida (Bjørkhaug, 2010). Existe evidencia que, en municipios con altos índices de pobreza y presencia de cultivos ilícitos, aumenta la prevalencia del reclutamiento ilícito (p. 9)

Es fundamental resaltar que el factor económico no está constituido en su totalidad por el acceso al empleo, sino también por las oportunidades educativas o, para ser precisos, por la ausencia de las mismas. Como no hay oportunidades en las escuelas, ni las hay en el trabajo,

el ingreso a un grupo armado deja de ser un camino entre los caminos, una opción entre las opciones, para convertirse en el único camino y en la única opción. En relación con el segundo factor, los autores aseguran que “Otros factores tienen que ver con el contexto de guerra y familiar. El primero hace referencia a las situaciones que surgen por vivir en medio del conflicto armado; esto es, búsqueda de protección, deseo de venganza, ‘gusto’ por las armas” y, en relación con el tercer factor, agregan que

“En relación con los aspectos familiares se considera, por un lado, que la guerra permea la cotidianidad y las relaciones de la vida familiar de los NNA (Lugo, 2018; CNMH, 2017); es el caso de los infantes y adolescentes que nacen y crecen en comunidades que llevan años conviviendo en medio del conflicto armado, directa o indirectamente (Lugo, 2018). Por otro lado, hay diferentes circunstancias de la vida familiar que influyen en sus decisiones, entre otras se destacan situaciones de abandono, violencia intrafamiliar o maltrato infantil. (Gómez y Romero, 2020, p. 9)

Teniendo como referencia los tres potenciales móviles o factores que arrojan a los niños a la guerra en el Urabá y en el Bajo Cauca, Gómez y Romero (2020) afirman

Se resalta como primera motivación de los NNA para vincularse al grupo armado ilegal, la económica: el 91 % en Bajo Cauca y 60 % en Urabá. En el Bajo Cauca esta razón pudo ser mayor, dadas las pocas opciones con las que contaban, que en buena parte ni estudiaban, ni trabajaban y vivían en condiciones de pobreza”. La conclusión de lo anteriormente referido es clara: “Al parecer en el Bajo Cauca el reclutamiento se presentó como una alternativa de mejorar su calidad de vida para los que no desempeñaban ninguna actividad, puesto que no estudiaban ni trabajaban (Gómez y Romero, 2020, p. 15)

La guerra se impuso como el segundo factor que más involucró a los niños en la guerra. Como en una espiral de sangre, ciega y perpetua, la guerra crea las condiciones precisas para su propia perdurabilidad.

La segunda motivación más importante tuvo que ver con el contexto mismo de la guerra (búsqueda de protección, venganza o interés en las armas): en Bajo Cauca se identificaron 6 casos y en Urabá 39. La convivencia constante con los paramilitares y otras estructuras generó una “naturalización” del ingreso a la guerra (el 21 % de los niños y jóvenes se alistaron por convicción en Urabá), al estar expuestos a masacres, desplazamientos, amenazas, entre otros, los habitantes participaban pasiva o activamente en estas. (Gómez y Romero, 2020, p. 18)

Finalmente, encontramos que el factor familiar se ubicó en tercer lugar en lo que a la motivación se refiere. De hecho, de los casos registrados por Gómez y Romero (2020), ningún caso parece estar referido a la familia en el Bajo Cauca, aun cuando la Fiscalía no ofrece mucha información al respecto.

Según mi interpretación, tomar un fusil no es más que el resultado de un proceso complejo que combina y relaciona algunas de las variables mencionadas. La desgracia es el resultado de un laberíntico proceso, que se configura a partir de un sinnúmero de caminos: la guerra y la pobreza, las ideas y la educación, el empleo y los amigos.

Claramente la combinación específica de los diferentes factores ambientales hace a algunos significativamente más vulnerables. Sin embargo, los factores también son acumulativos, por lo que un niño pobre que viva en una zona de guerra, sin familia, educación o empleo, está seriamente en riesgo de involucrarse. (Brett y Specht, 2005, p. 56)

Algo similar concluyen Gómez y Romero (2020) al afirmar que “al leer los testimonios se puede observar que estas- al referirse a los factores relacionados con el involucramiento de niños a la guerra- confluyen” (p. 19). Debido a lo anterior, la combinación es única, por lo que si hablamos de 300.000 niños en las filas actualmente, debemos considerar 300.000 combinaciones diferentes para explicar en su totalidad el fenómeno de los niños en la guerra: “la combinación de factores que llevan a cada individuo a esta decisión es única” (Brett y Specht, 2005, p. 19).

Ahora bien, el problema no es solo el ambiente en el que se mueve el niño y los móviles externos que lo impulsan a tomar las armas. Debemos considerar también el proceso interno y el desarrollo que los niños tienen cuando ingresan a estos grupos, puesto que, cuando los niños se unen se encuentran aún en un estado de maleabilidad y docilidad, que lo convierte en un terreno fértil para poder efectuar su reclutamiento. “Children are enlisted as soldiers because, to begin with, they are easily manipulated, are not fully aware of the dangers and have undeveloped notions of right and wrong.” [los niños son enlistados como soldados porque, para empezar, ellos son fácilmente manipulables, no están totalmente conscientes del peligro y tienen una falta de desarrollo de las nociones de correcto e incorrecto] (ICRC, 2012, p. 4). A los 10 o 12 años, resulta difícil distinguir lo bueno y lo malo, por lo que no hay convicción alguna de lo que resulta moralmente correcto o no.

Ahora bien, es menester aclarar que no siempre ocurre de idéntica manera. No siempre los niños resultan igualmente dóciles. Paula, una niña de 15 años, logró vislumbrar cuál sería su futuro si aceptaba ingresar a uno de estos grupos.

Where I live, it's normal for armed groups to walk around among the people. Young people in the village are approached by the guerrillas to recruit them. The guerrillas have asked me to go with them many times, but I know the only thing waiting for me there would be death [Dónde yo vivo, es normal para los grupos armados caminar

alrededor de las personas. Los jóvenes en el pueblo son abordados por las guerrillas para reclutarlos. Las guerrillas me solicitaron irme con ellos muchas veces, pero yo sabía que solo una cosa esperaba por mí, sería la muerte] (Save the Children, 2013, p. 2)

No siempre la decisión de rehusarse a ingresar resulta respetada. El CNMH (2017) pudo constatar algunos casos en los que algunos de los niños que se habían resistido a enrolarse a un grupo armado habían terminado por provocar la muerte. La falta de voluntad para hacer parte le ha costado a algunos niños su propia vida.

Imagen 18

Niños soldados recibiendo instrucciones en la República democrática del Congo



Fuente: (Coalición Española para Acabar con la utilización de Niños Soldados, 2008)

Escuchemos, una vez más, a los niños que estuvieron en primera fila: “¡Yo no quería irme, que tal! (...) pero, -Quien le dice que “No” a esos manes?” (Springer, 2012, p. 67)

Por las razones presentadas con anterioridad, muchos consideran que la supuesta voluntad que se le adjudica a un niño de 14 años para ingresar a un grupo armado no es más que ilusoria (Montoya, 2008, Springer, 2012; Brett y Specht, 2005; Blom y Pereda, 2009).

### *¿Cuántos? ¿Quiénes? ¿Dónde?*

Hace dos décadas se estimó que 300.000 niños alimentaban las tropas en la guerra (UNICEF, 2002; Blom y Pereda, 2009). Dos décadas después, la estimación es la misma (UNICEF, 2021). De hecho, hay versiones que afirman que las cifras han aumentado (Borges, 2021).

Con tales cifras, se podría afirmar que la guerra que han declarado los hombres, las están

librando los niños. Para el año 2021, las cifras en Colombia son preocupantes: “17.866 niños, niñas y adolescentes han sido víctimas de reclutamiento y utilización en el conflicto armado en Colombia entre 1958 y 2020” (CNMH, 2021). En la mayoría de los departamentos del país se han presentado casos. Para ser exactos, de los 32 departamentos con los que cuenta el país, 22 han presentado reclutamiento o utilización de niños para la guerra. De los 22, hay 15 departamentos en los que hay un riesgo alto para los niños. De manera más particularizada, hay “123 municipios en situación de alto riesgo, 108 en situación de riesgo, 59 municipios altamente vulnerables y 106 vulnerables para un total de 231 municipios en riesgo y 165 vulnerables.” (Springer, 2012, p. 64)

El caso de Antioquia parece particularmente grave por varias razones. En primer lugar, el fenómeno del reclutamiento ha evolucionado a lo largo del país y ha aumentado en las grandes ciudades. Entre ellas, Medellín. En segundo lugar, casi la mitad de los municipios del departamento se encuentran señalados en una situación de riesgo, sea o no alta (Springer, 2012).

Ahora, ¿quiénes los ponen al frente? ¿Qué bando los usa? Las respuestas son relativas al país y al periodo de estudio. A continuación, una tabla en la que se referencia, por continente y país, cuáles son los grupos que, hace 20 años, utilizaban niños para librar sus conflictos:

### **Tabla 6**

Uso niños soldados según la organización que los vincula o los recluta

<i>África</i>	<i>Asia</i>	<i>Latinoamérica</i>	<i>Oriente Medio</i>	<i>Europa</i>
Argelia (p,o)	Afganistán (g,p,o)	Colombia (p,o)	Irán (g,o)	Federación Rusa (o)
Angola (g,o)	India (p,o)	México (p,o)	Irak (g,o)	Turquía (o)
Burundi (g,o)	Indonesia (p,o)	Perú (o)	Israel/Palestina (g,o)	Yugoslavia (p,o)
Chad (g)	Myanmar (g,o)		Libano (o)	
Congo-Brazzaville (g,o)	Nepal (o)			
Congo-Kinshasa (g,o)	Pakistán (o)			
Eritrea (g,o)	Filipinas (o)			
Etiopía (g)	Islas Salomón (o)			
Liberia (g,o)	Sri Lanka (o)			
Ruanda (g,o)	Timor Oriental (p,o)			
Sierra Leona (g,p,o)	Tayikistán (o)			
Somalia (g,p,o)	Papua Nueva Guinea (o)			
Sudán (g,p,o)	Uzbekistán (o)			
Uganda (g,o)				

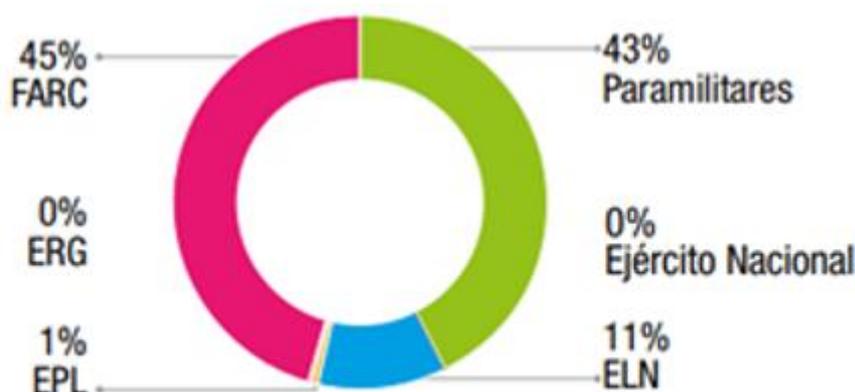
g = fuerzas armadas del gobierno, p = paramilitares, o = grupos armados de la oposición

Fuente: (Blom, F., & Pereda, N, 2009)

Como se puede constatar, a lo largo del mundo todos los grupos beligerantes han hecho uso de niños para la guerra, desde las fuerzas insurgentes de oposición hasta las fuerzas oficiales, pasando por los grupos de autodefensa. En Colombia, según este estudio y según la fecha en la que publicó, fueron los paramilitares y las guerrillas quienes estuvieron al frente del reclutamiento y la utilización de niños. Lo anterior puede ser confirmado por la investigación del CNMH (2017), realizada entre 1997 y 2005:

### Imagen 19

Porcentaje, por grupos, de uso de niños para fines militares entre 1997 y 2005



Fuente: (CNMH, 2017)

Según ello, las FARC, seguida por los paramilitares y el ELN, sería el grupo que más niños ha ingresado en la guerra. La adjudicación de responsabilidades no termina allí. El caso de Colombia, por lo menos, habría que matizarlo, pues si bien es cierto que, según el estudio de Blom y Pereda (2009) solo se le adjudica la utilización y el reclutamiento a niños a fuerzas de oposición y a los ejércitos paramilitares, en Colombia, las Fuerzas Armadas también han caído seducidas ante la tentación de servirse de niños para sobreponerse en el conflicto armado. Las cifras no son menores. Mientras era Representante a la Cámara, Alirio Uribe Muñoz declaró que, según información proporcionada por el mismo Ministerio de Defensa, el Ejército Nacional ha osado reclutar 19.182 adolescentes de 17 años entre 1993 y 2015 (El Espectador, 2016). De acuerdo con ciertas narraciones, el Ejército sí ha usado niños en sus filas:

Yo cuando estaba estudiando mis sueños eran ser futbolista o ser militar. Ingresé al Ejército muy sardino, terminé el bachillerato de catorce años y me fui para el Ejército, pero allá las cosas no se dieron como yo esperaba, de pronto por la edad me dio muy duro. Terminé mi año normal, presté servicio normal un año y me retiré. Cuando terminé tenía quince años, ya la idea era seguir en el Ejército, pero sufrí una lesión y me fue imposible, pero en mi mente solo pensaba en ser militar de cualquier manera (Medina, 2009, como se citó en CNMH, 2017, p. 303)

Al respecto, el CNMH (2017) apunta que, en efecto, antes de ser reclutado por las Autodefensas, ya se había enlistado a los 14 años dentro del ejército. Como si fuera poco, el infierno de vivir militando en un grupo armado, en algunos casos, no se vive una vez, sino dos, como es el caso del hombre que relata su historia.

En relación con el reclutamiento de menores por parte de las fuerzas oficiales, el caso de Birmania resulta preocupante, en virtud de la cantidad y la forma según la cual acumulaban

niños entre las filas de su ejército. Si bien el gobierno se escudó bajo el pretexto de que los niños se unían voluntariamente, se pudo comprobar que las fuerzas estatales los reclutaban a la fuerza, obligándolos a permanecer en las tropas, aun cuando estos no quisieran estar allí, debido al inhumano entrenamiento al que sometían a los niños (Coalición española para acabar con la utilización de niños soldado, 2004).

Por otro lado, la Coalición Española para Acabar con la Utilización de Niños Soldado (2004), declaran que en Colombia, así como en Sudán, Somalia y Zimbabue, las fuerzas estatales reclutan indirectamente, en virtud de que los gobiernos financian grupos paramilitares o cualquier grupo de defensa que recluta y utiliza niños para hacer realidad sus objetivos.

### *Cambiando los Colores por Balas y las Escuelas por Cuarteles*

El reclutamiento de niños para la guerra es, tal vez, una de las formas más evidentes en las que los conflictos armados se involucran con la educación de los estudiantes. De hecho, la primera sentencia de la Corte Penal Internacional en el que se castigaba Thomas Lubanga por el reclutamiento de niños, tuvo como objeto de castigo, no solamente el uso de menores en el grupo insurgente la Unión de Congoleños Patriotas, sino la violación masiva del derecho a la educación, puesto que había privado a miles de niños del privilegio de ir a las aulas. Nadie puede hacer la guerra y continuar su proceso educativo con normalidad. Imposible hacer las veces de soldado y estudiante al tiempo.

En los 199 casos analizados por Gómez y Romero (2020) de reclutamiento por parte de los paramilitares en el Bajo Cauca y en el Urabá se pudo constatar que, en el caso de esta segunda subregión, de los 131 casos analizados

68 NNA estaban cursando primaria en el momento de alistamiento, mientras que 32 cursaban secundaria. Cerca del 17 % no llegó a tener ninguna formación educativa.

Un indicador adicional: el 57 % de los NNA reclutados estaban en primaria, aunque tenían 17 años. (Gómez y Romero, 2020, p. 14)

Todos y cada uno de los datos arrojados no deben pasar inadvertidos. Por un lado, se encontró que en el Urabá la mayoría de los niños reclutados estaban matriculados en la escuela, por lo que su vinculación implicó el abandono inmediato del proceso educativo. Por otro lado, y ante los datos arrojados, no podemos sino preguntarnos ¿qué implica o qué significa que el 57% de los niños vinculados a la guerra estuviesen en primaria, aun cuando contasen 17 años? ¿Cómo entender que el 17% de los niños reclutados nunca hubiese pisado una escuela, nunca hubiese tomado un lápiz o llevado en su morral, sobre su espalda, los cuadernos, los libros, los colores? La compleja situación del Bajo Cauca no nos permite sino formular más preguntas. “En el caso del Bajo Cauca, el 78 % no tenía actividad alguna (no estudiaban ni trabajaban), 15 % trabajaba, y solo el 7 % asistía a clases” (Gómez y Romero, 2020, p. 15). ¿Cómo se explica que la mayoría de los casos registrados en el Bajo Cauca no tuviesen actividad alguna? ¿Por qué no estaban en la escuela? ¿Acaso la desocupación facilitó la vinculación? Si antes de ser reclutado no se estaba en las aulas ¿cuál es la probabilidad de que, ya en las filas de un grupo, se abran las puertas de una escuela para que reanuden o inicien sus procesos de formación?

