

Los Maestros Narran: Resistencias al Conflicto Armado en Briceño – Antioquia

Francy Milena Builes González

Asesor

James Gilberto Granada Vahos

Trabajo de grado para obtener el título de: Magister en Ciencia Política

Universidad de Antioquia

Instituto de Estudios Políticos

2019

“La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor”

Paulo Freire

Contenido

Resumen.....	6
Introducción	7
Capítulo 1: Preguntarse por las formas de resistencia de los maestros	12
Briceño, un Laboratorio Social	16
Ruta Metodológica: lo que se planeó	21
Memoria Metodológica: aprendizajes, dificultades y aciertos.....	23
Proceso Previo	23
Proceso investigativo	25
Primer momento: acercamiento y entrevistas a los maestros.....	25
Segundo momento: relatos de los maestros	26
Tercer momento: de la generación a la organización de la información	29
Cuarto momento: análisis y elaboración del informe	29
Proceso posterior	30
Capítulo 2: Antecedentes, estudios sobre las narrativas de los maestros	31
Sobre las narrativas de resistencia:	32
Relación conflicto armado, maestro y escuela:	34
Referente Conceptual: (reconstruyendo) narrativas de resistencia	37
Narrativas	37
Resistencias	40

Narrativas de Resistencias	46
Capítulo 3: Resultados: los maestros narran sus resistencias al conflicto armado.....	49
La cronología del conflicto	49
Las prácticas del maestro	58
Desde la emoción.....	61
El Discurso Político	62
Capítulo 4: El Sentido de los Repertorios.....	66
El poder y la máscara del maestro	66
Actuando con cautela.....	71
La lectura del opresor y la conquista política.....	78
Consideraciones Finales	83
Bibliografía	89

Índice de tablas

Tabla 1 Línea de tiempo de acontecimientos relevantes	49
Tabla 2 Correlación de acontecimientos.....	52
Tabla 3 Análisis prácticas del maestro.....	58
Tabla 4 Análisis prácticas del maestro II	59
Tabla 5 Sentimientos y emociones en las narrativas	61
Tabla 6 Tipo de discurso político y sus estrategias.....	63

Resumen

La presente investigación busca comprender cuáles son las formas de resistencia que los maestros del Municipio de Briceño narran con relación al conflicto armado y los elementos que las configuran.

En esta se abordan las narrativas como método para direccionar el proceso investigativo y se acude a los relatos, donde los maestros, objeto de diversas formas de violencia, narran sus experiencias de mediación y resistencia al conflicto desde su vocación y función.

Dos referentes teóricos son claves en la investigación, a luz de James Scott y María Teresa Uribe, se proponen tres categorías de sentido que responden a los tipos de discurso o conducta política utilizados por los maestros como estrategias para hacerle frente al conflicto armado que aquejaba la región: el poder y la máscara del maestro, actuando con cautela y la lectura del opresor y la conquista política.

Se pretende que esto sirva de reflexión frente al conflicto y aporte a la construcción de memorias de resistencias como mecanismo para la no violencia y la no repetición en un contexto de posacuerdo.

Palabras claves: narrativas, relatos, resistencia, narrativas de resistencia, maestros, conflicto armado.

Introducción

El conflicto armado colombiano ha sido por décadas una de las mayores problemáticas que enfrenta la nación. Sus efectos son absolutamente nefastos y la sociedad civil es en general la más perjudicada.

Aunque existen multiplicidad de estudios relacionados con las consecuencias directas e indirectas del conflicto, estos se han centrado mayoritariamente en quienes despliegan y efectúan la guerra, contemplando sus razones, acciones y efectos en las diferentes latitudes donde han operado. Quienes se han interesado en las víctimas lo han hecho desde una concepción receptiva/pasiva del conflicto, con un énfasis en las afectaciones, contrariedades y pesares a las que han sido expuestas a causa de los operadores de violencia; y pese a que en los últimos años la pregunta por la resistencia ha venido tomando fuerza, ésta es tan amplia que aún son insuficientes los estudios y los sujetos en quienes se centra. Por esta razón la presente apuesta investigativa quiso ubicar el interés en las prácticas de resistencia, reconocidas como expresiones valientes y necesarias, pero que aún están en proceso de ser visibilizadas.

Los actores principales de esta investigación son los maestros, objeto de diversas formas de violencia y a quienes les ha correspondido mediar y hacerle frente al conflicto desde el espacio que por función ocupan y que por vocación defienden: *la escuela*, espacio donde confluyen diferentes actores armados y que funge como receptora de amenazas de diversa índole y a su vez como espacio de protección para las comunidades.

El escenario de análisis es el municipio de Briceño, ubicado en un punto clave del desarrollo del conflicto de la región norte del departamento de Antioquia. Ha contado desde los años 80 con la presencia de diferentes actores armados y aún hoy padece todos los efectos del conflicto que esto conlleva, situación que lo ha puesto en la mira de la comunidad internacional y del gobierno

nacional para el desarrollo de la Interfase de desescalamiento del conflicto¹ en el marco de los acuerdos de paz en la Habana, con proyectos de desminado humanitario y sustitución de cultivos. Todo lo anterior incide en que este municipio sea un caso interesante y digno de ser investigado.

Los objetivos de esta investigación se centran en identificar, reconstruir y comprender las formas de resistencia que los maestros del municipio de Briceño narran con relación al conflicto armado y los elementos que las configuran. Además, se propone un modelo de cartilla² dirigida a maestros, en la cual se diseña una ruta metodológica que permite abordar la resistencia al conflicto armado y sus desencadenantes desde la escuela.