Aun así, abandonar las clases para irse a la guerra no es, ni de cerca, la única forma en la que la guerra irrumpe en los procesos de educación de una persona. Las consecuencias son múltiples y múltiples son los niveles en los que la vinculación a un grupo armado mina el bienestar de un ser humano con apenas un par de años de vida. Refiriéndose al reclutamiento, la UNESCO (2011) afirma que “Esta práctica sigue siendo un inmenso obstáculo para la educación, no sólo porque los niños soldados no están escolarizados, sino también porque la amenaza de rapto, el trauma subsiguiente y los problemas de la reintegración tienen efectos más vastos” (p. 164) Estos efectos se ven reflejados dentro de toda una amalgama de

síntomas, como lo son: trastornos depresivos, sentimientos de desarraigo, embotamiento emocional, hiperactivación psicofisiológica, trastorno por estrés, agresividad, ira, violencia (Blom y Pereda, 2009).

En este orden de ideas, el reclutamiento y utilización de niños en la guerra no solo mina su presente, sino también su futuro. Por un lado, desescolariza porque obliga a los estudiantes a estar lejos de las aulas, producto del reclutamiento y, por otro lado, trae consigo toda una serie de efectos que, de un modo u otro, se reflejarán en el proceso educativo del infante usado para hacer la guerra cuando, si acaso, puede volver a las aulas. De hecho, el reclutamiento, en algunos casos, les descarta a los niños la posibilidad de culminar sus estudios. “Estas experiencias tienen un profundo impacto psicológico en los niños y niñas, como víctimas y victimarios, quienes difícilmente logran reintegrarse a la vida civil y, además, finalizar su educación básica y secundaria” (Ospina, 2016, p. 220)

## Imagen 20

Dibujo de un niño que participó en grupo armado en Burundí



Fuente: (Coalición Española para Acabar con la utilización de Niños Soldado, 2014)

Muchos, no logran volver a las aulas. Muchos otros, al regresar, no vuelven como los niños que fueron al ser reclutados. El resultado de un pequeño lapso de la infancia en un grupo armado puede traer como resultado a “a shattered childhood and scarring for life” (ICRC, 2012, p. 1) Cuando se quiere restablecer el daño realizado, comprendemos entonces que la guerra ha agrietado un sinnúmero de procesos, al tiempo que provoca en el niño daños irreversibles. “Cuando alguno de los niños y niñas reclutados logra volver a la escuela, las secuelas psicológicas son determinantes en su proceso de aprendizaje. Son niños cuya

experiencia les ha alejado por completo de la infancia” (Entreculturas, 2017, p. 57). Incluso, podría afirmarse que la guerra determina la percepción con la que los niños ven el mundo y el imaginario con el que lo sueñan. Al alterar el proceso educativo, también se ve modificado sus proyectos de vida y proyecciones hacia el futuro, mientras que la esencia que los constituye es opacada por el estruendo de los disparos (ICBF, OIM y UNICEF, 2014). La guerra también les pinta la imaginación. “A diferencia de los otros niños, que cuando dibujan en clase plasman sus juegos y juguetes, los niños ex-soldados dibujan recurrentemente imágenes de guerra y armas.” (Entreculturas, 2017, p. 57). A continuación, una escena similar, ya no, precisamente, con dibujos:

— ¿Cómo se divide el cuerpo humano? —preguntó un día el profesor de Anatomía dispuesto a enseñar los distintos sistemas del cuerpo humano. Muchos levantaron la mano. Uno se adelantó con su respuesta.

—Depende profe.

—¿Depende de qué?

—De cómo se mata el personaje (Lozano, 2021, p. 159)

Ya no a nivel personal, sino global, el reclutamiento resulta problemático porque tiende a dejar a las escuelas sin estudiantes. Nada nuevo. Durante la Guerra de los Mil Días, las escuelas quedaron vacías como resultado de dos fenómenos: el uso de niños en la guerra y el uso de las escuelas como cuarteles (Echeverri, 2020). La historia parece repetirse con una similitud aterradora. Según Echeverri (2020), en medio del enfrentamiento entre liberales y conservadores, a los niños se les adjudicó los mismos oficios que hoy día y luego de más de un siglo, se les adjudica a nuestros infantes en la guerra: espías, mensajeros, combatientes. Su oficio de espiar, enviar mensajes o tomar una bayoneta les impedía acudir a las escuelas. No había tiempo para educarse.

En nuestros tiempos, el asunto no es del todo diferente. Los oficios que les asignan los grupos armados a nuestros niños, los está dejando por fuera de las aulas, promoviendo su desescolarización e impidiendo completar su educación: “Hace unos años, cuando la coca en La Gabarra estaba buena, el número de niños que iba a los cicales era mayor ‘uno llamaba a lista en el salón: ¡Fulano! ¡Está raspando, profe! ¡Mengano! ¡Está raspando...!’” (Lozano, 2021, p. 66)

Finalmente, es menester resaltar que los grupos armados han encontrado en las escuelas o los caminos que llevan a ella, un lugar ideal para tomar a los niños y reclutarlos. De nuevo, los caminos juegan un papel clave.

Los grupos insurrectos como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y otros similares suelen reclutar a niños para utilizarlos como soldados o para que trabajen en el narcotráfico, y a menudo las escuelas son el escenario de los reclutamientos forzosos (UNESCO, 2011, p. 164-165)

En países como Pakistán o Bangladesh, las escuelas también han servido como centros privilegiados por los grupos radicales para sumarle niños a sus filas. En Pakistán, por ejemplo, los niños que fueron reclutados en las escuelas, han terminado inmoldándose en su propio país o en Afganistán (Coalición Española para Acabar con la Utilización de Niños Soldado, 2008)

Los casos en Colombia son abundantes. A continuación, una lista reciente de eventos que dan cuenta de la importancia que le han otorgado los grupos armados en Colombia como un recurso invaluable para hacer con los niños y alistarlos en sus ejércitos:

- Local media reported that in the first months of 2019 FARC-EP dissidents visited rural schools in San Vicente del Caguán, Caquetá department, to recruit children; media outlets cited the mayor’s office for the information.

- Human Rights Watch reported that the ELN visited schools in rural Catatumbo region, Norte de Santander department, in March 2019, in an attempt to recruit children.<sup>670</sup>

- In April 2019, members of the ELN reportedly recruited two 15-year-old girls in a rural area of Arauca department, after the bus dropped them off on their way home from school. According to Human Rights Watch, the ELN recruited the girls with the aim of using them as fighters. One of the girls was released after her mother intervened with the armed group; mother and daughter reportedly then fled the department.

- On November 12, 2019, local media reported that a 14-year-old boy was forcibly recruited from a public school by an armed group in Putumayo department.

[- Human Rights Watch informó que el ELN visitó escuelas en la región rural del Catatumbo, departamento de Norte de Santander, en marzo de 2019, en un intento de reclutar niños.<sup>670</sup>

- En abril de 2019, miembros del ELN habrían reclutado a dos niñas de 15 años en una zona rural del departamento de Arauca, después de que el autobús las dejara en el camino a casa desde la escuela. Según Human Rights Watch, el ELN reclutó a las niñas con el objetivo de utilizarlas como guerrilleras. Una de las niñas fue liberada luego de que su madre interviniera con el grupo armado; Según los informes, madre e hija huyeron del departamento.

- El 12 de noviembre de 2019, medios locales informaron que un niño de 14 años fue reclutado a la fuerza de una escuela pública por un grupo armado en el departamento de Putumayo.] (GCPEA, 2020, p. 128-129)

## **Una Batalla Contra la Palabra: Asesinato y Amenaza de Profesores y Estudiantes**

Luego de la incursión de los 450 paramilitares a El Salado, luego de los 60 muertos que produjo esta masacre y, finalmente, luego del éxodo de toda la población del caserío, El Salado se convirtió en un pueblo fantasma. Durante mucho tiempo permaneció solo y abandonado, pues el miedo de volver y, quizá, el temor a enfrentarse con los recuerdos de la tragedia hacía dudar a los oriundos de El Salado a volver a sus hogares.

No obstante, la nostalgia que les provocaba recuperar sus casas y las calles de su pueblo terminó por imponerse sobre el miedo que provocaban las memorias de la masacre, dos años después de la incursión. En carro y a pie, los saladeros decidieron volver sobre sus pasos; pasos que había dado con el afán de evitar su muerte, pero que ahora los daban con el objetivo de recuperar su vida. Entre quienes decidieron volver, se encontraba María Magdalena. Ahora, volver es quizá tan difícil como irse. El aburrimiento se impuso sobre la alegría que le provocaba volver a su pueblo, pues “sin profesores ni amigos para jugar, el pueblo estaba muerto” (Lozano, 2021, p. 125). Y, como no había profesores, ni niños de su edad con quién jugar, decidió, entonces, jugar a ser profesora. El juego terminó con la alfabetización de 37 niños. Niños que, también, aprendieron a sumar y restar (El Tiempo, 2009). El juego le permitió a María concluir que “Yo no sabía que enseñar era tan bonito”. (Lozano, 2021, p. 125). Y, en efecto, lo es. La labor que inició la niña, a sus 13 años, trató de ser concluida por sus *verdaderos* profesores. Sin embargo y ante la ausencia de los mismos, tiempo después, María y muchos niños debieron salir de El Salado para continuar su proceso educativo en otro lugar.

La importancia de los maestros en el proceso educativo es transversal, quizá, por una verdad evidente: “¡sin maestros, no hay escuela!” (COALICO, 2014, p. 43). Mediante la versión de una profesora del Bajo Cauca, podemos, en efecto, constatar lo anteriormente referido:

“Hay veredas donde los maestros han sido desplazados y amenazados, generando muchas dificultades en las comunidades y en el municipio en general, pues son afectados tanto maestros y alumnos, quedando estos lugares sin el servicio educativo por meses mientras se normaliza la situación” Incluso, la situación puede llegar a ser tan crítica, que “Existen sedes que definitivamente se cerraron por falta de garantías para los docentes.” (Clotilde, carta de una maestra, recibida el 12 de octubre del 2021)

El conflicto, mediante la amenaza y el asesinato de profesores, ha dejado y sigue dejando escuelas sin maestros. COALICO (2014) ha identificado en el departamento del Cauca múltiples formas en las que los grupos armados atentan contra los docentes:

Los principales ataques identificados (...) son las amenazas de todo tipo: colectivas a través de panfletos individuales, personales telefónicas, por medio de mensajes de texto, entre otras. Le siguen los homicidios a docentes y directivos de las instituciones educativas, los desplazamientos y las desapariciones (p. 46)

Muchos de los hechos que atentan contra los docentes están vinculados a otras formas de victimización. Ejemplo de ello es la amenaza. Ante una amenaza, muchos profesores deben ser reubicados. Esta reubicación, siguiendo a COALICO (2014), debe entenderse en el marco de un desplazamiento forzado, en virtud de que muchos maestros desean continuar en las instituciones donde laboran y en los municipios en los que viven. No obstante, y en el afán de resguardar su propia vida, muchos profesores se decantan por abandonar su hogar e iniciar su vida en otro lugar. Las cifras no son menores. En Nigeria, por ejemplo, cerca de 20.000 maestros han sido desplazados entre los años 2009 y 2017 (Entreculturas, 2017). El Bajo Cauca, según una profesora de la región, también esconde un par de casos: producto de la violencia allí, “el maestro que debe ser movido de su sitio de trabajo por las circunstancias, generando esto situaciones difíciles y adversas para el maestro.” Y, un poco más adelante,

agrega: “Hay veredas donde los maestros han sido desplazados y amenazados, generando muchas dificultades en las comunidades y en el municipio en general, pues son afectados tanto maestros y alumnos”, asevera Clotilde, en una carta con fecha del 12 de octubre del 2021.

La profesión del docente es, como ya se ha mencionado, un peligroso oficio en Colombia. Colombia es un país sumamente peligroso para quienes deciden dedicarse a la educación: 140 docentes fueron despojados de su vida en el marco del conflicto armado en tan solo cuatro años, entre el 2009 y el 2012 (GCPEA, 2014). Entre 1985 y el 2005, se pudo constatar la muerte de aproximadamente 400 maestros en solo Antioquia (Romero, 2011). En el Bajo Cauca, según el ENS y ADIDA (2011), se reportaron 6 asesinatos de profesores y la desaparición de uno de ellos, todos integrantes del sindicato de profesores de Antioquia, cobrando su primera víctima 1988 y la última 2001. A continuación, un resumen de los eventos:

La primera víctima mortal de la violencia en el Bajo Cauca perteneciente al sindicato de Adida fue Orlando Aníbal Monroy Vergara, profesor del IDEM del municipio de Caucasia, asesinado en esta localidad el 19 de febrero de 1988. En el mismo acto resultó herido el profesor Jaime de Jesús Gallego Flórez, quien trabajaba en el mismo establecimiento. El hecho ocurrió días después de realizarse un paro de educadores organizado por Adida, con el cual se buscaba el pago de salarios adeudados a los docentes. El 18 de mayo de ese mismo año la CUT y la CGT presentaron un pliego de peticiones, suscrito por FECODE, en el que se exigía el cese a la guerra sucia, el levantamiento del estado de sitio, la derogatoria del estatuto para la defensa de la democracia y la aprobación del proyecto de ley 196 (Régimen Prestacional Unificado).

Seis meses después de la muerte de Orlando Aníbal, el 15 de agosto de 1988, en el mismo municipio de Caucasia fue asesinado Rigoberto Espinosa Hernández, docente de la Institución Educativa Cuturú. La violencia contra miembros de Adida se detuvo hasta mediados de los noventa (ENS y ADIDA, 2011, p. 228-229)

Las muertes no terminaron después de aquel periodo. Los próximos profesores asesinados fueron “Ivo Antonio Rodríguez Martínez, el 5 de julio de 1995 en el municipio de Caucasia” y “Pedro Pablo Gómez Borja, el 9 de septiembre de 1995 en el municipio de Cáceres, asesinado mientras dictaba clase.” (p. 229). Con posterioridad, aconteció “la desaparición forzada de Enalge Puche Ferro, ocurrido el 21 de abril de 1996, día en el cual fue abordado por un comando armado paramilitar en la plaza de mercado de Tarazá, cuando se dirigía a su puesto de trabajo en la escuela urbana Eduardo Correa de este municipio.” (p. 229).

Posteriormente, el 31 de mayo de 1997, fue asesinado el docente Alberto Egidio Tapias, en el municipio de Tarazá. Gerardo Antonio Giraldo fue asesinado el 2 de febrero de 1998 en este mismo municipio; mientras que Arelis Castillo lo fue el 28 de julio de 2000 en el municipio de Caucasia. Germán Elías Madrigal, educador del área de matemáticas en el Liceo Segunda Agrupación, también de Caucasia, fue asesinado el 7 de octubre de 2001 de un impacto de bala en la cabeza, por personas no identificadas. (p. 229 – 230)

Durante el mes de junio del año 2010 fue encontrado un profesor del corregimiento de Cuturú del municipio Caucasia en las corrientes del río Nechí. Su nombre era Ibio Efrén Caicedo y contaba con 38 años, de los cuales había dedicado varios de ellos como profesor de educación física en la Institución Educativa Cuturú.

Las amenazas, tampoco, son menores. En el primer lapso, a saber, entre el 2009 y el 2012, más de 1000 amenazas fueron registradas (GCPEA, 2014). A nivel nacional, las cifras son

desalentadoras: durante 1986 y 2010, es decir, en un lapso de 24 años se registraron 6.119 docentes víctimas del conflicto armado por amenazas o asesinatos.