Esta investigación permite a través de las narraciones de los sujetos participantes, la reconstrucción de una historia incompleta, incluso para muchos desconocida, de aquellos lugares alejados que no tuvieron cubrimiento periodístico, pero donde se presentaron toda clase de sucesos relacionados con el conflicto armado y se gestaron cantidades de procesos en función de su superación.

El desarrollo de esta investigación permitió realizar aportes tanto en el ámbito académico como en el educativo.

A nivel académico, contribuye con reflexiones en torno a la memoria histórica, permitiendo comprender el presente y orientar las perspectivas a futuro, a través de las diversas narraciones obtenidas sobre el conflicto, sus secuencias y sentidos sobre el pasado vívido al que se le va otorgando significados y poder. Además posibilita un análisis direccionado hacia la resistencia como práctica alternativa para hacerle frente al conflicto y considera las posibilidades de reconstrucción social que estas permiten.

¹ La etapa de Interfase de desescalamiento del conflicto armado se desarrolló entre abril de 2015 y diciembre de 2016. Ver línea de tiempo *La Habana paso a paso* en: <http://www.ideaspaz.org/especiales/dialogos-habana/>

² Planeada como un objetivo específico de la investigación y que aparece como documento adjunto a este trabajo.

A su vez aporta a la comprensión histórica, pues busca, no sólo comprender los hechos oficiales, sino también las memorias de quienes los han vivido y padecido, es decir, del pasado reciente en la voz de las víctimas, cuyos testimonios contienen un valor transformador, inspiran y generan solidaridad, un acto de empatía que convoca a la conversación, primer paso para el reconocimiento y el encuentro participativo con el otro en sus múltiples realidades.

A nivel educativo el aporte principal se centra en el desarrollo de la cartilla “Narrando la escuela”, en la que se propone una ruta metodológica para invitar a los maestros a conocer la experiencia de otros que, como ellos, son sujetos activos en la construcción de nuevas ciudadanías. Con esto se busca generar reflexiones en torno a las formas de resistencia que frente al conflicto asumen los maestros y darles significado con miras hacia la construcción de memoria colectiva como una apuesta por la construcción de paz.

En virtud de esto, la cartilla propone una exploración del pasado, desde el análisis del presente, proyectada hacia la construcción de un futuro esperanzador, que permita no sólo identificar los hechos relevantes del conflicto o de las necesidades propias del contexto, sino las prácticas de resistencia utilizadas para contrarrestarlo y las reflexiones que desde la función y vocación del maestro permitirán trabajar en la construcción de un nuevo país.

Se pretende que esto posibilite profundas reflexiones frente al conflicto y las estrategias para resistirlo e incluso transformarlo desde la escuela, en un trabajo conjunto con toda la comunidad educativa³.

Este trabajo está estructurado a partir de cuatro grandes secciones: en un primer capítulo se enuncia el problema y se aborda la importancia de preguntarnos por las formas de resistencia de

³ De acuerdo con la Ley 115 de 1994 o Ley general de Educación, la comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. (Artículo 6.)

los maestros frente al conflicto; además se incluye la estructura metodológica en la que se enmarca el tipo de investigación y se describe la memoria metodológica que se divide en tres procesos: Un proceso previo donde se establecen los contactos con docentes de la zona y se elabora un cronograma de actividades. Un proceso investigativo que consta de cuatro momentos. Para los tres primeros se diseñaron los siguientes instrumentos de recolección de la información: Guías de entrevista semi-estructuradas, reconstrucción del pasado, perspectivas hacia el futuro y codificación axial. Y en el cuarto momento se realiza la discusión sobre los resultados obtenidos a partir del análisis. Finalmente, un proceso posterior en donde se diseña y socializa la cartilla con los maestros participantes de la investigación.

En el segundo capítulo se presentan los antecedentes con los cuales se construye un marco referencial teniendo en cuenta los trabajos que se han realizado sobre las narrativas de resistencia y la relación entre conflicto armado, maestros y escuela; además se desarrollan los referentes conceptuales de la investigación: narrativas, resistencia y narrativas de resistencias.

Para este trabajo se entiende por *narrativas* aquellos relatos producto del contexto cultural y de las experiencias subjetivas de los individuos, que adquieren sentido y significado en la medida en que se reflexiona sobre ellas; estas posibilitan su comprensión y reconstrucción desde un proceso personal de movilización y transformación, pero a su vez en un proceso con el otro y el vínculo que de este resulta.

La *resistencia* se entiende como la expresión individual o colectiva de oposición a la dominación y la coerción proveniente de múltiples orígenes; estas tienen diversas manifestaciones, pueden ser públicas y directas, representando una abierta toma de postura, o secretas y poco evidentes, sugiriendo una suerte de acomodación, una forma de resistencia estratégica oculta que

es difícil de identificar, pero que con múltiples representaciones manifiestan el rechazo ante el poder que los limita y vulnera.

Por último, con *narrativas de resistencias*, se hace referencia a todas aquellas construcciones verbales o escritas que los sujetos han ido estructurando en función de sus experiencias; en el caso de esta investigación, esos sujetos son los maestros y las experiencias se centran en las acciones que, desde la educación y el trabajo activo con la comunidad, se han configurado para hacerle frente al conflicto armado.

El tercer capítulo se centra en los resultados del proceso investigativo que corresponden a cada uno de los momentos mencionados en el tercer capítulo. Estos se nombran de la siguiente manera: Cronología del conflicto, Prácticas del maestro, Desde la emoción y El discurso político.