El problema no solo involucra a los maestros, pues los estudiantes resultan víctimas de los mismos crímenes. Entre las muchas formas en las que los conflictos armados estropean los procesos educativos y atentan contra la educación, el asesinato de maestros y estudiantes, así como las amenazas y los daños físicos y psicológicos son los más evidentes:

The first and most obvious impact of conflict on education is the loss of life and physical and psychological trauma experienced by teachers and students, parents, siblings, and community members either directly as targets of war or indirectly as victims in the crossfire. [el primero y más obvio impacto del conflicto sobre la educación es la pérdida de la vida y el trauma físico y psicológico experimentado por los profesores y estudiantes, padres, hermanos y los miembros de la comunidad, ya sea directamente como blancos de guerra o indirectamente como víctimas del fuego cruzado] (Buckland, 2005, p. 13)

Las cifras a nivel mundial son preocupantes. GCPEA (2020) constató que entre 2015 y 2019, los grupos armados de los 37 países en los que se enfoca el estudio, se presentaron 8000 víctimas entre estudiantes y docentes como resultado de asesinatos, secuestros, amenazas. Muchos, también, resultaron heridos en medio de la confrontación bélica. Los casos son tan numerosos, como tristes. En Afganistán, para dar un ejemplo, muchos grupos se han propuesto impedir el acceso a la educación, por lo que han atentado directamente contra quienes acuden a la escuela. En el primer semestre del año 2010, 74 niños murieron en ataques suicidas y como producto de algunos artefactos explosivos. En Tailandia, “En 2008 y 2009, 63 alumnos y 24 maestros y miembros del personal escolar fueron asesinados o heridos” (UNESCO, 2011, p. 162). Es necesario resaltar los casos de Camboya y Ruanda, por el perjuicio que se causó a nivel nacional, en lo que a la vida de los maestros se refiere, pues

ambos genocidios atentaron contra una parte considerable de maestros, a tal punto que hicieron tambalear la educación de toda la nación:

Teaching forces are often severely debilitated by conflict. In Rwanda, more than two-thirds of the teachers in primary and secondary schools were either killed or fled; in Cambodia the carnage was even greater, leaving the system with almost no trained or experienced teachers. [los profesores son comúnmente y severamente debilitados por el conflicto. En Ruanda, más de las dos terceras partes de los profesores de primaria y secundaria fueron asesinados o desplazados. En Camboya la carnicería fue aún más grande, dejando el sistema sin profesores educados o con experiencia] (Buckland, 2005, p. 13)

Entre 2017 y 2019, GCPEA (2020) logró constatar 51 reportes que implicaban algún ataque contra cualquier miembro del personal educativo en Colombia. Los ataques registrados durante estos años se perpetraron, tanto en los municipios más alejados, como en las ciudades más centrales. En Bogotá, fueron amenazados 24 profesores porque presuntamente estaban envueltos activamente en el proceso de paz. Lo anterior, según el criterio de las Águilas Negras, nombre con el cual se perpetró la amenaza, es un delito. En Italia, Chocó, un profesor recibe un paquete bomba. En Palmar, Valle del Cauca, un profesor es asesinado porque quiso prevenir que sus estudiantes se involucraran en el negocio del narcotráfico. 42 maestros, en el departamento de Bolívar, fueron amenazados por el grupo al que ya se hizo mención, bajo el presupuesto de que los docentes impartían lecciones políticas para promover el pensamiento de izquierda (GCPEA, 2020).

De los 400 profesores asesinados entre 1985 y 1995 en Antioquia, se puede develar, a grandes rasgos, un conjunto de explicación que permitirían visualizar por qué se ensimisman los grupos armados contra los docentes. En primer lugar, Romero (2011) identifica que una

de las razones que motivan el ataque contra los maestros está directamente relacionada con la lucha sindical que muchos docentes lideran. Amparados en una delimitación abstracta y difusa del enemigo, muchos grupos paramilitares consideran que cualquier postura de protesta está permeada o promovida por los grupos guerrilleros, de tal manera que quien participe de los sindicatos pertenece, según esta lógica, a un grupo insurgente. En este mismo sentido, pertenecer a un grupo de izquierda es para muchos grupos un delito punible. Al respecto, el GCPEA (2020) agrega que “in Colombia, non-state armed groups reportedly killed and threatened teachers for their involvement in teachers’ unions, protests against the underfunding of education, and their social activism.” [En Colombia, los grupos no estatales, según se informa, asesinaron y amenazaron a los maestros por estar involucrados en activismo social] De acuerdo con el ENS y ADIDA (2011), los asesinatos en el Bajo Cauca responden, precisamente, a su adscripción y labor sindical, mientras algunos grupos pretenden desarticular cualquier forma y expresión de resistencia:

En el Bajo Cauca, siempre han estado al orden del día los hostigamientos y las presiones por parte de los grupos armados, que han obstaculizado el ejercicio sindical y la exigencia de sus derechos. La región se caracteriza precisamente por el fuerte dominio e influencia del paramilitarismo en la vida cotidiana de los habitantes, en el control territorial y en las fuertes restricciones a cualquier acción de resistencia.

Nuevamente la retórica antiliberal se ofrece como explicación de los asesinatos contra educadores. (p. 230)

Ortiz y Chavéz (2016) encontraron móviles similares en contextos diferentes. En su investigación sobre las experiencias de algunos docentes en el departamento de Nariño, los investigadores hallaron que una de las razones por las que se amenazaban a los maestros era, precisamente, las diferencias ideológicas. En este caso, la diferencia resultaba amenazante para las fuerzas subversivas, y no antiliberales, del departamento en cuestión. Lo anterior

nos permite concluir que, independiente del grupo, sea insurgente o no, los profesores terminan siendo blanco de los grupos porque estos encuentran en aquellos alguna diferencia que solo parece resolverse mediante la intimidación de un ser humano.

Otra de las razones por las cuales los profesores se convierten en blancos de ataque de acuerdo con Romero (2011) tiene que ver con que muchos de los educadores son defensores de derechos humanos y, de nuevo, bajo el lente de algunos grupos, dicha labor merece su respectivo castigo. Entreculturas (2017) asegura que el papel que muchos profesores se encaran, como la atención de problemas comunitarios, también los convierte en blancos de ataque:

Los profesores son también objetivo directo de los grupos armados. En muchos casos se les considera líderes comunitarios y, por tanto, objetivos a abatir. Muchos huyen por miedo a represalias contra ellos o sus familias. Los ataques contra los profesores tienen una incidencia directa en el rendimiento de los alumnos y en la calidad de la educación. (p. 62)

Lo anterior entonces supone que, por su valor simbólico, la escuela devenga en la columna vertebral de muchas comunidades. Muchas veces, las escuelas son los únicos puentes con los que cuentan ciertos pueblos para aspirar a cierto progreso y desarrollo. Atacar a las escuelas, a los maestros y a la educación en general es atentar directamente contra el motor, exclusivo muchas veces, con el que se pretende asegurar cierto bienestar (Entreculturas, 2017).

Finalmente, el docente termina por ser un obstáculo entre los grupos armados y las metas que estos se proponen, si acaso el maestro, haciendo su labor, se niega a cumplir los intereses que estos grupos se han propuesto.

Por su parte los grupos armados de oposición, ven en el docente un obstáculo para sus planes de guerra, si éste no se somete a sus intereses y objetivos. Por esta razón y

aunque en mucha menor cantidad, también se presentaron hechos de asesinato de docentes por parte de la guerrilla (Romero, 2011, p. 97)

Los fines pueden ser múltiples y múltiples las maneras de acercarse a ellos. Hay un relato, narrado por Clotilde, que demuestra hasta qué punto puede llegar a ser el impacto que imprimen estos grupos sobre el curso natural de los procesos educativos. A tal punto puede llegar a ser el impacto, que ni siquiera interrumpen los procesos, sino que impiden que inicien:

La asesora a cargo nos comentó que ella solamente fue a dar clase una vez porque cuando ella iba, de ida para la vereda una camioneta los detuvo, le dijeron que ellos iban a transportar a la profe, con un arma en la mano y ella, pues, blanca, se bajó y se montó en la camioneta de ellos y, en el recorrido, le dijeron que tranquila, que ellos no le iban a hacer nada malo, que ella tenía que estar muy pendiente de lo que hacía, de lo que decía, que tuviera cuidado, que la gente amanecía con la boca llena de moscas, que estuviera pendiente, que tuviera cuidado con lo que iba a decir, fuera de la vereda en la que ella estaba, que tuviera cuidado con lo que fuese a ingresar, con lo que iba a enseñar, con lo que iba a decir, con los padres de familia, o sea, le hicieron una inducción. (...) ellos la llevaron hasta la escuela y la dejaron allá (...) Ella dice que ella volvió a Caucasia y que nunca más... Ella no dio su primera clase. No, no empezó a dar clase. Ella no volvió más. (Clotilde, entrevista a una maestra, realizada el día 9 noviembre de 2021)

Con sus estrategias, los grupos armados no solo interrumpen el curso natural de enseñar, sino que, sembrando miedo y reproduciendo el temor, impide que inicie. La profesora, en una vereda de Caucasia, nunca ofreció su primera clase y nunca supo el nombre de sus estudiantes. Si acaso, pisaría la escuela, para darse la vuelta y, sencillamente, no volver nunca

más. Nunca escribió la fecha en el tablero, ni les dio la bienvenida a sus estudiantes. Nunca conoció la vida de Pedro, ni a los padres de María. No pudo impulsar y contemplar las habilidades de Gloria. Su labor como docente, entonces, tuvo que aplazarse, pues ante las condiciones de un grupo, que encubre su violencia, sus imposiciones y su testarudez con recomendaciones amables, no queda sino salvar la vida, su propia vida y huir.

Otro maestro, en el mismo municipio, narra con un tono desalentador cómo los hermosos, tranquilos y alegres días de compartir, vivir y jugar con sus estudiantes en una escuela rural, terminaron con la irrupción de un grupo armado: “Estaba en mi escuela rural contento con mis alumnos, hasta que un día cualquiera, mi alegría se transformó en angustia, por culpa de un grupo armado que irrumpió en la vereda y por ende en la escuela” (Clotilde, carta recibida el 14 de enero del 2022). Los días tranquilos en una escuela rural, libre de violencia, quedaron atrás, para darle paso a la angustia de saberse rodeado por hombres con armas, dispuestos a disparar.

Sería un inocente error creer que las razones anteriormente mencionadas integran y engloban todo el conjunto de posibilidades y razones de las que se valen los grupos armados para atender o amenazar a un profesor. Son muchas las razones que hallan los grupos armados para intervenir en la vida de un ser humano y muchas otras tantas en el bienestar de un hombre que, como labor y deber, educa e imparte saber. A un profesor, según la versión de Clotilde, alguna vez fue la alumna de aquel, recibió una llamada no porque perteneciese a algún sindicato, no porque estuviese obstruyendo la labor de los grupos armados, sino porque estaban inconformes con la nota que él, como profesor, le había asignado al hijo de un integrante de los grupos que se disputan el Bajo Cauca. La orden era clara y, según las indicaciones para su reporte final, debía “aprobar a todos o lo iban a matar. Todos se tenían que graduar” (Clotilde, entrevista a maestra, realizada el 9 de noviembre del 2021). Según Clotilde, el profesor en cuestión se vio tentado a acudir a las autoridades, sin embargo, el

miedo lo detuvo y, sencillamente, siguiendo las indicaciones de quien dio la orden, aprobó a todos los estudiantes del grado referido que, en este caso, era el grado undécimo. La interpretación de la situación era clara: debía aprobar a todos los estudiantes y continuar su vida o, si no aceptaba el acuerdo, morir y reprobar a quienes no lograsen los mínimos en su asignatura. El panorama se hace así más amplio y, por ello, más complejo. Las razones por las que se atentan contra los maestros no siempre responden a lógicas externas de las escuelas, sino que, como en este caso, las amenazas están motivadas por las labores pedagógicas propias del ejercicio docente: asignar notas, calificar, evaluar.

Muchas otras veces, se atenta contra ellos bajo el argumento de que los profesores, por ser profesores, se encuentran en unas condiciones favorables en términos económicos. Al respecto, comenta Ortiz y Chávez (2016):

La mayoría de los docentes participantes expresan que recibieron amenazas de tipo extorsivo mediante llamadas telefónicas ejercida por los grupos armados de la zona que exigen un monto determinado de dinero mensual, aduciendo que los docentes son personas pudientes en la población lo que refleja una percepción social del docente como profesional con recursos económicos altos (p. 102).

En Caucasia ocurre algo similar. Clotilde comenta que “Me da temor que me vayan a robar, porque eso es algo que hacen mucho acá, les roban la moto a los profes, eso sí es algo que he escuchado mucho acá, les han robado las motos. Les han robado los celulares y las motos.” La osadía de quienes lo hacen alcanza límites impensables pues, los profesores, según ellos, deben agradecer que, por lo menos, por ser profesores, no los van a matar porque “supuestamente, respetan mucho a los profesores” (Clotilde, entrevista a una maestra, realizada el 9 de noviembre del 2021)

Atentar contra la vida de un maestro o amenazar con hacerlo provoca todo un conjunto de alteraciones en la vida educativa que llevan los profesores en sus comunidades. La amenaza, por ejemplo, mina la tranquilidad de los maestros, obligándoles a modificar sus relaciones con los otros, bajo el supuesto de que “el enemigo no tiene cara” (Ortiz y Chávez, 2016, p. 59) y cualquier comentario que haga puede ser una condena para sí mismo. Clotilde, en medio de su labor en el Bajo Cauca, comenta que “Cuando uno vive y trabaja en estas zonas difíciles, uno trata de adaptarse, aunque no es fácil, ya que las comunidades y padres de familia algunos pertenecen a dichos grupos” (Clotilde, carta de una maestra, recibida el 2 de octubre de 2021). Incluso, la atención de sus estudiantes puede llegar a ser amenazante para el maestro, por lo que limita su discurso en las aulas. Por otro lado, el miedo deviene en desmotivación con su labor, lo cual repercute negativamente en el proceso educativo con sus estudiantes (Ortiz y Chávez, 2016).

La guerra atenta por dos frentes, deteriorando gravemente el proceso educativo. Desde la perspectiva de los estudiantes, cuando están expuestos a la guerra y la violencia, la posibilidad de aprender se ve gravemente afectada: “Los datos sobre diversos países afectados por conflictos como Afganistán, Bosnia y Herzegovina, Gaza y Sierra Leona, muestran que el estrés postraumático es una causa frecuente de dificultades de aprendizaje y bajo aprovechamiento escolar” (UNESCO, 2011, p. 161) Del lado de los profesores, al estar expuestos a la guerra y la amenaza,

los docentes experimentan afectaciones emocionales, generando sentimientos de preocupación e incertidumbre, miedo, depresión, angustia, impotencia, desesperación, tedio, autocompasión, tristeza y coraje; los cuales le generan un entorno negativo, que involucra un declive de su autoestima y de la motivación por su trabajo. (Ortiz y Chávez, 2016, p. 92)

A continuación, los sentimientos de una maestra que enseña en medio de la guerra y del cruce de balas: “Uno como docente, una hora de clases sabiendo que un grupo armado anda por los alrededores es muy difícil, da mucho nervio, susto, miedo, porque no se sabe que hacen, que buscan, que quieren, son horas que se vuelven larguísimas, en estos sitios donde se enseña y a la vez se escuchan disparos” (Clotilde, carta de una maestra, recibida el 12 de octubre de 2021). En otra versión, Clotilde asegura que “yo seguía enseñando, pero con miedo, un miedo que me quitó la tranquilidad y la paz” (Clotilde, carta de un maestro, recibida el 14 de enero de 2022). La angustia del maestro en cuestión, producto de las amenazas a sus padres de familia en la vereda, se constatan a continuación:

“Le cuento con toda sinceridad que lloré, lloré, lloré. Luego en mi angustia seguía pensando cuál o cuáles serían los padres de familia que dejarían a sus hijos huérfanos o a sus esposas viudas. Luego mi mente recorría a mis 50 alumnos y veía llorar, y yo me hacía llorando con ellos” (Clotilde, carta de un maestro, recibida el 14 de enero de 2022)

Ante la guerra, los maestros pierden toda motivación para educar y a los estudiantes se les suma algunas dificultades para aprender. El mismo profesor recuerda que “desde ese episodio, —refiriéndose a la llegada de un grupo armado y sus amenazas— yo poco reía en clase, mis alumnos los notaba muy nerviosos y tampoco se les veía la misma alegría”. Los nervios de sus alumnos eran el reflejo de su propio miedo:

“toda esta situación me llevó a enfermarme con ataques de pánico y nerviosismo, por lo que tuve que ir al médico muchas veces, me envió tranquilizantes, pero estos no me servían. El médico me dijo por último ‘profesor, la cura la tiene usted y si no, me toca mandarlo para una clínica de reposo en Medellín’” (Clotilde, carta de un maestro, recibida el 14 de enero de 2022)

La insinuación del profesional de la salud era clara. El camino para el maestro, si acaso quería recuperar su bienestar y hacerse con un ápice de tranquilidad era, irónicamente, dejar de ser maestro allí. Debía dejar su escuela.

Los casos aquí retratados me inducen a creer que hay ciertas regiones, como el Bajo Cauca, determinadas por ciertas situaciones en las que ser maestro es un oficio bajo sospecha, una labor prohibida. Según las estratagemas de los hombres en armas, al maestro hay que observarlo, hay que vigilarlo, hay que seguirle los pasos, hay que saber quién es, qué enseña, qué no enseña. Qué dice. Qué no dice.

Según Ortiz y Chávez (2016) los actores armados “temen que ellos [los estudiantes y la comunidad] desarrollen su capacidad para interpretar y transformar la realidad, brindando una guía a los pobladores para buscar alternativas de vida diferentes a las armas y la guerra.” Esta capacidad es desarrollada, según la tesis de los autores, por los maestros. Quizá el temor a los maestros de quienes han decidido tomar las armas, se funda en el hecho de que aquellos pueden demostrar, con letras y números, que hay formas alternas de interpretar y vivir el mundo. Formas que, por cierto, puedan llegar a ser más seductoras que la vida dentro de un grupo que se alimenta con la muerte y el sufrimiento.

El deseo de provocar miedo en los maestros es, tal vez, la única forma de minar su propio miedo o el intento por erradicar a aquellos actores que, con ideas y sin armas, pueden enseñar otras formas de habitar en sociedad. Resulta sumamente diciente que los hombres armados lleguen a sentir temor por alguien que, a lo sumo, se arma con un marcador y un par de libros. No es muy claro por qué, si tanta fe tienen en las armas, les temen tanto a las palabras de un maestro. ¿Será que, acaso, los actores armados intuyen que las ideas y las palabras poseen un alcance que no ostentan las balas?

## Destierro, Exilio y Educación

El desplazamiento es un atentado contra la educación, en virtud de que socava este derecho por varios frentes. Por un lado, el destierro implica un abandono inmediato de las escuelas: “El conflicto armado ha propiciado el desplazamiento masivo de comunidades, con la consecuencia lógica del abandono de la escuela por parte de los niños y niña” (Romero, 2013, p. 61). Por otro, la incertidumbre de abandonar el hogar va de la mano con las dificultades para asegurar el regreso a las aulas de los niños desplazados: “El desplazamiento desorganiza gravemente la prestación de servicios educativos.” (UNESCO, 2011, p. 177).

El problema no siempre encuentra su solución en el lugar que los recibe, pues “Muchos de los niños y niñas refugiados y desplazados internos no pueden acceder a la educación en sus lugares de destino, bien por falta de centros educativos, o bien por problemas de idioma o de documentación” (Entreculturas, 2017, p. 59). Algo similar ocurre con el exilio:

Dentro de los obstáculos que enfrentan los exiliados en Ecuador, Panamá o Venezuela, uno de los principales ha sido que se les garanticen los mismos derechos de la sociedad que los acoge, como al trabajo digno, a la salud, a la educación y a la vivienda, entre otros. Todos estos se convierten en factores estructurales que impiden una real integración local y el mejoramiento de la calidad de vida. (CNMH, 2018a, p. 134)

Lo anterior también se presenta porque los caprichos legislativos de algunas naciones niegan el derecho a la educación a ciertas comunidades que han tenido que entrar a sus fronteras: “Tailandia —por ejemplo— no otorga el derecho a la educación a una población de refugiados procedente de Myanmar que está asentada en su territorio desde hace mucho tiempo.” (UNESCO, 2011, p. 19). En Irak ser desplazado reduce considerablemente la posibilidad de que los padres decidan enviar sus hijos a la escuela.

En relación con el caso de Colombia, se afirma que:

En Colombia se da una disparidad acusada en la enseñanza secundaria entre los niños desplazados y el resto de los alumnos. Sólo un 51% de los jóvenes desplazados asisten a la escuela secundaria, en comparación con un 63% de los no desplazados. La proporción de jóvenes desplazados de 12 a 15 años escolarizados todavía en primaria, es casi el doble que en el caso de los no desplazados, lo que indica que ingresan más tardíamente en la escuela, que repiten curso con mayor frecuencia y que desertan los estudios en mayor número (Ferris y Winthrop, 2010). El hecho de que los afrocolombianos y las poblaciones indígenas se vean afectados por los desplazamientos de manera totalmente desproporcionada contribuye a amplificar las desigualdades en materia de educación a nivel nacional. (UNESCO, 2011, p. 178-179)

Los ejemplos son, tristemente, abundantes. Todos demuestran cómo el derecho a la educación puede ser truncado u obstruido cuando ocurre un destierro: en Yemen, 55.000 niños han perdido hasta dos años producto del desplazamiento. En la República Democrática del Congo, solo el 34% de los niños que vivieron un destierro pudieron acceder a la educación básica. En Sudán, el desplazamiento ha ocasionado el hacinamiento de algunas aulas. En ocasiones, el destierro deja las escuelas vacías. En otras, los docentes deben lidiar con una cantidad considerable de estudiantes por aula (UNESCO, 2011).

En Colombia, el desplazamiento ha devenido en el mismo problema, pues mientras unas aulas quedan completamente vacías o reducen su cantidad de estudiantes considerablemente, otras se encuentran hacinadas. En San Carlos, Antioquia, algunos colegios redujeron su cantidad de estudiantes casi a la mitad, mientras que muchos maestros huyeron, obligando a los demás a tomar la asignación de aquellos (Romero, 2013). Los desplazamientos fueron tan intensos en ciertas regiones del país, como San Carlos, que la infraestructura educativa era,

sencillamente, inútil y, ello, por una razón absurda: ningún niño iba a la escuela (CNMH, 2011).

Al tiempo, volver a las escuelas, para quien ha sido desterrado y se encuentra deambulando por las carreteras de nuestro país, no es más que una posibilidad lejana, por lo que el sueño de volver es un poco menos que imposible: “Se encontró que al nivel de primaria accede el 8%, al nivel de secundaria el 5% y al nivel de educación superior, no accede más del 2% de personas en condición de desplazamiento forzado interno.” (Castiblanco, 2020). A su vez, el abandono de la tierra y el destierro de las comunidades contribuye al deterioro de los centros educativos, muchos de los cuales son devorados por la maleza y corroídos por el tiempo. Cuando no es la escuela la que se deteriora y termina en el suelo, es la falta de estudiantes y las aulas vacías, lo que finalmente se materializa en una educación interrumpida y en un derecho agrietado (CNMH, 2015; CNMH, 2011).

El destierro no recae solamente sobre quienes reciben las lecciones, sino también sobre quienes las imparten. Maestras y maestros también se han tenido que desplazar, debido a que la violencia y el conflicto los arrastra más allá de las aulas, fuera de las escuelas o, como en el caso del profesor Luis Trejos de la Universidad del Norte, lejos de las universidades y sus campus:

Yo llevaba una vida rutinaria, en el buen sentido, trabajando como profesor de tiempo completo en la Universidad del Norte, siendo director del Centro de Pensamiento Un Caribe y colaborando con varios medios de comunicación. Incluso estaba como columnista en La Silla Caribe. Cuando llegó la amenaza estaba ejecutando un proyecto académico con dineros de financiación internacional y bueno, todo eso quedó botado porque ajá, la amenaza. Me tocó exiliarme hermano. (Valenzuela, 2019)

La razón de su exilio fue resultado de una persecución individual por las investigaciones que realizaba sobre crimen organizado y narcotráfico en la ciudad de Barranquilla. Quizá la veracidad de sus investigaciones y sus denuncias devinieron en la molestia de quienes, con el afán de sembrar silencio, lo hicieron ir del país. Durante los años 80, en medio de una compleja situación en Medellín y luego de que asesinasen a dos de sus amigos: Leonardo Betancourt y Héctor Abad Gómez; el médico Saúl Franco, profesor e investigador de la Universidad de Antioquia, debió exiliarse en Brasil. Ante una violencia ciega, sin límites, el único camino posible, para salvar su vida, fue establecerse en el exterior (Torrado, 2021). El mismo profesor, quien hace las veces de comisionado para la Comisión de la Verdad actualmente, da cuenta de que el exilio, además de ser un problema grave y que, en parte, ha quedado en el olvido, ha impactado notablemente a las universidades:

“El caso del exilio ha sido muy poco trabajado en Colombia y en otros informes de comisiones de la verdad [alrededor del mundo]. Creo que Colombia en este aspecto le aportará al mundo. Tenemos más de 250 testimonios de exiliados colombianos que se fueron en su condición de universitarios, sean estudiantes, profesores o trabajadores de los centros de estudio” (Franco (S.f), como se citó en El Espectador, 2021)

A mayo del 2014 la cantidad de profesores desterrados, teniendo como referencia las cifras la Unidad para la Atención y Reparación de las víctimas, es de 4000 docentes desplazados y, en el exterior, es decir, exiliados, 70 (Robles, 2015). La misma cifra la ofrece González, (2016) tomando como fuente las cifras de FECODE.

Ahora, ¿cómo entender el desplazamiento forzado en los marcos del conflicto armado en Cauca y el Bajo Cauca? En las dos primeras líneas de su relato, Clotilde afirma que “Estaba en mi escuela rural contento con mis alumnos” y cerca de la conclusión del mismo relato, el maestro agrega que “el secretario de educación me consiguió un traslado para otra vereda dentro del mismo municipio” (Clotilde, carta de un maestro, recibida el 14 de enero de

2022). ¿Qué es este *traslado* sino una forma de desplazamiento y destierro? Para los profesores, en el marco de su oficio y de su labor, el desplazamiento se materializa en su reubicación, cuando ello es posible. ¿Habría sacrificado este profesor el contento de compartir con sus niños en aquella escuela rural para irse a algún otro lugar, a alguna otra vereda?

A veces, la premura de la situación puede incluso conducir a la renuncia y el abandono. “las amenazas de muerte pueden llevar a los profesores a la renuncia de sus puestos de trabajo y la huida de su comunidad e incluso del país.” (Ospina, 2016, p. 224). En Tarazá, municipio del Bajo Cauca, diez profesores se vieron obligados a abandonar la vereda en la que laboraban como resultado de la guerra. Estos profesores, pertenecientes a la Institución Educativa La Caucana, huyeron como resultado del miedo que les provocó el asesinato de cinco personas en la vereda El Guaimaro en Tarazá. Las consecuencias fueron lamentables: 211 niños de esta institución no recibieron las respectivas clases (La FM, 2018). Por su parte y de acuerdo con EL Espectador (2014), “las amenazas e intimidaciones por parte de un grupo armado ilegal contra 32 de los 42 educadores de la zona provocaron un desplazamiento masivo de maestros, entorpeciendo el derecho a la educación de 1.580 menores”.

Tener que abandonar las aulas y dejar tras de sí las comunidades es una forma evidente de destierro. Que el miedo impulse a huir y las amenazas a correr a los maestros y maestras, no puede sino indicarnos que estos también son víctimas del desplazamiento forzado y que un traslado o una reubicación no es más que una de las tantas caras del destierro.

Finalmente, la Escuela Nacional Sindical & FECODE (2019) demuestra la existencia de una doble victimización para los profesores desplazados y exiliados en tanto no se les garantizan unas condiciones seguras para trabajar o, por el contrario, se les obliga a renunciar y, así, perder ciertos derechos:

Se presentaron hechos como: i) que los maestros que tuvieran que desplazarse forzosamente de la zona estuvieran obligados a regresar a su entidad laboral originaria para el cobro del sueldo, ya que su historia y relación laboral no era trasladada a su nueva entidad territorial; ii) los maestros eran presionados a renunciar a su entidad originaria para ser nombrados en otra entidad, con ello perdían su antigüedad; y iii) a los maestros en condición de desplazamiento forzado y/o exilio se le abrió proceso disciplinario por abandono del cargo. A pesar de los decretos existentes (a partir de 1992) con la ruta para los docentes amenazados, estas tres situaciones se siguen presentando aún en la actualidad, pues, en muchos casos, las secretarías de educación departamentales no garantizan las medidas de protección. (p. 46)

Finalmente, la versión del comisionado Carlos Marín Beristain quien, al contar la historia de un maestro en un encuentro de exiliados colombianos, demuestra no solo cómo atenta la guerra sobre la educación, sino también cómo la educación se convierte en uno de los pilares para reconstruir, para volver y para empezar de nuevo. Así, la idea no es solo dar cuenta de que la escuela es vulnerable ante las consecuencias de la guerra. El funcionamiento de una escuela es, también, una forma de deshacer los pasos que se dieron para huirle a la guerra y a la muerte, y uno de los primeros pilares para la afirmación de la vida y para la existencia de las comunidades:

Hace unos meses, en un encuentro en el exilio colombiano, un maestro que había tenido que salir del país y de su tierra caribeña hace 20 años, iba a presentarse pero no pudo hablar. La historia más traumática de su vida se le vino a la memoria. Se levantó y se fue. Volvió al rato, y esta vez tomó la palabra. Ese nudo en la garganta dejó paso a una parte de su historia. Los atentados sufridos, las heridas. La otra herida del destierro, ese espacio que es un no lugar en la historia de Colombia y es a la vez, como dice un amigo, un destiempo. El maestro recordaba la escuela en la que empezó

a trabajar. La escuela era un árbol grande y las paredes eran su sombra. Debajo del árbol, los niños y niñas recibían clases y contribuían a su educación. Después, el aula fue teniendo paredes y techo, y se fue consolidando como un proyecto de vida, hasta que la escuela y el maestro fueron declarados objetivo militar, con su rastro de muerte y de olvido.

La violencia contra las maestras y maestros en el contexto del conflicto armado en Colombia rompió todas las barreras que se puedan imaginar. Escuelas atacadas, convertidas en cuarteles o lugares de tortura, paredes destruidas. La desolación de la escuela es la de su comunidad. Tal vez por eso, en los procesos de retorno de varios lugares del país, la decisión de las familias depende de la escuela: ¿regresa el maestro? ¿Sí? Entonces, vamos. (Escuela Nacional Sindical & FECODE, 2019, pp. 75-76)

## **Los Bordes del laberinto**

Que la curiosidad y la necesidad de hallar una respuesta no nos arroje soluciones a medias y apresuradas. Que esta premura nos impulse, más bien, a comprender el mandato de seguir indagando y nos ofrezca la humildad de reconocer que lo que inició con una pregunta, se reanuda con otras y que apostarle a una pregunta es arriesgarnos a multiplicarlas. Debemos comprender que no hay investigaciones terminadas, ni saberes completos. Debemos abandonar la pretensión de dar cuenta, en su totalidad, de los interrogantes, bajo la premisa de que hay respuestas inmóviles, que todo lo ocupan y todo lo abarcan. Debemos también sospechar de las respuestas de aparente omnipotencia, que se jactan de solucionarlo todo.

Debo reconocer con sinceridad que al final hay algo en mis preguntas que no se pudo solucionar. Hay vacíos entre las páginas de este trabajo que merecen tiempo y la necesidad de emprender un nuevo camino. La confesión anterior no es, ni de cerca, un intento de maquillar los límites de esta investigación, sino la declaración de que, por lo menos, el presente estudio nos podría indicar hacia dónde mirar y qué otras preguntas es necesario resolver.

Aún es necesario pensar e indagar, básicamente, dos cuestiones transversales. Por un lado, es apremiante explorar qué otras formas de violencia socavan el derecho a la educación en el Bajo Cauca, qué otras manifestaciones del conflicto irrumpen los procesos e interrumpen la formación. Para tentar unas respuestas, que bien se deberían convertir en preguntas, es menester entender cómo el uso de minas en el Bajo Cauca ha estropeado, o si no lo ha hecho acaso, los procesos educativos en esta región del departamento o cómo la violencia sexual, por ejemplo, ha afectado el derecho de los niños y las niñas a educarse.

Es necesario, así mismo, indagar de la mano de quienes participaron y participan en los grupos armados de esta región, si acaso su ingreso a las filas tiene o tuvo que ver con alguna de las tantas formas en las que la guerra estropea los procesos educativos y que fueron debidamente expuestas a lo largo de estas páginas. Aún quedan por ser explicadas las razones

por las cuales los niños *deciden* ingresar a los grupos armados en esta región e indagar qué hay en la historia de aquellas vidas que desvió el camino, trastocó los proyectos o, peor aun, forjó la idea de que cargar un arma era el sendero correcto o la senda a seguir. Es menester entonces seguir indagando si acaso todo el conjunto de consecuencias, efectos y desastres que deja la guerra en su paso por las escuelas incide, afecta e interviene, en un suerte de espiral de sangre, sobre la vinculación de niños y niñas a la guerra.

Al final nos queda el silencio de quienes no hablaron y de quienes, al hacerlo, callaron sobre ciertos asuntos. Clotilde también debe callar. Los silencios de este trabajo se corresponden con los silencios de quienes deciden no comentar, aguardar en silencio y proteger su vida. Es natural; en medio de una guerra, las palabras pueden devenir en nuestras propias sentencias. Su silencio es, también, el silencio de estas páginas. Su silencio es lo que aquí no aparece. Su silencio es lo que, en medio de la tiranía de la venganza, no se puede decir. Y no se dice.

## Referencias

ABColumbia (2013). *Colombia: Women, conflict-Related Sexual Violence and the Peace Process*.

ABColumbia.

Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.

ACNUR. (2013). *Te cuento mi historia*. ACNUR.

<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2013/9176.pdf>

ACNUR. (2020, agosto 27). *Las escuelas quedan atrapadas en medio de un conflicto armado que se extiende por el Sahel*. UNHCR. <https://www.acnur.org/noticias/historia/2020/8/5f47ef364/las-escuelas-queda-atrapadas-en-medio-de-un-conflicto-armado-que-se-extiende.html>

ACNUR. (2021, junio 18). *ACNUR: Los líderes mundiales deben actuar para revertir la tendencia creciente de los desplazamientos*. UNHCR.