En el cuarto capítulo, finalmente, se construyen las categorías de sentido desde las cuales se obtienen, a la luz de James Scott y María Teresa Uribe, los diferentes tipos de discurso o de conducta política de los grupos subordinados, en este caso los maestros de Briceño-Antioquia, y las estrategias de resistencia asumidas por estos frente a los actores que imparten la violencia, en este caso los grupos armados ilegales Farc-Ep, ELN y paramilitares, en un período de tiempo específico, que para este trabajo se concentra entre 1986 y 2016.

En suma, esta investigación aporta insumos metodológicos y análisis comparados que permiten la reconstrucción de memorias de maestro víctimas del conflicto armado y se espera que al reproducir la ruta propuesta se pueda obtener material de análisis susceptible de ser aplicado en cualquier contexto.

Capítulo 1: Preguntarse por las formas de resistencia de los maestros

Colombia atraviesa actualmente por uno de los momentos más vertiginosos en su historia republicana. Por un lado, se dispuso a una salida negociada al conflicto que por más de medio siglo le ha venido desangrando, y por el otro, se enfrenta a lo que quizá sea el período más complejo de todo el proceso, el posacuerdo. Este escenario es trascendental para el futuro del país, pues permite entrever las pretensiones como nación y las apuestas manifiestas hacia el futuro.

Con esta advertencia en mente, el presente trabajo pretende hacer énfasis en lo que se constituye como uno de los mayores retos del posacuerdo y que a su vez representa la parte más vulnerable de la agenda política, *las víctimas*, quienes a través de los años han sido afectadas de múltiples maneras y niveles y a quienes de acuerdo a las políticas que se implementen, son susceptibles de ser re-victimizadas.

Existen diversos hechos victimizantes que describen la brutalidad ejercida por los actores armados durante el conflicto en Colombia y de acuerdo con estos han sido tipificados los casos de las más de 8 millones de víctimas⁴ que arrojó dicho conflicto, cuyos alcances son múltiples e incalculables.

Con el ánimo de enfocar un grupo de personas que posibilitasen aportes significativos a la reflexión sobre algunos hechos victimizantes y las víctimas en nuestro país, surge la idea de trabajar con un grupo de maestros víctimas del conflicto armado en el municipio de Briceño – Antioquia, pues se asume que éstos son fundamentales para los análisis sobre el conflicto y a su vez posibilitadores de transformación a partir de la reflexión sobre sus vivencias y afectaciones.

⁴ Según información oficial proporcionada por el Registro Único de Víctimas (RUV) hasta el 2017, “de los 8.443.654 millones de víctimas: 7.489.141 millones son casos de desplazamiento, 1.006.481 homicidios, 172.046 desapariciones forzadas, 10.668 torturas y 36.936 secuestros, entre otros hechos” (Unidad de Víctimas, 2019)

Para iniciar es clave aclarar que no es gratuita esta elección. Briceño ha sido uno de los municipios más golpeados por la violencia en la historia del conflicto armado en el departamento de Antioquia. Con más del 70% de su territorio ubicado en zona rural, ha sido un lugar estratégico para el tránsito y albergue de diferentes grupos armados que ocasionaron, en sus años más violentos, múltiples masacres, tomas armadas, pescas milagrosas, siembra de minas antipersonales, desplazamiento forzado y siembra de cultivos ilícitos.

Según el Plan de Desarrollo de Briceño para el periodo 2012 – 2016

Por su localización y su condición de frontera interdepartamental, la subregión del Norte de Antioquia ha sido estratégica para los actores armados y sus prácticas en el territorio. La disputa por el dominio territorial da cuenta de las posibilidades que tiene esta subregión: territorios periféricos, poco controlados y articulados a corredores utilizados por los grupos armados ilegales para el acceso o la salida de drogas y armas [...]. En estas zonas se ha reportado presencia de grupos de autodefensa, guerrilleros, delincuencia organizada y redes del narcotráfico que se localizan en las subregiones vecinas (Bajo Cauca, Nordeste, Urabá, Occidente) y en el sur de los Departamentos de Bolívar y Córdoba. (p. 24)

La vocación rural del municipio ha condicionado a su vez el sector educativo. De su actual infraestructura educativa se conoce que cuenta con 42⁵ instituciones oficiales, de las cuales sólo una se encuentra en la cabecera municipal, lo que significa que el 97.6% corresponde a Centros Educativos Rurales (CER) donde se atiende a casi el 85% de la población total del municipio.

Lo anterior respalda la importancia de abordar a los maestros como sujetos clave en el proceso de análisis frente al conflicto armado, toda vez que pueden establecer una reflexión directa sobre

⁵ Según datos de los últimos cuatro Planes de Gobierno Municipal (2004-2007), (2008- 2011), (2012- 2015), (2016- 2019) se pasó de 38 a 42 Centros Educativos, sin embargo, en la actualidad aún hay algunos que no están funcionando por falta de docente o de cantidad mínima de estudiantes.

los hechos victimizantes, las causas originarias y las afectaciones generadas del conflicto, con miras a la transformación de las condiciones desde su función pedagógica y académica, pues en muchas ocasiones son los maestros la única presencia del Estado en las comunidades rurales.

Es importante señalar que en muchos casos la escuela es testigo de presencias amenazantes e incluso violentas a manos de actores ilegales, pues ha sido siempre un bastión del conflicto, y así como representa el “punto común” de una comunidad, también sobre ella se intentan ejercer diversas soberanías desde múltiples actores.