<https://www.acnur.org/noticias/press/2021/6/60cbe9964/acnur-los-lideres-mundiales-deben-actuar-para-revertir-la-tendencia-creciente.html>

Aldana, A. (2019, septiembre). *Chocó no es tierra para débiles, Andrea Aldana, violencia, guerrilla, huérfanos*. Universo Centro. <https://www.universocentro.com/NUMERO110/Choco-no-es-tierra-para-debiles.aspx>

Amnistía Internacional. (2004). *Colombia Cuerpos marcados, crímenes silenciados*. Amnistía Internacional. <http://www.amnesty.org/es/library/asset/AMR23/040/2004/es/f49b819e-d598-11dd-bb24-1fb85fe8fa05/amr230402004es.pdf>

Amnistía Internacional. (2008, February 12). *Las niñas soldado son las grandes olvidadas en los procesos de reintegración*. Amnistía Internacional Sección Española.

<https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/noticias/noticia/articulo/las-ninas-soldado-son-las->

[grandes-olvidadas-en-los-procesos-de-reintegracion/#:%7E:text=No%20s%C3%B3lo%20son%20obligadas%20a,las%20someten%20a%20abusos%20permanentes.](#)

Angoa, T. M., & Colina, A. de los Á. (2017). *Comparación de los métodos de investigación narrativa de Clandinin-Connelly y de Barkhuizen aplicados al estudio de la docencia. 3.*

Angulo, R. (2010). *Economías extractivas y desarrollo sostenible: análisis y reflexiones de sus relaciones, a partir de la explotación petrolera del Putumayo* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UN.  
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/70293>

Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías*. TusQuets.

Arango, C., Gómez, G., Maya, M., y Bejarano, O. (2003). *Bajo Cauca. Desarrollo regional: una tarea común universidad-región*. Universidad de Antioquia.

Aramburo, J., Taborda, C., Osorio, A., Álvarez, F., y Gómez, D. (2021). *Plan de intervención educativa integral para las zonas de influencia de mineros aluvial s.a.s y la fundación mineros S.A*. Fundación MINEROS S.A y Proantioquia.

Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., y Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Universidad arcis. <http://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>

Arbelaez, A. (2001). La minería antioqueña y su importancia en la acumulación primaria de capital. *Semestre Económico*, 5(8), 1–9.  
<https://revistas.udem.edu.co/index.php/economico/article/view/1393>

Archel, D. (2007). Discurso contable, ideología e informes anuales: un enfoque interpretativo. *Revista Contaduría Universidad de Antioquia*, 51, 41–64.

- Arias, F., Eraso, A., y Álvarez, N. (2009). *Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector*. Bogotá: Dos Mundos.
- Arias, C., y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8 (2), 171-181. Recuperado el 22 de mayo de 2022, de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2011-30802015000200010&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802015000200010&lng=en&tlng=es).
- Aristóteles (1994) *Metafísica*. Madrid: Gredos
- Ávila, C. (2020, septiembre 28). *Más de 150 resguardos indígenas en Colombia están cercados por minas antipersonal*. *El espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia-20/conflicto/mas-de-150-resguardos-indigenas-en-colombia-estan-cercados-por-minas-antipersonal-article/>
- Barkhuizen, G. P. (2008). A narrative approach to exploring context in language teaching. *English Language Teaching Journal*, 62(3), 231-239. doi:10.1093/elt/ccm043
- Bastenier, M. (2000, 29 noviembre). La incivil guerra colombiana. *El País*. [https://elpais.com/diario/2000/11/29/internacional/975452419\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2000/11/29/internacional/975452419_850215.html)
- Bastrick, M., Grimm, K., y Kunz, R. (2014). Sexual violence in armed conflict: Introducing the SVAC dataset, 1989-2009. In *Journal of Peace Research* (Vol. 51, Issue 3). Geneva Centre for the Democratic Control of Armed Forces,. <https://doi.org/10.1177/0022343314523028>
- Bernal, D., Cetina, A., y Parra, A. (2021, June 6). *Colegios de la guerra: otras víctimas del conflicto*. ELESPECTADOR.COM. Retrieved May 2, 2022, from <https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/colegios-de-la-guerra-otras-victimas-del-conflicto-article/>
- Betancur, B.(2019). *Minería del oro, territorio y conflicto en colombia*. Heinrich Böll Stiftung. <https://n9.cl/dw90c>

- Betancur, J. (2010). Conflicto Armado Interno vs. Amenaza Terrorista: la Disputa por un Concepto. *Reflexión Política*, 12(24), 68–77.
- Blom, F., y Pereda, N. (2009). Niños y niñas soldado: Consecuencias psicológicas e intervención. *Anuario de Psicología*, 40(3), 329–344.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. 10.13140/RG.2.1.2200.3929.
- Borges, A. (2021, febrero 12). *Cada vez más niños soldados al aumentar los conflictos armados*. euronews. <https://es.euronews.com/2021/02/12/aumenta-el-numero-de-ninos-soldado-al-haber-mas-conflictos-armados-en-el-mundo>
- Brett, R. y Specht, I. (2005). *Jóvenes soldados y combatientes*. Organización Internacional del Trabajo. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/---emp\\_ent/---ifp\\_crisis/documents/publication/wcms\\_116565.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/---ifp_crisis/documents/publication/wcms_116565.pdf)
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Editorial Gedisa.
- Buckland, P. (2005). *Reshaping the Future*. The World Bank Washington, D.C
- Butler, J. (2020). *La fuerza de la no violencia*. Paidós.
- Bonilla, J. (2018). *Territorialidades bélicas de las FARC-EP en el Bajo Cauca antes del posacuerdo*. Universidad de Antioquia.
- Botero, L. (2012). *Marco jurídico para la paz: Inconstitucional e inconveniente*. Medellín.  
Recuperado de <http://www.pensamientocolombia.org/>
- Cámara de Comercio de Medellín. (2019). *Perfiles socioeconómicos de las subregiones de Antioquia*. Cámara de Comercio. [www.Cámara-medellin.com.co](http://www.Cámara-medellin.com.co)

- Carlbäcker, J. (2017). Child Soldiers in Armed Conflict [Uppsala universitet]. In *Armed Conflict Survey*. <https://doi.org/10.1080/23740973.2018.1482063>
- Cano, E., Narváez, G., y Giraldo, H. (2020). *Vestigios de las rutas paramilitares en el Bajo Cauca*. Corporación Jurídica Libertad.
- Carrillo, J. (n.d.). La narrativa como opción metodológica en la investigación educativa. *3er Congreso Internacional de Investigación Educativa*. <http://inie.ucr.ac.cr/tercer-congreso/memoria/documentos/1/lanarrativacomooopcionmetodologica.pdf>
- Castañeda, C. (2018, 25 Agosto). Cada 12 días asesinan a un profesor en Colombia. *El Tiempo* <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/cada-12-dias-asesinan-a-un-profesor-en-colombia-260198>
- Castaño G., y Quecedo, M. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14(14), 5–40.
- Castiblanco, C. (2020). Efectos del desplazamiento forzado sobre el acceso a la educación en Colombia. *Revista De Investigación, Desarrollo E Innovación*, 10(2), 297–310. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10214>
- Castrillón, G., y Caro, D. (2020, 5 noviembre). El conflicto armado les arrebató las escuelas a las comunidades de los Montes de María. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/el-conflicto-armado-les-arrebato-las-escuelas-a-las-comunidades-de-los-montes-de-maria-article/>
- Cauderay, G. (1993). Las minas antipersonal. *Revista Internacional de La Cruz Roja*, 18(118), 289–305. <https://doi.org/10.1017/s0250569x00016927>
- Cervell, H. (1999). Las minas antipersonal: ¿el principio del fin? *Anuario Español de Derecho Internacional*, 15, 481–504..

CICR (1996, mayo 3). Protocolo sobre Prohibiciones o Restricciones del Empleo de Minas, Armas Trampa y Otros Artefactos según fue enmendado el 3 de mayo de 1996 (Protocolo II según fue enmendado el 3 de mayo de 1996)-. Comité Internacional de la Cruz Roja.

<https://www.icrc.org/es/doc/resources/documents/misc/treaty-1980-cccw-protocol-2-amended-1996-5tdl6g.htm>

CICR (1977). *Protocolo II adicional a los Convenios de Ginebra de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional, 1977*. Comité Internacional de la Cruz Roja. <https://www.icrc.org/es/doc/resources/documents/misc/protocolo-ii.htm#2>

CICR. (2006). Convención sobre prohibiciones o restricciones del empleo de ciertas armas convencionales que puedan considerarse excesivamente nocivas o de efectos indiscriminados: Protocolo sobre prohibiciones o restricciones del empleo de minas, armas trampa y otros a. In *Revista Internacional de la Cruz Roja* (Vol. 21, Issue 135). Comité Internacional de la Cruz Roja. <https://doi.org/10.1017/s0250569x00021154>

CICR. (2011). *Convención sobre la Prohibición de las Minas Antipersonal*. Comité Internacional de la Cruz Roja.

CINEP. (1997). Panorama de derechos humanos y violencia política en Colombia. Noche y Niebla. *Noche y Niebla*, 157–158. <http://www.nocheyniebla.org/files/u1/1-13/revista3.pdf>

Coalición Española para Acabar con la Utilización de Niños Soldado. (2008). NIÑOS Y NIÑAS SOLDADO: Informe Global 2008. In *Children*. [http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/115/N\\_Soldado.pdf](http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/115/N_Soldado.pdf)

Coalición Española para Acabar con la Utilización de Niños Soldado. (2004). *Niños Soldado: Informe Global 2004*. 36. Coalición Española para Acabar con la Utilización de Niños Soldado. [http://www.entreculturas.org/files/documentos/biblioteca/Menores\\_Soldado\\_Informe\\_Global\\_2004.pdf?download](http://www.entreculturas.org/files/documentos/biblioteca/Menores_Soldado_Informe_Global_2004.pdf?download)

- Coalico y CCJ. (2009). *Informe alternativo al informe del Estado colombiano sobre el cumplimiento del Protocolo Facultativo Relativo a la Participación de Niños en los Conflictos Armados*. Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia. [www.coalico.org/archivo/IA10\\_EspIng.pdf](http://www.coalico.org/archivo/IA10_EspIng.pdf)
- COALICO. (2014). *Caminos hacia la escuela en medio de la guerra*. COALICO.
- Colmenárez, M. (2018). ¿Con o sin luz? reflexiones sobre la etimología de la palabra alumno. *Red De Investigación Educativa*, 1(2), 62 - 86. Recuperado a partir de <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/1307>
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995) Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. *et al.* (Comps). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona: Laertes.
- Conteris, H. (2006). Exilio, “desexilio” y “desterritorialización” en la narrativa de Mario Benedetti ( 1973-1999 ). *Contra Corriente*, 4(1), 40–66.
- Contreras, B. (2019). Acceso y permanencia en el Sistema Educativo Colombiano: Una garantía para la paz y la democracia. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 5(2). <https://doi.org/10.22335/rict.v5i2.111>
- Colorado, J. (2021, February 5). *¿Dos pupitres y medio? – Blog de la clase Arte y conflicto en Colombia | Departamento de Arte | Universidad de los Andes*. <https://arte.uniandes.edu.co/blogs/arte-conflicto-colombia/dos-pupitres-y-medio/>. Retrieved May 2, 2022, from <https://arte.uniandes.edu.co/blogs/arte-conflicto-colombia/dos-pupitres-y-medio/>
- Correa, A. (2020, 9 septiembre). Pistolas eléctricas Taser: ¿causaron de la muerte de Javier Ordóñez? *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/bogota/pistolas-electricas-taser-causaron-de-la-muerte-de-javier-ordonez-article/>

Corporación Jurídica Libertad. (2020). *Vestigios de las rutas paramilitares en el Bajo Cauca*.

Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la Convivencia y la no repetición.

CNMH (2011) *San Carlos: memorias del éxodo en la guerra*. CNMH

CNMH. (2015). *Una Nación Desplazada*. CNMH - UARIV.

CNMH (2015a) *Una nación desplazada*. CNMH

CNMH (2015b) *Con licencia para desplazar - Masacres y reordenamientos territoriales en Tibú*.

CNMH

CNMH. (2017). *Una guerra sin edad*. Centro Nacional de Memoria Histórica.

CNMH (2017), *La guerra inscrita en el cuerpo. Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado*, CNMH, Bogotá.

CNMH. (2017). *La guerra escondida*. Centro Nacional de Memoria Histórica.

CNMH. (2018a). *Exilio colombiano. Huellas del conflicto armado más allá de las fronteras*. In *Semana*. Centro Nacional de Memoria Histórica.

<http://www.semana.com/opinion/articulo/exilio-colombiano-opinion-yezid-arteta/357456-3>

CNMH. (2018b). *Historias De Ida Y Vuelta Desde El Exilio*. Centro Nacional de Memoria Histórica.  
[www.centrodememoriahistorica.gov.co](http://www.centrodememoriahistorica.gov.co)

CNMH (2019) *Análisis cuantitativo del paramilitarismo en Colombia*. Centro Nacional de Memoria Histórica. [http://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/02/Libro\\_Paramilitarismo\\_baja.pdf](http://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/02/Libro_Paramilitarismo_baja.pdf)

CNMH. (2021, febrero 12). *No más reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes*. *Centro Nacional de Memoria Histórica*.

CNMH. (2021, 27 octubre). *Un 30% de las víctimas de violencia sexual en el conflicto armado son niñas o adolescentes*. Centro Nacional de Memoria Histórica.

<https://centrodememoriahistorica.gov.co/un-30-de-las-victimas-de-violencia-sexual-en-el-conflicto-armado-son-ninas-o-adolescentes/https://centrodememoriahistorica.gov.co/no-mas-reclutamiento-y-utilizacion-de-ninos-ninas-y-adolescentes/>

Comisión de la Verdad. (2020, noviembre 19). *La persistencia del conflicto armado y la crisis humanitaria en el Bajo Cauca antioqueño requiere un diálogo urgente.*

<https://comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/bajo-cauca-antioqueno-dialogo-no-repeticion>

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2020, 20 marzo). CIDH saluda la primera sentencia de la Corte Penal Internacional en la que se pronuncia sobre el reclutamiento de niños soldados.

OEA <http://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2012/031.asp>

Corte Constitucional de la Republica de Colombia. Auto 251 de 2008. Sala Segunda de Revisión.

Octubre 6 de 2008. Mag Ponente Manuel José Cepeda Espinoza.

Cruz, M. (2005, 20 noviembre). *El Genocida de Camboya*. *El País*.

[https://elpais.com/diario/2005/11/20/eps/1132471610\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2005/11/20/eps/1132471610_850215.html)

Cruz, R. (2020, 26 febrero). Bajo Cauca y sur de Córdoba: la guerra que se pelea utilizando

niñas y jóvenes. *Verdad Abierta*. <https://verdadabierta.com/bajo-cauca-y-sur-de-cordoba-la-guerra-que-se-pelea-utilizando-ninas-y-jovenes/>

Dewey, J. (1998). Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación. In *Revista española de la opinión pública* (Issue 15). EDICIONES MORATA. <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/08/Dewey-John-Democracia-y-Educacion.pdf>

Deutsche Welle. (2020, 21 abril). UNESCO Más de 800 millones de niños carecen de computadora.

DW.COM. Recuperado 3 de diciembre de 2021, de <https://www.dw.com/es/m%C3%A1s-de-800-millones-de-ni%C3%B1os-carecen-de-computadora-recuerda-la-unesco/a-53202440>

Documentation Center of Cambodia,. (2020). *DOCUMENT – DC-Cam*. Retrieved May 2, 2022, from <https://dccam.org/document-archive>

Doval, A.(2018). *Procesos de construcción de identidad en los habitantes del municipio de caucasia en el bajo cauca antioqueño*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia] Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.

<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/15743>

Echeverri, A. (2020). La escuela en silencio. En A.A. V.V. (2020). *Confinados en las pantallas, la escuela vira(l)*, Bogotá, editorial Aula de Humanidades. pp. 71-91

Echavarrías, C. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*, 1-26.

El Espectador. (2014, septiembre) Suspenden clases en colegios del bajo cauca antioqueno por amenazas contra profesores. ELESPECTADOR.COM.

<https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/suspenden-clases-en-colegios-del-bajo-cauca-antioqueno-por-amenazas-contra-profesores-article-516765/>

EL Espectador. (2016, mayo 17). *¿Y de los menores en el Ejército qué?*. ELESPECTADOR.COM.

<https://www.elespectador.com/politica/y-de-los-menores-en-el-ejercito-que-article-632799/>

El Espectador. (2020, noviembre 11). *Descubren minas antipersonales en dos escuelas de Frontino (Antioquia)* [Text]. ELESPECTADOR.COM.