Las instituciones educativas han sido utilizadas como sitio de alojamiento, como trincheras, como lugar para hacer proselitismo y reclutamiento, como centro de operaciones de tortura y entrenamiento, por parte de los actores armados, pero también la escuela ha sido utilizada como espacio de protección para las comunidades. El ocupar las escuelas significa que el proceso educativo se detiene y que la comunidad educativa se pone en riesgo. (Medina, 2013, p. 64).

Según la fundación dos mundos, en su libro Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector (2009):

Colombia es uno de los países que registra mayor número de atentados contra el espacio escolar, verificable en ataques armados a las infraestructuras, minado de zonas adyacentes a los perímetros escolares, presencia de actores armados tanto regulares como no oficiales, uso del espacio escolar para el ejercicio propagandístico y de difusión de todo tipo de mensajes y de presión y/o aleccionamiento para las comunidades. (p. 9)

Es así como los maestros se han convertido en objeto de diversas formas de violencia evidenciadas en amenazas, asesinatos selectivos, intimidación, desplazamiento y desaparición

forzada, lo que los constituye como víctimas directas y hace de su labor un ejercicio de alto riesgo en nuestro país.

Ellos han tenido que resistir a la guerra y con sus propios medios sobrevivir al conflicto. Unos lo han controvertido, mientras que otros de manera más indirecta, han socavado desde la cotidianidad de sus funciones otras formas de hacerle frente. Sus historias hacen parte del constructo individual y comunal del territorio que ocupan, pues son sujetos que vivencian y narran la realidad política y social de los lugares más apartados de la geografía nacional, y a su vez orientan las formas de intervenirla y reconstruirla.

Estas narraciones son las que interesan en esta investigación, pues por medio de ellas se pretende comprender e interpretar las prácticas de resistencia no identificadas -o por lo menos aún no valoradas- que los maestros víctimas del conflicto armado han construido a lo largo del tiempo, además de las motivaciones, reflexiones y sentidos que le otorgan.

Se proyecta con esto promover encuentros narrativos que aporten a la construcción de memoria de resistencias como mecanismo para la no violencia y la no repetición. Además se espera que este espacio permita escuchar las voces de quienes relatan las acciones y posiciones frente al conflicto, las múltiples formas de hacerles frente y los aprendizajes que desde allí se pueden implementar en otros contextos.

Como lo menciona el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), “Construir memoria es un acto político y una práctica social” (p. 24), lo cual exige mucha responsabilidad, ética y un alto nivel de compromiso, puesto que sus resultados son trascendentales en el proceso histórico que como sociedad se va reconstruyendo y reconfigurando a diario.

Tanto las memorias individuales como las colectivas son a la vez políticas, sociales, culturales e históricas. Los recuerdos que aprendemos a juzgar como inocuos, impropios o

abiertamente contrapuestos al interés de la nación, las instituciones, los grupos o las comunidades tienen muy poco de azar y mucho de construcción política y social (p. 32)

En ese sentido, quienes ocupan un lugar representativo en las comunidades, se convierten en referentes para los demás habitantes; este es el caso de los maestros, cuyas prácticas pedagógicas en muchas ocasiones funcionan como acciones de lucha y resistencia al conflicto y los constituye en agentes de transformación que representan alternativas, posibilitan la reflexión y potencian la crítica. En suma, los maestros son trascendentales y determinantes en el proceso de construcción de paz de nuestro país.

Briceño, un Laboratorio Social

El lugar propuesto para el desarrollo de esta investigación es el municipio de Briceño, ubicado en el departamento de Antioquia [subregión Norte]; está conformado además de su cabecera, por 2 corregimientos, *Las Auras* y *Berlín*, y 34 veredas, todas afectadas en alguna medida⁶ por el conflicto armado del municipio.

Según el informe de la investigación acerca de víctimas del conflicto armado: Víctimas, violencia y despojo (2009), los grupos guerrilleros [EPL, el ELN y las Farc- Ep] han hecho presencia en la región desde la década de los 80, mientras que los grupos paramilitares tomaron el Nudo del Paramillo como una de sus zonas estratégicas desde los 90.

Información que confirma el plan de contingencia de Briceño, iniciado en el año 2013 y con actualización a 2018:

⁶ Según Sistema de Información de Violencia Política en Línea [Red Bandatos, 2019] en el período 2001- 2018, en el municipio se denuncian múltiples tipos de victimizaciones que van desde homicidios y la desaparición forzada, hasta actos de barbarie, siembra las minas antipersonales, enfrentamientos, desplazamiento, persecución política, detenciones arbitrarias y asesinatos extrajudiciales.

Además, según el informe de la investigación acerca de víctimas del conflicto armado: Víctimas, violencia y despojo (2009), “En la región se denuncian múltiples tipos de victimizaciones. Mientras los homicidios y la desaparición forzada representan cerca del 62% de los hechos, los actos de barbarie, el genocidio, las minas antipersonales, la violencia sexual y el reclutamiento forzado suman el 3,2%”. (p. 138)

Desde el año 1980 en el municipio de Briceño, empiezan hacer presencia en el territorio miembros de las guerrillas de la FARC con sus frentes 18 y 36. En el año 1999 incursionan en el territorio, integrantes de las AUC del bloque Mineros y comienza la disputa con las FARC por el dominio territorial y por la comercialización de la base de coca, ya que en esta época se inició la siembra de cultivos ilícitos en casi toda la zona rural del municipio de Briceño. (p. 14)

En algunas entrevistas realizadas por el portal Verdad Abierta (2016), el alcalde del municipio –para esa fecha- José Danilo Agudelo admitía que “En este pueblo por lo menos el 90 por ciento de la gente vive, directa o indirectamente, de la coca. Podría decir en un 98 por ciento de las veredas hay coca”, lo que implica que gran parte de la población dejara de lado los cultivos tradicionales que por décadas los caracterizaba, para convertirse en “raspachines”, lo cual les significaba muchos más ingresos de los que aspiraban; esto generó inevitablemente un efecto antagónico en la sociedad; por un lado estaba la sensación de bonanza generada por el dinero circulante, pero por el otro la zozobra de ser perseguidos, amenazados o asesinados por los grupos que se disputaban el comercio de este.

Hasta el año 2016 fue un municipio cocalero más de 400 familias derivaban su sustento de la siembra de Coca. En esa época se estimaba que existían unas 800 hectáreas de Coca, sembradas en Briceño, en 33 de sus 34 veredas, convirtiéndose así, en un problema por la tala de bosques enteros y las alteraciones de orden público de la zona.

(Plan de Contingencia Municipio Briceño- Antioquia, 2018, p. 4)

Sin lugar a dudas, la coca proporcionó a muchos campesinos la seguridad de tener con qué comer y de qué vivir, pero por otro lado los ubicó en el centro de la confrontación, no solo por la

producción ilegal ante los ojos del Estado, sino por ser la fuente de recursos que alimentaba la guerra.

De esta manera, el conflicto en el territorio estuvo determinado por el control sobre los cultivos ilícitos y la comercialización de la pasta de coca. Dicha disputa significó enfrentamientos armados que dejó a la población en medio del fuego y ocasionó muertes tanto civiles como de combatientes; además trajo consigo hechos victimizantes relacionados con los homicidios selectivos, las desapariciones y desplazamientos forzados, masacres, secuestros, extorsiones, restricciones a la movilidad y reclutamiento a menores de edad, complejizando las condiciones de convivencia y seguridad para la población.

Sumado a lo anterior, se encuentra el desplazamiento forzado como resultado directo de este flagelo. Según las cifras de Unidad para las Víctimas, en el año 2001⁷ los índices de desplazamiento alcanzan su tope máximo, lo que significaría la expulsión de un indicador cercano al 10% del total de la población⁸.

En general, las primeras migraciones fueron hacia la cabecera municipal, sin embargo, tanto las intimidaciones colectivas como las selectivas y el bajo nivel de vida, fueron ocasionado las expulsiones hacia otros municipios, generando un cambio relevante en cuanto la cantidad de población registrada, quienes según los Planes de Desarrollo municipales consultados, para 1997⁹ registraba 10.375 habitantes; para el 2008¹⁰ se observaba una disminución de la población con 9.153 habitantes y en el 2011¹¹ persistía en el descenso, con una población total de 7.859¹².

⁷ Recuperado de <https://cifras.unidadvictimas.gov.co/Home/Desplazamiento?vvg=1>

⁸ Teniendo como base la información del DANE, donde se informa que para el 2005 el municipio contaba con 7.953 habitantes.

⁹ Según el Plan de Desarrollo municipal 2004 -2007

¹⁰ Según el Plan de Desarrollo municipal 2008 -2011

¹¹ Según el Plan de Desarrollo municipal 2012 -2015

¹² Es importante aclarar que las cifras acá proporcionadas varían con relación al censo del DANE para los años cercanos a los establecidos en los planes de desarrollo. Según información oficial del DANE, para 1995, Briceño contaba con 8.132 habitantes; para el 2005 había 7.953 habitantes y para el 2018, según la población censada, cuenta

Vemos entonces como este cambio poblacional representa una situación determinante con relación a los índices que arroja el conflicto armado, pues su disminución obedece a los efectos directo del conflicto en la población, mayoritariamente rural, que determina el abandono del campo y recrudece las condiciones económicas y sociales de los cientos de familias que lo habitan.

No es gratuito entonces que Briceño haga parte de los trece municipios de Antioquia que fueron priorizados con el Acuerdo de Paz, en el que se proyecta para los próximos diez años la intervención a través de Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial¹³ -en el que se concertó el Plan de Acción para la Transformación Regional (PATR)- con miras al mejoramiento de las condiciones de vida, la construcción de territorios de paz, con un desarrollo humano integral sostenible, sustentado en la diversidad cultural, la vocación económica y con liderazgo transformador.

El PATR tiene 8 pilares construidos participativamente en los trece municipios de acuerdo a las condiciones de los territorios y a las necesidades primordiales: 1. Ordenamiento social de la propiedad rural y uso del suelo; 2. Infraestructura y adecuación de tierras; 3. Salud rural; 4. Educación rural y primera infancia rural; 5. Vivienda rural, agua potable y saneamiento básico rural; 6. Reactivación económica y producción agropecuaria; 7. Sistema para la garantía progresiva del derecho a la alimentación; 8. Reconciliación, convivencia y construcción de paz. (Verdad Abierta , 2019)

con una población total de 5.946. Datos, que, si bien varían en número, coinciden con el análisis referente a la reducción de la población en el periodo de tiempo consultado.