<https://www.elespectador.com/colombia/medellin/descubren-minas-antipersonales-en-dos-escuelas-de-frontino-antioquia-article/>

El Espectador. (2021, September 3). Así impactó el conflicto armado a las universidades.

ELESPECTADOR.COM. Retrieved March 28, 1994, from

<https://www.elespectador.com/politica/asi-impacto-el-conflicto-armado-a-las-universidades/>

- El Espectador. (2021a, May 21). *Suspenden clases en colegios del Bajo Cauca antioqueño por amenazas contra profesores*. ELESPECTADOR.COM. Retrieved March 31, 2022, from <https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/suspenden-clases-en-colegios-del-bajo-cauca-antioqueno-por-amenazas-contra-profesores-article-516765/>
- El Mundo (2010, 24 junio). Asesinado un docente en el Bajo Cauca. *El Mundo*.  
<https://www.elmundo.com/portal/pagina.general.impresion.php?idx=152328>
- El Tiempo (2001, 22 abril). La guerra se mete a las aulas. *El Tiempo*.  
<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-545505>
- El Tiempo. (2009, noviembre 3). «Seño Mayito», niña docente de El Salado, por fin será profesora de verdad. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-6503568>
- El Tiempo. (2019, noviembre 29). Más de 6.000 docentes fueron asesinados durante el conflicto: Fecode. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/fecode-presento-a-la-jep-informe-sobre-violencia-hacia-los-maestros-438810>
- Eliot, C., Ettinger, W., & Mcandrew, W. (1923). What is a School for? *The Journal of Education*, 42-43.
- Emcke, C. (2017). *Contra el odio*. Penguin Random House.
- ENS, & ADIDA. (2011). *Tirándole libros a las balas*. ADIDA y ENS.
- Entreculturas. (2017). *Educación en tierra de conflicto*. Entreculturas.
- Epicteto. (1802). *Manual de Epicteto*. En la Oficina de Aznar.
- Escobar, A. (2013). Desarme, desmovilización y reintegración en Camboya. *Colombia Internacional*, 77, 75–105. <https://doi.org/10.7440/colombiaint77.2013.04>
- Escuela Nacional Sindical, & FECODE. (2019). La Vida Para Educar. In *Fecode* (Vol. 53, Issue 9). FECODE.

- Esquivel, R. (2015). *Plan Educativo Municipal (2010-2016): gestión y Calidad de la Educación en Cauca*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia] Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.  
[https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5230/1/Rafaelelieceresquivel\\_2015\\_planeducativo.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5230/1/Rafaelelieceresquivel_2015_planeducativo.pdf)
- Fernández, F. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18(18), 7–31.  
<https://doi.org/10.5209/CUTS.8428>
- Fernández, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación*, 4, 11-36. Mar del Plata, Argentina: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Fisas, V. (2004). *Procesos de paz y negociación en conflictos armados*. Paidós ibérica.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata
- Fraser, N. (2016). ¿De la distribución al reconocimiento?. En C. Prieto (Ed) *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate entre marxismo y feminismo* (pp. 23-66). Editorial Traficantes de Sueños.
- Foronda, G. y López, H. (2020). *Voces en resistencia: prácticas de subjetivación de adolescentes en restablecimiento de derechos*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.  
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/18750>
- Fundación Ideas para la Paz. (2011). *Plan de consolidación en el Bajo Cauca*. Ideas Para la Paz.

Fundación Ideas para la Paz. (2014). *Dinámicas Del Conflicto Armado En El Bajo Cauca Antioqueño Y Su Impacto Humanitario*. FIP.

<http://cdn.ideaspaz.org/media/website/document/52efd828c4cbe.pdf>

Galeano, M. (2014). *La investigación cualitativa no constituye solamente una manera de aproximarse a las realidades sociales para indagar sobre ellas pues sus propósitos se inscriben también en un esfuerw de naturaleza metodológica*. La carreta Editores.

García, G. (2012) *Relato de un Náufrago*. Barcelona: VICENS VIVES

García, J. (2018). Re-Configuraciones Territoriales Emergentes: Hacia La Consolidación de Regiones Étnicas Estudio De Caso Bajo Cauca Antioqueño, Colombia. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 172.

García, R., y Munita, H. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*. 34(34), 155–178.

Garmendia, F. (2011). La violencia en América Latina. *Instituto de Investigaciones Clínicas Facultad de Medicina*, 72(4), 269–276.

Garmendia, F. (2016). La Violencia En El Perú 2015. *Anales de La Facultad de Medicina*, 77(2), 153.

Gaviria, J. (2005) *Sofismas del Terrorismo en Colombia*. Editorial Planeta.

GCPEA (2012) *Lecciones en tiempos de guerra*. Global Coalition to Protect Education from Attack.

GCPEA. (2014). *Education under attack 2014*. Global Coalition to Protect Education from Attack.

GCPEA. (2018). *Education from Attack 2018*. Global Coalition to Protect Education from Attack.

GCPEA. (2019). *It is very painful to talk about. Impact of Attacks on Education on Women and Girls*. Global Coalition to Protect Education from Attack.

- GCPEA. (2020). *Education Under Attack 2020*. Global Coalition to Protect Education from Attack.  
[www.protectingeducation.org](http://www.protectingeducation.org)
- Giraldo, E (2013). La Lectura del contexto. En M. d. Nacional, *transversalidad y escuela* (págs. 11 - 17). Ministerio de Educación Nacional.
- Giuseppe, I. (1985). *Hacia una didáctica general dinámica*. Editorial Kapelusz.
- Gómez, F. (2000). Cuadernos Dusto de Derechos Humanos. In *Angewandte Chemie International Edition*, 6(11), 951–952. Universidad de Deusto.
- Gómez, G. (2016). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, P. (2017, julio 6). Los resultados del primer censo socioeconómico de las Farc. *EL ESPECTADOR*. <https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/los-resultados-del-primer-censo-socioeconomico-de-las-farc-articulo-855571/>
- Gómez y Romero (2020) Dinámicas del reclutamiento ilícito de las Autodefensas Unidas de Colombia en el Bajo Cauca y Urabá antioqueño [Tesis de maestría] Universidad de la Sabana
- Gottwald, M. (s. f.). Colombia Refugiada. El Tiempo. Recuperado 28 de marzo de 2022, de <https://www.eltiempo.com/multimedia/especiales/refugiados-migracion-y-desplazamiento-de-colombianos/15503358/1/index.html>
- González, M. (2016). El verdadero fin del conflicto armado: Jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de la paz en Colombia. *Norwegian Centre for Conflict Resolution [NOREF]*, December, 1–24. <https://www.refworld.org/es/pdfid/5b070fd64.pdf>
- Havighurst, R., & Davis, A. (1943). Child Socialization and School. *Review of educational Reseach* , 29-37.

Hawk, D. (1986) Tuol Sleng Extermination Centre. *Index on Censorship*;15(1):25-31.

doi:[10.1080/03064228608534014](https://doi.org/10.1080/03064228608534014)

Hernández, E. (2010). Minas antipersona, su relación con el conflicto armado y la producción de narcóticos en Colombia. *Opera*, 10(10), 263–279.

HCHR. (2016, septiembre 5). *Denuncian daños en colegio y centro de salud por bombardeo de FFMM en Arauca*. ONU Derechos Humanos Colombia.

<https://www.hchr.org.co/index.php/compilacion-de-noticias/73-conflicto-armado/8239-denuncian-danos-en-colegio-y-centro-de-salud-por-bombardeo-de-ffmm-en-arauca>

Henao, Á. (2020). *Aportes para la comprensión diferenciada en el acompañamiento a las personas y comunidades víctimas de minas antipersonal en Colombia* \*. 22.

Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL / Interamericana editores.

Hernández, J., y Gonzáles, D. (2016). *El exilio : un tipo particular de movimiento migratorio*. January 2010.

Huchim, D., & Reyes, C. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas En Educación,”* 13(3), 1–27.

Human Rights Watch. (2010, septiembre 20). *Tailandia: Proteger a los estudiantes, los maestros y las escuelas en el sur del país*. Human Rights Watch.

<https://www.hrw.org/es/news/2010/09/20/tailandia-proteger-los-estudiantes-los-maestros-y-las-escuelas-en-el-sur-del-pais>

Human Right Watch. (2020, October 27). *Acabemos con el uso militar de las escuelas en las zonas de guerra*. Retrieved May 2, 2022, from <https://www.hrw.org/es/news/2013/11/20/acabemos-con-el-uso-militar-de-las-escuelas-en-las-zonas-de-guerra>

- Human Right Watch. (2021, enero 8). *World Report 2021: Rights Trends in Colombia*. Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/es/world-report/2021/country-chapters/377396>
- Iborra, I., y Sanmartín, J. (2011). ¿Cómo clasificar la violencia? la taxonomía según Sanmartín. *Criminología y Justicia* (1), 22-31 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3886971>
- ICBF y OIM & UNICEF (2014) *Impacto del conflicto armado en el estado psicosocial de niños, niñas y adolescentes*, <https://www.hhri.org/es/publication/impacto-del-conflicto-armado-en-el-estado-psicosocial-de-ninos-ninas-y-adolescentes/>
- ICBF. (2012). *Un camino lleno de minas: niños y niñas víctimas de minas antipersonal*. Bogotá: ICBF.
- ICRC. (2012). *Child Soldiers and Other Children Associated With Armed Forces and Armed Groups*. International Committee of the Red Cross. <https://www.icrc.org/en/doc/assets/files/other/icrc-002-0824.pdf>
- Iturraldi, E. (2019). *Cuando callaron las armas*. Ediciones Norma.
- Izquierdo, J. (8 de abril de 2015). *Instituto Español de Estudios Estratégicos*. Obtenido de E escuelas y educación en los conflictos armados: [http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs\\_analisis/2015/DIEEEA19-2015\\_Escuelas-Educacion\\_ConflictosArmados\\_MJIA.pdf](http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2015/DIEEEA19-2015_Escuelas-Educacion_ConflictosArmados_MJIA.pdf)
- Jaimés, J. (2012). Confianza Y Autoridad En La Representación Política Moderna. *Anales de La Cátedra Francisco Suárez*, 46(0), 111-133–133. <https://doi.org/10.30827/acfs.v46i0.486>
- Jiménez, D. D., & Martínez, H. Di. (2019). *Registros sobre violencia sexual en contra de las mujeres del departamento de Antioquia en el marco del conflicto armado, 2008 – 2018* (Vol. 45, Issue 45). Universidad de Antioquia.
- Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía* (Vol. 148). Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

- La FM. (2018, febrero 4). *15 profesores se han desplazado en Antioquia por amenazas de grupos armados*. <https://www.lafm.com.co/colombia/15-profesores-se-han-desplazado-en-antioquia-por-amenazas-de-grupos-armados>
- Landmine and Cluster Munition Monitor. (2020). *Landmine Monitor 2020*. International Campaign to Ban Landmines – Cluster Munition Coalition.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 19, 87–112.  
<http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>
- Lasso, T. (2013). Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 35.  
<https://doi.org/10.21500/22563202.608>
- Leonardo, E., Iglesias, L., Alberto, J., & Mora, A. (2018). *Penal adolescente en una sociedad transicional: una mirada interdisciplinaria*. Universidad Sergio Arboleda.
- Leongómez, E. (2015). Una lectura múltiple y pluralista de la historia. En C. H. víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (págs. 17-107). Desde Abajo.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). Applied social research methods series (Vol. 47). Narrative research.
- Lizarralde, M. (2012). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre las escuelas del Bajo y Medio Putumayo. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 21–39.
- Londoño, A (2020, enero 19). *Diez profesores desplazados de Tarazá (Antioquia) por constante violencia*. <http://www.lafm.com.co/colombia/diez-profesores-desplazados-de-taraza-antioquia-por-constante-violencia>

- Lozano, P. (2021). *Crecimos en la guerra*. Panamericana.
- Lugo, V. (2018). Niños y jóvenes excombatientes en Colombia: ¿por qué se vinculan y separan de la guerra?. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento E InvestigacióN Social*, 18(2), e1933.  
doi:<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1933>
- Marchán, I., Màrquez, C., y Sanmartí, N. (2013). La evolución de la noción de contexto en la didáctica de las ciencias. *Perspectives Sobre El Context En Educació Científica: Aproximacions Teòriques Implicacions per a La Pràctica Educativa*, 62–70.
- Mark, M. (2013, 1 diciembre). Boko Haram leader calls for more schools attacks after dorm killings. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2013/jul/14/boko-haram-school-attacks-nigeria>
- Martínez, B. (2013). Consideraciones metodológicas y éticas del trabajo de campo con maestras en una institución geriátrica. una experiencia en méxico. *Tempos Históricos* 2(17), 106–122.
- Martos R, (2014). *Niños soldados : una aproximación global y de género a un fenómeno complejo*. Universidad Complutense de Madrid.
- Montoya, A. (2008). Niños Y Jóvenes en la guerra en Colombia. Aproximación a Su Reclutamiento Y Vinculacion. *Opinión Jurídica*, 7(13), 37–51.
- Marín, I. y Santos, I. (s. f.). *Dinámicas del conflicto en el Bajo Cauca Antioqueño y su impacto humanitario*. FIP - Ideas Para La Paz. Recuperado 16 de mayo de 2021, de <http://www.ideaspaz.org/publications/posts/920>
- Medina, F., Jaramillo, M., Beatriz, C., y Cueca, L. (2012). *Conflicto armado y escuela en Colombia*. Universidad Distrital.

- Medina, C., (2009), “No porque seas paraco o seas guerrillero tienes que ser un animal. Proceso de socialización en FARC-EP, ELN y Grupos paramilitares 1996-2006”, Bogotá, Uniandes-Ceso-Departamento de Ciencia Política
- Mine Action Review. (s. f.). *Anti-Personnel Mine*. Recuperado 23 de junio de 2021, de <http://www.mineactionreview.org/definitions/anti-personnel-mine/>
- Molano, M., & Baquero, P. (2009). Dirigir y tutorar proyectos de investigación narrativa: experiencias, reflexiones y preguntas. *Dirigir y Tutorar Proyectos de Investigación Narrativa: Experiencias, Reflexiones y Preguntas*, 1(54), 123–133.
- Molano, A. (2003). Dialogo con Alfredo Molano. Memorias. En Programa Cátedra Pública — con el apoyo de la Gobernación de Antioquia, el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid y Comfama—Moderadores: María Teresa Uribe, Amparo Murillo y Juan Camilo Ruiz. Recuperado desde <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/ElementosDiseno/Documentos/Rectoria/06-molano-dialogo.pdf>
- Moreno, M., Gamboa, F., Fayad, J., Silva, M., Valencia, C., Pérez, Ó. J., Albarracín, R. y Guerrero, J. M. (s.f.). *Definir qué se entiende por utilización es una tarea difícil*. Consejería DDHH.
- Morse, J. (2003). Asuntos Críticos en los Métodos de investigación Cualitativa. Editorial Universidad de Antioquia.
- Moss, P. (1996). Enlarging the Dialogue in Educational Measurement: Voices From Interpretive Research Traditions. *Educational Researcher*, 20-28. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X025001020>
- Mozo, G. (2018). *Representaciones Sociales de los habitantes de los municipios de Caucasia y de Cáceres, ubicados en el Bajo Cauca Antioqueño, sobre la violencia*. 3, 1–58.

- Muller, J. (2002). *Non-violence in education*. UNESCO.
- Muñoz, V. (2012). *El derecho a la educación: una mirada comparativa*. UNESCO.
- Naciones Unidas. (2009). *Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia* (Vol. 48876). <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2009/7189.pdf>
- Naciones Unidas (1999). *Consejo Económico y Social. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General. n. 13, 21º período de sesiones, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Artículo 13. Ginebra, 15 de noviembre a 3 de diciembre de 1999.*
- Norwegian Refugee Council. (2019). *Escuelas seguras*. Norwegian Refugee Council. <https://nrc.org.co/wp-content/uploads/2020/01/Briefing-Safe-School-SPA.pdf>
- Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos. (2006). Panorama actual del Bajo Cauca Antioqueño. *Serie Geográfica*, 29(December 2006), 2.
- Osorio, G. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos\*. *Hallazgos*, 1(26), 4191–4196. <https://doi.org/10.21125/inted.2016.2029>
- Ortiz, A. (19 de 01 de 2020). *Diez profesores desplazados de Tarazá (Antioquia) por constante violencia*. *La FM*. <https://www.lafm.com.co/colombia/diez-profesores-desplazados-de-taraza-antioquia-por-constante-violencia>
- Ortiz, G., y Chavéz, J. (2016) *Docentes Amenazados en el Marco del Conflicto Armado en una Zona Rural del Departamento de Nariño (Tesis de maestría) Universidad de Manizales, San Juan de Pasto.*
- Ospina, J. (2016). El derecho a la educación en situaciones de conflicto armado: de las manifestaciones e impactos de la violencia a la construcción de la paz. *Universitas* 209-242. <https://doi.org/10.20318/universitas.2016.3181>

- Ospina, Y. (2018, 6 junio). Caldono, un pueblo en donde se enseña en medio de las ruinas. *elpais.com.co*. Recuperado 3 de diciembre de 2021, de <https://www.elpais.com.co/entretenimiento/cultura/caldono-un-pueblo-en-donde-se-ensena-en-medio-de-las-ruinas.html>
- Oxfam. (2009). *Sexual violence in Colombia Instrument of war. September*, 1–32.
- Pachón, M. (2018). Inclusión social de actores del conflicto armado colombiano: retos para la educación superior. *Desafíos*, 30(1), 279-308.
- Pachón, X. (2009). La Infancia Perdida en Colombia: los Menores en la Guerra. *Working Paper Series*, 15(15), 1–21. <http://pdba.georgetown.edu/CLAS RESEARCH/Working Papers/WP15.pdf>
- PACIFISTA! (2015). Las escuelas: Otro objetivo de la guerra en el Cauca. *¡PACIFISTA!* <https://pacifista.tv/notas/las-escuelas-otro-objetivo-de-la-guerra-en-el-cauca/>
- Palacios, M. (2017). *Revisión de la literatura de la relación entre conflicto armado y educación en colombia*. Universidad Militar Nueva Granada <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/16924/PalaciosTovarMar%EDaJulieth2017.pdf;jsessionid=DDABA83F8B21960BE3B722F9A30C50C8?sequence=3>
- Paredes, A. (2014). La violencia y su relación con el conflicto en cuatro organizaciones cristianas en Argentina (1961-1976). *Theomai*, 30, 38–47.
- Paternostro, G. (2019). *Los cementerios, una forma de representación de las dinámicas demográficas y sociales en Caucasia, Antioquia* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/15386>

Patiño, L., y Gonzalez, P. (2021). Armed conflicts and gender perspective: Media representation of girls' soldiers. *Revista Mediterranea de Comunicacion*, 12(1), 235–252.

<https://doi.org/10.14198/MEDCOM000000>

Perea, L. (2015). *Niños a la escuela y no a la guerra: la Educación para la Paz como estrategia para la prevención del reclutamiento infantil. Caso de análisis: San Juan Nepomuceno, Montes de María* [Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario].

<http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/10501>

Pérez, A. (1995): «Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa», en: GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I.: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata. pp. 115-136.

Covaleski, M. y Dirsmith, M. (1990). Dialectic Tension, Double Reflexibility and the everyday Accounting Researcher: On Using Qualitative Methods.

*Accounting, Organizations and Society*, 15 , 543-573.

Pérez, T., y Tamayo, J. (2020). *Emociones que experimentan un grupo de comerciantes, víctimas del fenómeno de la extorsión en el municipio de Caucasia - Antioquia en el año 2020* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/18055>

Pestalozzi (2003) *El canto del cisne*. Laertes.

Pineau, P. (Ed.). (2004). ¿POR QUE TRIUNFÓ LA ESCUELA?1 o la modernidad dijo: «Esto es educación» y la escuela respondió: «Yo me ocupo». En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de modernidad* (pp. 27–52). Edición Paidós.

Pinzón, D. (2009). La violencia de género y la violencia sexual en el conflicto armado colombiano: indagando sobre sus manifestaciones. In *Guerra y Violencias en Colombia*. Pontificia Univesidad Javeriana.

Posada, E. (2001). ¿Guerra civil? el lenguaje del conflicto en Colombia. FIP.

<http://www.ideaspaz.org/publications/posts/64>

- PNUD (2011). *Regiones en conflicto: comprender para transformar. Bajo Cauca, Huila, Meta, Montes de María Y Nariño*. UNDP.  
[https://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/library/human\\_development/regiones-en-conflicto---comprender-para-transformar-.html](https://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/library/human_development/regiones-en-conflicto---comprender-para-transformar-.html)
- Preciado, P (2019). *Un apartamento en Urano: crónicas del cruce*. Editorial Anagrama.
- Puerta, S (2019). La acción de restitución de tierras como mecanismos de justicia transicional en Colombia en el contexto geográfico del Bajo Cauca antioqueño. *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9). Universidad Santiago de Cali.
- Pulgarín, M., Bolivar, B. y Espinal, P, (2008). *Los actos cívicos y culturales como estrategia de formación ciudadana. estudio de caso en 6 escuelas normales –ens- del dpto. de Antioquia* [Universidad de Antioquia].  
[http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/361/1/2008-07-31 Los actos cívicos y culturales como estrategia pedagógica dinamiz.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/361/1/2008-07-31%20Los%20actos%20c%C3%ADvicos%20y%20culturales%20como%20estrategia%20pedag%C3%B3gica%20dinamiz.pdf)
- Restrepo, J. (2007). *Ensayo sobre la geografía*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Restrepo, S. (2011). *Empresariado Antioqueño y sociedad, 1940-2004*. Editorial Universidad de Antioquia
- Reyes, A. (2016). El derecho a la educación en Colombia, desde la perspectiva de los derechos humanos. *Revista Principia Iuris*, 243-260. Recuperado de <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/piuris/article/view/1144>
- Rivera, A. S. S. (2014). *Minería aurífera en el Bajo Cauca antioqueño*. ZERO.
- Robles, N. (2015). *Hacia el reconocimiento de una figura jurídica de protección específica a los docentes ubicados en las zonas de conflicto armado colombiano.: Vol. II*. Universidad Santo Tomás.

- Rodríguez, R. (2011). ¿Conflicto armado interno en Colombia? más allá de la guerra de las palabras. *Magistro*, 4(7), 111. <https://doi.org/10.15332/s2011-8643.2010.0007.07>
- Rojas, N. y Vizcaya, C. (2015, febrero 2). Minas antipersonas en conflictos intraestatales: Colombia y Camboya. *Revista Zero*. <https://zero.uexternado.edu.co/el-uso-de-minas-antipersonas-en-conflictos-intraestatales-caso-comparativo-entre-colombia-y-camboya/>
- Romero, A. (2011) *Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de antioquia, 1985 A 2005* [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6395/RomeroFlorAlba2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Romero, M. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y dih en colombia. *Análisis Político*, 26(77), 57-84. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/44001>
- Romero, M. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis político*, 57-84.
- Rosero, E. (2020). *Los Ejércitos*. Editorial Planeta.
- RPP (2014, octubre 12). *Queman seis e escuelas en el conflictivo sur de Tailandia*. RPP. <https://rpp.pe/lima/actualidad/queman-seis-escuelas-en-el-conflictivo-sur-de-tailandia-noticia-732938>
- Rubilar, D. (2017). Narrativas y enfoque biográfico. Usos, alcances y desafíos para la investigación interdisciplinaria. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 6(spe), 69-75. <https://doi.org/10.22235/ech.v6iespecial.1453>
- Santisteban, G. (2020). *El bajo cauca antioqueño, una tierra dorada que vive en la pobreza*. Rutas del Conflicto.

- Samacá, G. (2020). *Minas antipersonal, remanentes explosivos de guerra y su relación con las tecnologías que requieren las víctimas*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Sampayo, L. (2017). *Representaciones sociales del cambio climático en tres grupos poblacionales del municipio de Caucasia, Colombia*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Sampieri, H., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: Interamericana editores.
- Sancho, M. (2014). Historias de vida: el relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. *Praxis Educativa*, 18(2), 24–33.
- Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es la violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Daimon: Revista de Filosofía*, 0(42), 9–22.
- Santisteban, G. (2020). *El Bajo Cauca antioqueño, una tierra dorada que vive en la pobreza*. Rutas del Conflicto.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, LVII(1), 99–115.  
<http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/viewFile/32/31>
- Sarmiento, A. (2010). *Situación de la educación en Colombia, preescolar, media y superior: una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes*. Bogotá: Editorial Gente Nueva.
- Sarramona, J. (1989). Fundamentos de educación. *CEAC*, 27–49.
- Save the Children. (2013). Attacks on education. In *Even in Chaos: Education in Times of Emergency*. Save the children
- Save the Children. (2014). Attacks On education: The impact of conflict and grave violations on children's futures. Save the children.

Save the Children. (2016). *Untold atrocities*. Save the children.

[http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/images/untold\\_atrocities.pdf](http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/images/untold_atrocities.pdf)

Sedky, J. (1999). *Ni un solo niño en la guerra. Infancia y conflictos armados*. Icaria Editorial

Serbia, J. (2007) Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. Hologramática – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ - Año IV, Número 7, V3 (2007), pp. 123 - 146

Sewell, K., & Newman, S. (2014). What is education?. In W. CurtisS. Ward, & J. Sharp *Education studies* (pp. 3-11). SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781526435705.n2>

Sparkes, A. C., y Devís, J. (2008). I. *Educación, Cuerpo y Ciudad: El Cuerpo En Las Interacciones e Instituciones Sociales.*, 43–68.

[http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/expo2007/cuerpo\\_ciudad\\_2007.pdf](http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/expo2007/cuerpo_ciudad_2007.pdf)

Springer, N. (2012). Como lobo entre corderos. Del uso y reclutamiento de niños, niñas y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia. *Springer Consulting Service*, 1–86.

[http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informe\\_comoCorderosEntreLobos.pdf](http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informe_comoCorderosEntreLobos.pdf)

Stalnaker, R. (2014). *Context*. OXFORD UNIVERSITY PRESS.

Survivors Fund. (2009). *This is the testimony of Valentina, a survivor of the Rwandan genocide*.

<https://www.un.org/en/preventgenocide/rwanda/assets/pdf/survivor-testimonies/7%20-%20Valentina%202009.pdf>

Tirado, M, (1988) *Introducción a la historia económica de Colombia*. El Ancora.

Tolstoi, L. (2019). *El camino de la vida*. Acantilado.

Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del Derecho a la educación. In *Cuadernos pedagógicos* (Vol. 6, Issue 11). Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

- Tomasevski, K. (2004a). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341–388.
- Tomasevski, K. (2004b). *El asalto a la educación*. Itermán Oxfam.
- Torrado, S. (2021, September 3). *Las universidades, otro escenario de la guerra en Colombia*. El País. Retrieved March 28, 2022, from <https://elpais.com/internacional/2021-09-03/las-universidades-otro-escenario-de-la-guerra-en-colombia.html>
- Torres Vásquez, H. (2016). Conflicto armado y terrorismo en Colombia. El terrorismo de las Farc-EP de acuerdo con la Jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana. *Iustitia*, 0(13), 11. <https://doi.org/10.15332/iust.v0i13.1535>
- Touriñán, J. (2014). *Educación y pedagogía mesoaxiológica*. Redipe.
- Touriñán, J. (2018). *Concepto de educación y conocimiento de la educación* (Vol. 16, Issue 3). Redipe. <https://www.weforum.org/whitepapers/cyber-resilience-in-the-oil-and-gas-industry-playbook-for-boards-and-corporate-officers%0Ahttps://doi.org/10.1016/j.jnca.2018.04.004%0Ahttp://aisel.aisnet.org/pacis2007/73>
- Trujillo, B. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, 32, 9–33
- UNESCO. (2010). *Education Under Attack 2010*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*. UNESCO
- UNESCO. (2011). *La crisis encubierta: conflicto armado y educación* París, Francia: UNESCO.
- UNICEF. (2000). *Sembrando minas, cosechando muerte*. Bogotá: UNICEF.
- UNICEF. (2002). *Adult wars, child solidiers: voices of children involved in armed conflict in the East Asia and Pacific region*. UNICEF. [http://www.unicef.org/eapro/activities\\_3702.html](http://www.unicef.org/eapro/activities_3702.html)

UNICEF (2007) Los principios de París: principios y guía sobre niñez vinculada con fuerzas o grupos armados Available from: <https://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/349/1/D-332-UNICEF-2007-351.pdf>

UNICEF (2008) Un enfoque de la EDUCACIÓN PARA TODOS basado en los derechos humanos. París: UNICEF

UNICEF. (2012, 23 marzo). *En un fallo histórico, la Corte Penal Internacional condena a Thomas Lubanga Dyilo por reclutar a niños y niñas en conflictos armados*. UNICEF. [https://www.unicef.org/spanish/adolescence/57929\\_62002.html](https://www.unicef.org/spanish/adolescence/57929_62002.html)

UNICEF. (2019, May 23). *El cierre de escuelas en África Occidental y Central se triplica desde 2017*. Retrieved May 2, 2022, from <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/cierre-de-escuelas-en-africa-occidental-y-central-se-triplica-desde-2017>

UNICEF. (2020, 28 noviembre). Niños y niñas soldado. *UNICEF* <http://www.unicef.es/actualidaddocumentacion/publicaciones/ninos-y-ninas-soldado>

UNICEF. (2020, 1 diciembre). Niños asociados con grupos armados. *UNICEF*. [https://www.unicef.org/spanish/protection/files/FactSheet\\_children\\_armed\\_groups\\_sp.pdf](https://www.unicef.org/spanish/protection/files/FactSheet_children_armed_groups_sp.pdf)

UNICEF. (2021, febrero 12). *Niños soldado*. <https://www.unicef.es/ninos-soldado>

UNICEF. (2021, 26 agosto). Niños y niñas en la mira: 6 violaciones graves de los derechos de la infancia en tiempos de guerra. Recuperado 3 de diciembre de 2021, de <https://www.unicef.org/es/historias/ninos-en-la-mira-seis-graves-violaciones-contra-ninos-en-tiempos-de-guerra>

UNICEF & Coalición para acabar con la utilización de niños soldados. (2004, mayo). *Guía de protocolo facultativo sobre la participación de niños y niñas en los conflictos armados*.

UNICEF. <https://www.unicef.org/spanish/publications/files/SPANISHnw.pdf>

- Unidad para las Víctimas, & Consejo Noruego para Refugiados. (2020). *Las víctimas del conflicto armado colombiano en el exterior: una caracterización*. Unidad para las Víctimas y Consejo Noruego para Refugiados.
- Uppsala Conflict Data Program. (2010). *Definitions—Department of Peace and Conflict Research—Uppsala University, Sweden*. UPPSALA UNIVERSITET; Uppsala University, Sweden.  
<https://www.pcr.uu.se/research/ucdp/definitions/>
- Uprimny, R (2005,). ¿Existe o no conflicto armado en Colombia? *Dejusticia*.  
<https://www.dejusticia.org/existe-o-no-conflicto-armado-en-colombia/>
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4), 37–45.  
[http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/83](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83)
- Valenzuela, S. (21 de marzo de 2019). El exilio de Luis Trejos, el investigador del paramilitarismo en el Caribe . ¡PACIFISTA! Recuperado el 28 de marzo de 2022, de <https://pacifista.tv/notas/luis-trejos-exilio-amenaza-paramilitarismo-clan-del-golfo/>
- Valcárcel, J. (2007). Concepto de conflicto armado interno y seguridad jurídica. *Prolegómenos*, 10(19), 107–121. <https://www.redalyc.org/pdf/876/87601907.pdf>
- Valencia, O., y Daza, M. (2010). Vinculación a grupos armados: un resultado del conflicto armado en Colombia. *Diversitas*, 6(2), 429. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2010.0002.14>
- Valencia, G. Gutiérrez, L. y Johansson, S. (2012) Negociar la paz una síntesis de los estudios sobre la resolución negociada de conflictos armados internos *Estudios Políticos*, núm. 40, enero-junio, pp. 149-174 Instituto de Estudios Políticos Medellín, Colombia
- Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *Revista Latinoamericana de Estudios Del Discurso*, 37(1), 69–81. <https://doi.org/10.2307/3539336>
- Van Dijk, T. (2013). *Discurso y contexto*. Barcelona: Gedisa.

- Vatican News. (2021, 26 enero). Siria: Casi 10 años después, una de cada tres escuelas ya no es utilizable. Recuperado 3 de diciembre de 2021, de <https://www.vaticannews.va/es/mundo/news/2021-01/siria-casi-10-anos-despues-una-de-cada-3-escuelas-ya-no-es-util.html>
- Vélez, G. (2015). *El liderazgo del rector como eje transformador de la gestión escolar en las instituciones educativas del municipio de caucasia-antioquia. wilson*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia] [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5251/1/wilsoncausil\\_2015\\_liderazgorector.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5251/1/wilsoncausil_2015_liderazgorector.pdf)
- Verdad Abierta. (2011, 16 septiembre). *La guerra de los herederos de las AUC en el Bajo Cauca*. VerdadAbierta.com. <https://verdadabierta.com/la-guerra-de-los-herederos-de-las-auc-en-el-bajo-cauca-sp-2112885690/>
- Verdad Abierta. (2014, abril 21). Violencia paramilitar contra menores de edad en Santander. *VerdadAbierta.com*. <https://verdadabierta.com/violencia-paramilitar-contra-menores-de-edad-en-santander/>
- Verdad Abierta. (2020, febrero 26). Bajo Cauca y sur de Córdoba: La guerra que se pelea utilizando niñas y jóvenes. *VerdadAbierta.com*. <https://verdadabierta.com/bajo-cauca-y-sur-de-cordoba-la-guerra-que-se-pelea-utilizando-ninas-y-jovenes>
- Verdad Abierta. (2020, 1 marzo). *Bajo Cauca y sur de Córdoba: la guerra que se pelea utilizando niñas y jóvenes*. VerdadAbierta.com. <https://verdadabierta.com/bajo-cauca-y-sur-de-cordoba-la-guerra-que-se-pelea-utilizando-ninas-y-jovenes/>
- Verri, P. (2008). *Diccionario de derecho internacional de los conflictos armados*. Comité Internacional de la Cruz Roja.