¹³ “El plan de desarrollo territorial es el instrumento de planificación con el que las administraciones locales definen los programas y proyectos que ejecutarán durante su período de gobierno. Una de las principales apuestas que deben incluir es la Construcción de Paz, como un proceso que busca superar el uso de la violencia como medio para resolver los conflictos, impulsar el diálogo social y alternativas de desarrollo económico y social sostenibles” recuperado de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Documents/informes-especiales/plan-desarrollo-territorial/index.html>

Sin embargo, pese a que estas líneas de acción fueron construidas desde las necesidades de la población, según algunas informaciones periodísticas, muchas no han tenido el éxito esperado, lo que ha causado que se pierda la confianza institucional y se retorne a los hechos originales del conflicto.

[...] el Caso de Briceño, donde las obras se han realizado pero la gente está saliendo del territorio porque el Estado no les está cumpliendo con el Programa Nacional Integral de Sustitución Voluntaria (PNIS). Esto sigue generando pobreza, pues allí la gran mayoría trabajaba con los cultivos de hoja de coca y las disidencias de las Farc están retomando nuevamente el control del territorio (Agencia Prensa Rural, 2019).

En consonancia con este diagnóstico se argumenta, no sólo la necesidad de intervenir municipios con altos índices de atraso en términos de infraestructura, educación, empleo y seguridad como Briceño, sino de hacerlo objeto de diferentes estudios relacionados con la construcción de paz y la superación del conflicto.

Ahora bien, de igual forma es importante considerar las críticas que se han generado al caso de Briceño como municipio priorizado durante las negociaciones de paz. Aunque es fundamental atender aquellos lugares que vivieron de manera más dramática los flagelos de la guerra, en los últimos años Briceño ha estado en la mirada pública de los medios por cuenta del plan piloto de desminado humanitario, puesto en marcha por el gobierno del presidente Santos en algunas zonas de dicho territorio. Este plan ha sido cuestionado por líderes sociales del municipio, quienes aseguran que el gobierno priorizó áreas estratégicas para el desarrollo de proyectos mineros y energéticos, como reportó Juan David Ortiz Franco, periodista de la Universidad de Antioquia en su informe de 2016; ¿Desminado humanitario o minero energético? (2016).

Lo anterior no invalida la relevancia de realizar estudios de paz en territorios como el que aquí se analiza, máxime si el objeto de los mismos son las voces de aquellos que por años fueron testigos del conflicto, resistieron a él y en la mayoría de los casos representaron la única presencia del Estado para las comunidades: los maestros.

Ruta Metodológica: lo que se planeó

Este trabajo está orientado hacia la comprensión de las narrativas de resistencia que construyen los maestros en torno al conflicto, por lo tanto, se tiene como referente el tipo de investigación cualitativa, la cual nos permite estudiar la realidad de los sujetos en el contexto particular y aportarle significado según las interpretaciones y reflexiones que cada uno hace de su propia experiencia.

Este tipo de investigación es entendida desde Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002) como:

Un tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones (p. 12)

Para el desarrollo de la investigación se hizo uso del diseño cualitativo que propone Martha Montero Sieburth (2001), quien menciona que este posee unas características particulares, descritas en cuatro puntos:

1. Apertura. Implica la posibilidad de incluir nuevos elementos dentro del diseño durante las fases del proceso investigativo.
2. Flexibilidad. Permite modificar lo previsto en el diseño previo.

3. Sensibilidad estratégica. Dependiendo de los hallazgos al contactar la situación objeto de estudio, se puede plantear modificaciones que favorezcan la dinámica del proceso de investigación.

4. Referencialidad o no prescriptividad. El diseño no se constituye en pauta de forzoso cumplimiento; es una referencia de trabajo. (Citado por Parra, p. 86)

Ahora bien, el análisis y comprensión de esas narrativas que construyen los sujetos frente a situaciones de su vida y la forma como le dan sentido y significado, arrojaron algunos datos que en el transcurso de la investigación significaron el paso de la descripción a la comprensión, lo que cataloga a este proceso como una investigación de tipo hermenéutico, teniendo como objeto de comprensión la experiencia humana representada en la narración oral o escrita. La investigación cualitativa está atravesada por la hermenéutica, ya que ambas tienen especial interés en el discurso e intentan interpretarlo.

De acuerdo con lo anterior, se toma como enfoque metodológico la hermenéutica, ya que posibilitaría la interpretación de la realidad de acuerdo con la mirada de quien la analiza, intentando configurar no sólo lo que dice, sino el sentido en eso que dice, sus pensamientos y sentimientos sobre determinada experiencia o situación.

Al respecto Carlos Sandoval Casilimas (1996) menciona que,

El trabajo interpretativo que pretenden adelantar las distintas corrientes identificadas con la hermenéutica, parte de reconocer como principio, la posibilidad de interpretar cualquier texto, en una de dos formas principalmente. La primera, como una interpretación literal y la segunda, como una interpretación a partir de la reconstrucción del mundo del texto” (p. 68)

Con este enfoque de investigación se busca comprender la realidad en contexto, profundizar en las formas de resistencia que los maestros narran frente al conflicto, y a su vez cómo las nombran, simbolizan y representan.

Siguiendo en esta misma línea se propone como método de trabajo las narrativas, que en palabras de Ivor Goodson (2016), no solo se presenta como una posibilidad para aprender, desde las historias que contamos y reflexionamos sobre nuestra vida, sino como un aprendizaje contingente que sucede durante el proceso de quien se cuenta (Citado por Munita, p. 160) es decir, es un proceso transformador del otro y de sí mismo.

Memoria Metodológica: aprendizajes, dificultades y aciertos

Este apartado relata cada uno de los procesos llevados a cabo durante la investigación, y a su vez hace especial énfasis en la experiencia personal vivida durante su ejecución.