- Villa, M. (2006). Desplazamiento forzado en Colombia El miedo : un eje transversal del éxodo. *Revista Controversia*, 187, 12–45. [https://revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path\[\]=164%0Ahttp://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20100920090346/art02desplazamientoforzadoControversia187.pdf](https://revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path[]=164%0Ahttp://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20100920090346/art02desplazamientoforzadoControversia187.pdf)
- Winsor, M. (2018, 14 abril). Boko Haram has abducted over 1,000 children, killed more than 2,000 teachers. *ABC news*. <https://abcnews.go.com/International/boko-haram-abducted-1000-children-killed-2000-teachers/story?id=54442518>
- Wood, E. (2012). Variación de la violencia sexual en tiempos de guerra: la violación en la guerra no es inevitable. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 19–5722.
- Wright, C. (1997). Reflexiones sobre Sierra Leona: un estudio de caso. En S. Tawil, *Destrucción y reconstrucción educativa en sociedades trastocadas* (págs. 16 - 30). Ginebra : UNESCO.
- Žižek, S. (2009). *Sobre la violencia* . Buenos Aires: PAIDÓS.
- Zuluaga (S.f) *La guerra interna y el desplazamiento forzado*.  
[http://antigua.mamacoca.org/docs\\_de\\_base/Cifras\\_cuadro\\_mamacoca/Jaime\\_zuluaga.pdf](http://antigua.mamacoca.org/docs_de_base/Cifras_cuadro_mamacoca/Jaime_zuluaga.pdf)

## Anexos

### Anexo A

El inicio del intercambio: mi primera carta

15/09/2020

Gracias. Al recibir el Premio Nobel, Octavio Paz no halló forma alguna de iniciar su discurso, sino apelando a aquel rasgo, quizá único, quizá auténtico, de todos los seres humanos: su capacidad de agradecer. “Comienzo con una palabra que todos los hombres, desde que el hombre es hombre, han proferido: gracias” No solo es un vocablo antiguo, sino misteriosamente natural: todos los hombres, en todos los tiempos, hemos dicho, alguna vez, en algún momento, en alguna situación: gracias. No he encontrado otra forma de iniciar el intercambio epistolar sino a partir del agradecimiento, pues aun cuando esto apenas comienza, su apertura, su disposición y su voluntad son ya razones suficientes para dedicarle un agradecimiento.

En diciembre del año 2018 recibí la notificación de que había una vacante disponible por escasos dos meses en la Escuela Normal Superior del Bajo Cauca en Cauca para enero del próximo año. No fue tanto la incertidumbre de no tener nada para hacer, pues en aquel entonces no tenía trabajo, sino la incertidumbre de vivir en un pueblo allende a un río, lleno de mitos y de oro, la que no me permitió, ni siquiera, considerar la idea de aceptar. Acepté. Sabía que pasaría menos de dos meses allí y me fui con los nervios y el ánimo de quien pasaría el resto de sus días en aquel lugar.

Ya allí, emprendí mi labor, digiriendo con amargura que a medida que afianzaba los nuevos lazos con mis estudiantes, debía iniciar entonces una nueva despedida. Un paso hacia adelante era, por la premura del paso de los días, también uno hacia atrás. Aunque parezca exagerado, bastó con terminar de llegar para emprender de nuevo la partida. Los dos meses pasaron con apuro. Sin embargo, la fugacidad del tiempo no anula el impacto de las experiencias. La velocidad del calendario no anestesia la amargura de encarnar la labor de un profesor en un contexto tan complicado. Así y en un par de semanas, aquel contrato temporal me permitió volver a casa con un sinnúmero de preguntas relacionadas con la vida de mis estudiantes y la vida en las escuelas en general, allí donde hay una situación de orden público en la que, precisamente, no hay orden.

Debo reconocer que solo hasta aquel entonces entendí que la vida de un estudiante no comienza con la primera hora y no termina con la última. La situación se me hizo aun más evidente con los estudiantes que asistían en la jornada de los sábados. Allí, por primera vez, comprendí, no sin pavor, que todo cuanto ocurre fuera de las escuelas termina por dar forma y salpicar lo que sucede tras las puertas de un centro para enseñar y aprender. Comprendí que el conflicto, por ejemplo, no respeta, ni siquiera, los muros que se alzaron como un culto a la paz, la libertad y el bienestar; los muros de las escuelas. Bajo el amparo de la fuerza y las balas, la estruendosa marcha de las botas militares puede irrumpir cualquier tipo de silencio, en cualquier tipo de lugar.

Estas fueron entonces mis impresiones al frente de un conjunto de estudiantes, durante un par de sábados, que luego crecieron con la forma de los interrogantes, las preguntas, las inquietudes. De allí, mi interés en Caucasia. De allí, mi interés en la vida de mis estudiantes y su exposición a los grupos armados y a la guerra. De aquel entonces, mi defensa ciega y férrea de las escuelas, como centros sagrados, como los últimos refugios en una guerra que se rehúsa a parar y que, según mi memoria y la memoria de cada colombiano, siempre ha existido. No hay colombiano que no haya nacido antes del derramamiento de sangre. Todos crecimos con las mismas escenas en la televisión y las mismas noticias en la radio. Esta es mi historia y la historia de mis ideas a partir de mi experiencia como profesor en Caucasia.

He tratado de explicar en estas líneas cuál es el lugar y cuáles son las situaciones que dieron origen a mi curiosidad y a mis angustias en relación con la guerra, el conflicto y la educación; con las escuelas, los estudiantes y las armas. Me gustaría conocer, para dar inicio a este intercambio, las razones que la llevaron a donde está ahora o, en otras palabras, ¿por qué la educación como oficio? ¿por qué en Caucasia? ¿Desde hace cuánto? ¿qué tal su experiencia allí?

Encantado de leer sus respuestas a estas preguntas y a las otras tantas que, conscientemente, he decidido no formular o, por lo menos, no explícitamente.

Saludos cordiales

Andrés Restrepo Gil

## Anexo B

### Primera carta de Clotilde

Caucasia 02- 10 2021

Hola Andres

Primeramente, también te agradezco el haberme tenido en cuenta para el intercambio de estas cartas sobre la educación y la situación de conflicto en la subregión del bajo cauca Antioqueño.

Te digo en la subregión, pues yo vivo en Caucasia y trabajo en el municipio de Cáceres, específicamente en una vereda de dicho municipio, que al igual o peor que Caucasia a diario se presentan situaciones y desplazamientos y es una zona de mucho conflicto armado, es muy difícil la situación y por ende la educación, porque los jóvenes muchas veces se ven obligados a dejar sus estudios e incursionar en estos grupos ilegales, siendo amenazados ellos y sus familias.

Le cuento que llevo ejerciendo esta hermosa labor ya casi 17 años vinculada, en la misma institución y sede, trabajo en una escuela rural bajo la metodología escuela Nueva, con básica primaria y preescolar, pero desde allí es que inicia la labor mas ardua y grande, ya que como docentes debemos sembrar en nuestros pequeños estudiantes algunos valores y enseñanzas que ellos puedan colocar en practica en cada etapa, pues lo que ellos escuchan y ven en sus comunidades no es lo mejor y los ejemplos que a su alrededor miran día a día.

Como usted expreso nuestro bello país en su gran mayoría ha estado en conflicto, y esta es nuestra labor, aunque difícil, pero debemos sembrar la semillita en nuestros estudiantes que algunas germinaran.

Cuando uno vive y trabaja en estas zonas difíciles, uno trata de adaptarse, aunque no es fácil, ya que las comunidades y padres de familia algunos pertenecen a dichos grupos , es allí que como docente y la educación en si, juegan un gran papel, y debemos manejar las situaciones y el contexto de la forma que creemos mas adecuada y apropiada, donde el único fin sea lograr un beneficio para nuestros niños y que ellos puedan aprender a pensar y actuar de otra manera.

Siempre he trabajado en el mismo lugar, la misma institución y sede, es un sitio muy bravo, como popularmente se dice por acá, hablando en términos de conflicto. Pero todavía no he pensado en traslado, porque pienso que es en estos sitios difíciles donde nuestra labor y la educación pueden dejar huellas y aportar para cambios y transformaciones de las pequeñas comunidades que van creciendo.

Espero en algo haber contribuido a sus preguntas y quedo atenta a cualquier inquietud o solicitud de su parte.

Para terminar estas palabras quisiera hacerlo con un dicho popular. “Quien lo vive es quien lo goza y lo sabe”.

Saludos.

Maestra, licenciada y magister de algún lugar del municipio de Cáceres.

## Anexo C

Intercambios: primera respuesta a la prima carta de Clotilde

10/10/2021

Buen día.

Es, para mí, muy valioso poder leer y leerla. Muy valioso el tiempo que dedica usted a redactar la epístola. Valiosas son sus palabras, sus comentarios, sus apuntes. Hay varios puntos, cuestiones y apartes que me gustaría resaltar de la carta. En primer lugar, llama usted la atención sobre un asunto que, por lo menos para mí, me resulta de una importancia trascendental. Al referirse al lugar en el que se desempeña como docente, afirma que hay unas similitudes considerables entre los municipios de Cáceres y Caucasia, desvaneciendo la idea de que los límites de los municipios cortan, separan y dividen el territorio, de tal manera que la realidad, con los problemas que la acompañan, es completamente diferente a la realidad de los municipios con los que lindan. La realidad de uno, no es del todo independiente de la realidad del otro.

Como es sabido, la irrupción del conflicto armado modifica las lógicas, trastoca el orden, perturba la normalidad de las comunidades. En este sentido, me interesaría conocer, a partir de la versión de una maestra de escuela, cuáles son las consecuencias que, en términos muy generales, provoca la irrupción del conflicto armado en los centros educativos de la zona y, ello incluye, Cáceres y Caucasia. Mi pretensión, en este sentido, es, a partir de la reflexión de quienes estamos bajo los techos de las escuelas, identificar cómo se ven afectadas estas debido a la guerra y como, a su vez, se perturba a los estudiantes, los maestros y, en general, todo cuanto rodea y da forma a la educación en esta región del departamento.

¿Hay minas cerca de las escuelas o en los caminos que nos llevan a ellas? ¿ha escuchado de amenazas a profesoras o profesores? ¿Se pasean cerca de las escuelas o las usan como refugio algunos de los grupos beligerantes, incluyendo, claro está, el ejército? ¿cómo se trastoca la sagrada normalidad de una hora de clase? Y ¿cómo la calma de los maestros? ¿cómo la educación de las niñas y los niños? ¿qué ocurre allí donde se enseña y, simultáneamente, se dispara? ¿se aprende con miedo? ¿se enseña con temor?

## Anexo D

### Segunda carta de Clotilde

Caucasia 12.10.2021

Buenas noches

Continuando con mi relato, y de acuerdo a lo que usted me pregunta, la realidad de los municipios del Bajo Cauca Antioqueño son muy parecidas en varios aspectos, sobre todo en lo que se refiere al orden público.

En lo que respecta a mi experiencia en el municipio de Cáceres y Caucasia, especialmente el primero en mención, este ha sido golpeado fuertemente por el conflicto entre grupos armados que involucran a las comunidades y especialmente a los niños que se convierten en oidores y veedores de la situación. La educación se ve muy afectada, pues ha habido varias escuelas literalmente cerradas porque estos grupos al margen de la ley se apoderaron de ellas como su refugio, desplazando comunidades y los mas perjudicados son los pequeños estudiantes, también el maestro que debe ser movido de su sitio de trabajo por las circunstancias, generando esto situaciones difíciles y adversas para el maestro.

Hay veredas donde los maestros han sido desplazados y amenazados, generando muchas dificultades en las comunidades y en el municipio en general, pues son afectados tanto maestros y alumnos, quedando estos lugares sin el servicio educativo por meses mientras se normaliza la situación y llegan nuevos maestros, que siempre llegan con temor a estos sitios y en muchas ocasiones algunos docentes no quieren ir, pero muchas veces por necesidades laborales tienen que aceptar y arriesgarse.

Existen sedes que definitivamente se cerraron por falta de garantías para los docentes.

En algunas veredas lejanas a la cabecera municipal se presentan minas antipersonales.

Uno como docente , una hora de clases sabiendo que un grupo armado anda por los alrededores es muy difícil, da mucho nervio, susto, miedo, por que no se sabe que hacen, que buscan , que quieren, son horas que se vuelven larguísimas, en estos sitios donde se enseña y a la vez se escuchan disparos, lo primero es enseñarles a los estudiantes que hay que hacer, cuando ocurre esto, que posición tomar, tratar de que ellos mantengan la calma , aunque uno como docente este super asustado.

En estos sitios que se vive toda esta situación de conflicto armado, se enseña con temor, aunque uno se mantenga al margen de la situación, en varias ocasiones varios docentes se han visto afectados directamente.

Espero haber dado respuesta a sus preguntas.

Muchas Gracias.

## Anexo E

Una tercera carta de Clotilde.

Recibida el 14 de enero del 2022

Enseñar con miedo:

Estaba en mi escuela rural contento con mis alumnos, hasta que un día cualquiera, mi alegría se transformó en angustia, por culpa de un grupo armado que irrumpió en la vereda y por ende en la escuela. Gente armada, sin ningún escrúpulo presentándose con mucho armamento desconocido para mí y para mis alumnos. Ese primer día que los vimos quedamos atónitos y sin palabras, en ese momento la clase se perdió, ya que el escenario cambió y la atención también. Por las horas de la tarde los padres de familia comentaban tímidamente, que muchos habitantes de la vereda estaban en la lista para ser asesinados. Usted no se imagina mi angustia al yo saber eso, porque yo recorría en la noche en mi mente hogar por hogar y no encontraba en ninguno de mis padres de familia el merecimiento de ser asesinado por ese grupo armado; porque yo los conocía muy bien, gente noble, amable, honesta, serviciales, solidarios y muy trabajadores. Le cuento con toda sinceridad que lloré, lloré lloré. Luego, en mi angustia seguía pensando, cuál o cuáles serían los padres de familia que

dejarían a sus hijos huérfanos,  
a sus esposas viudas. Luego mi  
mente recorrió a mis 50 alumnos  
y veía llorar, y yo me hacía llorar  
con ellos. Desde ese episodio yo  
poco reía en clase, mis alumnos  
los notaba muy nerviosos y  
tampoco me se les veía la misma  
alegría. A mi se me revolvió la  
vida. A solas pensaba el por qué  
la región había llegado a esa  
situación, por qué Colombia estaba  
así y me decía ¿Dónde está el  
Estado? pero la única presencia  
del Estado es la escuela, y ésta  
estaba ya vulnerada en sus derechos,  
tal como, el de la paz, al de un  
ambiente sano y seguro.  
Yo seguía enseñando pero con  
miedo, un miedo que me quitó la  
tranquilidad y la paz.  
Cierta noche llegaron tocando la  
puerta donde yo dormía para  
que les entregara las llaves de los  
salones de clase para ellos  
quedarse dormidos allí, y en efecto  
allí amanecieron. Al otro día se  
demostraban por las ventanas  
exhibiendo sus armas como  
sintiendo orgullo y honor. Mi  
situación era igual a los demás  
compañeros de otras escuelas  
rurales. Cuando había reunión  
de educadores, ese tema

no se podía evitar, todos teníamos los mismos miedos, nuestros temores y nuestras intranquilidades. Toda esta situación vivida me llevó a enfermarme con ataques de pánico y nerviosismo, por lo que lo que tuve que ir al médico muchas veces, me servía tranquilizante, pero éstos no me servían. El médico me dijo por último, "profesor, la cura la tiene usted y si no me toca mandarlo para Medellín a una clínica de reposo", como si fuera polo - al caído - caído. En esta situación tan difícil me ayudó el secretario de educación municipal, un hombre muy humano y buena persona, en cambio el jefe de núcleo no me ayudó a él, le pareció normal lo que me pasaba y no hizo nada por ayudarme. Gracias a Dios pude salir bien librado de esta situación, mi familia fue de gran ayuda, porque me supieron comprender.

Al tiempo el secretario de educación me consiguió un traslado para otra vereda dentro del mismo municipio, gracias a Dios este traslado me ayudó mucho.

Specio como conclusión: que al docente de las zonas rurales donde hay violencia, no se le prepara en los normales para enfrentar situaciones de esta naturaleza,

Creo que es una asignatura pendiente por parte de los normales superiores.