Proceso Previo

Inicialmente, aprovechando algunos vínculos personales que se tenían en la zona, se planteó la necesidad de contactar un grupo de docentes que trabajaran en el municipio de Briceño, sin embargo, debido a la fluctuación del personal y las diversas ocupaciones que este gremio atiende en su cotidianidad, sólo fue posible ubicar una fracción limitada de 6 maestros, quienes se conocían entre sí y fueron compañeros de trabajo en el tiempo laborado en el municipio, aspecto que facilitó que se accediera con facilidad a su interés y aprobación.

Puesto que el objetivo no era establecer un informe estadístico de lo que piensan todos los maestros que laboran en el municipio, se tenía claro que el número de participantes no tendría que ser una muestra representativa, simplemente se contaba con sujetos que coincidieron y accedieron a una propuesta que buscaba identificar en sus prácticas estrategias de resistencia, en un contexto de conflicto que todos habían compartido

No obstante, antes de dar inicio a los encuentros se presentaron dos bajas, la primera correspondía a uno de los maestros, ya jubilado pero aun ejerciendo en el campo educativo, que tuvo que ser descartado del proceso debido a su deteriorada condición de salud, la cual le impedía disponer del tiempo solicitado para los encuentros; y la segunda, a una maestra que lamentablemente atravesaba por el proceso de duelo a causa de la pérdida de su hijo, así que se decidió en definitiva no insistir e incomodar con el proceso.

Así que el grupo en firme estuvo compuesto por cuatro docentes -tres hombres y una mujer- que laboraron entre 1986 y 2016 en el municipio, tres de ellos en escuelas rurales y una en la única institución urbana del municipio; después de compartirles el objetivo de la investigación, se consolidó el proceso del consentimiento informado y se estableció el mecanismo de contacto, las posibles fechas de encuentros y el cronograma general. De manera unánime decidieron que sus nombres e información relacionada con su ubicación no fueran revelados.

Como primera medida se optó por que cada uno de los encuentros estuviera enmarcados en una conversación fluida con los participantes, por lo tanto, se requirió el uso de diversas técnicas que permitieran narraciones libres y espontáneas, que en la medida que se avanzaba con la aplicación de instrumentos pensados en función de la investigación cualitativa se fueron complejizando; para no perdernos ningún detalle cada uno de estos fue grabado en audio.

Así pues, las *entrevistas cualitativas en profundidad* fueron esenciales en todo el proceso de la investigación, por un lado, sirvieron como espacio de encuentro y, además posibilitaron un mayor acercamiento a las narraciones que se construyen frente a los diversos acontecimientos, que, según sus experiencias, se consideran más trascendentales.

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de

las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. (Taylor & Bogdan, 1992, p. 103)

De esta manera se comienza con el proceso investigativo que en general se divide en cuatro momentos, los cuales posibilitaron un acercamiento a las experiencias y prácticas docentes en un contexto de conflicto armado.

Proceso investigativo

Primer momento: acercamiento y entrevistas a los maestros

Para iniciar se implementó la denominada “*guía de entrevista*”, la cual posibilitó un avance significativo en la recolección de información y el acercamiento a las miradas, pensamientos y concepciones en palabras propias de los participantes de la investigación.

A diferencia de la aplicación de un cuestionario, la guía funge como un instrumento de apoyo durante la entrevista ya que contiene temas y posibles preguntas orientativas que sirven de “recordatorio a mano” durante la charla sin necesidad de ser seguida exhaustivamente; esta tuvo como objetivo identificar en los relatos, los hechos recurrentes, fechas, lugares y actores que constituyeron elementos significativos en la experiencia docente, insumos necesarios para la introducción al fenómeno de las resistencias.

Esta guía contó con tres bloques de preguntas, el primero relativo a la información personal o asuntos biográficos, el segundo respecto a la experiencia docente y su relación con el conflicto armado y el tercero sobre las opiniones personales que se tenían sobre esta.

Debido a que muchos de los acontecimientos no fueron relatados en orden cronológico, sólo hasta que se hizo la transcripción de las entrevistas se pudo balancear la riqueza de cada dato en contraste con los vacíos que quedaban, obligando a plantear una estrategia para apreciar y evaluar claramente la información.

Se pasó entonces al almacenamiento y codificación de datos, en el que se tenía por objetivo disponer de manera lógica la información hallada, codificarla e identificar las insuficiencias que quedaron en la primera fase de aplicación de instrumentos.

Para el análisis del proceso descrito se elaboró una codificación abierta a través de una matriz temporal que posibilitó organizar las narraciones de manera cronológica, establecer fechas, acontecimientos relevantes, grupos armados vinculados, espacios comunes y opiniones frente al conflicto.

Esto permitió disponer la información con mayor claridad, permitiendo en un nuevo encuentro volver sobre la narración, ampliarla y recoger datos que completaran las historias.

Esto fue en realidad de gran ayuda, pues no solo se construyó un buen material de análisis sino que también marcó la ruta para el diseño y aplicación de nuevos instrumentos que permitieran ampliar y profundizar la información ya obtenida.

Después de culminar esta etapa, la única mujer que constituía el grupo decide no continuar en el proceso debido a asuntos relacionados con sus obligaciones personales, así que se retoman los encuentros con los tres maestros restantes.

Segundo momento: relatos de los maestros

A partir de la información obtenida por medio de la matriz de análisis se diseñaron nuevos instrumentos específicos que buscaban profundizar en los acontecimientos más representativos de la experiencias de los sujetos participantes y en sus opiniones y reflexiones a futuro, ahora sí con

el interés direccionado al objetivo central de la investigación, indagar sobre las narrativas de resistencias.

Estos instrumentos responden a lo que se conoce por relato de vida, el cual ha sido utilizado en diversas disciplinas de las ciencias sociales con diversos objetivos; en las investigaciones de campo suele ser usada como una herramienta testimonial que pueden tener diversos usos, estos sirven para comprender, establecer empatías y obtener diversas visiones de un mismo acontecimiento dentro de un grupo social, además ayudan a ilustrar los hechos investigados y permite establecer posibles hipótesis de sus causas y actores. Según Cornejo, Mendoza, & Rojas (2008) los relatos de vida corresponden a una enunciación escrita u oral por parte de un narrador, de su vida o parte de ella (p. 30), además agregan,

Los relatos de vida no son ni la vida misma, ni la historia misma, sino una reconstrucción realizada en el momento preciso de la narración y en la relación específica con un narratorio. Los relatos de vida serán entonces siempre construcciones, versiones de la historia que un narrador relata a un narratorio particular, en un momento particular de su vida. (p. 35)

Los instrumentos diseñados para la construcción de relatos de vida fueron los siguientes y se desarrollaron en dos encuentros diferentes:

1. “*La reconstrucción del pasado*”¹⁴, que tenía por objetivo identificar qué eventos sucedieron, por qué ocurrieron y cómo fueron vividos. Este estuvo dividido en dos bloques, el primero donde se identificó el acontecimiento más significativo vivenciado como docente en el municipio de Briceño y el segundo donde se pretendía reconstruirlo, es decir, remitirse al pasado basándose en

¹⁴ Con base en las herramientas para construir memoria histórica, propuesta por la CNMH en su informe Recordar y narrar el conflicto.

algunas preguntas motivadoras¹⁵ y evocar hechos, actores, lugares, sentimientos y emociones generados, además de las posibles explicaciones y razones de su acontecer.

Luego fue examinado con detalle y posteriormente se elaboró una matriz que permitiera recopilar la información y disponerla para su posterior análisis.

Este fue particularmente un encuentro bastante significativo, no sólo porque permitió recordar y contar a detalle situaciones bastante emotivas, sino porque además se hizo el ejercicio de intentar darle explicaciones a lo sucedido, aspecto que enriquece mucho más el proceso investigativo y permite enlazar los acontecimientos y los actores con el contexto general.

2. “*Perspectivas hacia el futuro*”, el cual pretendía ser un espacio de reflexión, en el que se compartiera cómo es visto el futuro por aquellos afectados por la violencia, cuáles acciones deben adoptarse para seguir aportando desde la educación a la construcción de nuevas ciudadanías, y cuáles son las prácticas que desde la escuela se deben impulsar para consolidarse como un espacio de resistencia al conflicto¹⁶.

En esta segunda etapa se logró coincidir con los participantes en un mismo espacio; ellos, que incluso son buenos amigos en la actualidad, de manera muy cómoda relataron sus historias, las cuales seguramente ya se habían compartido en múltiples ocasiones pero que ahora eran contadas con un sentido más reflexivo, permitiéndose evocar emociones genuinas y recuerdos vívidos de su experiencia en el lugar, lo cual significó un aporte inesperado pero realmente enriquecedor para el proceso.

¹⁵ En algunos casos fueron usadas fotografías aportadas desde sus archivos y álbumes personales.

¹⁶ Como resultado de este instrumento se pudo recopilar una serie de reflexiones cortas que fueron abordadas en la cartilla “Narrando la escuela”, la cual está enfocada en el diseño de una ruta metodológica que permita abordar la resistencia al conflicto armado desde la escuela

Tercer momento: de la generación a la organización de la información

Para continuar este proceso investigativo se hizo uso de la *codificación axial*, en este punto se retomaron las narraciones de los instrumentos aplicados y se eligieron los acontecimientos más relevantes y las acciones asumidas por parte del maestro para afrontar la situación; luego a la luz de Scott y Uribe se discriminaron los tipos de discurso y las estrategias usadas que allí aparecían en función de las prácticas de resistencia.

Esto permitió interpretar y entender con mayor precisión la conducta política de los grupos subordinados, en este caso los maestros, y las estrategias asumidas frente a los actores que imparten la violencia, en este caso los grupos armados ilegales Farc-Ep, ELN y paramilitares.

Cabe aclarar que en algunos casos fue necesario re-contactar de manera individual a los participantes en función de esclarecer información no explícita, datos inaudibles o preguntas surgidas en el proceso de identificar elementos discursivos a la luz de la teoría. Los maestros siempre estuvieron muy dispuestos a resolver cualquier duda, de hecho en algunas ocasiones eran quienes preguntaban qué tanto se había avanzado con la investigación y de qué manera podían seguir aportando.

Cuarto momento: análisis y elaboración del informe

Por último, se pasó a la fase de *análisis*, en las que se nombraron categorías y establecieron relaciones, para así acercarnos a conclusiones y desarrollar el producto final de esta investigación.

Los elementos recurrentes en las narraciones permitieron la caracterización de algunas prácticas de resistencia, las cuales, a partir de los elementos constituyentes aparecidos en la trama de los relatos se delimitaron en categorías de sentido, que en suma corresponden al aporte central de la investigación.

Esta etapa fue netamente analítica, no hubo encuentros con los maestros participantes, salvo para enseñarles la versión final de las categorías de sentido surgidas de todo el proceso investigativo.

Proceso posterior

Mientras se culminaba la fase de análisis, se fueron realizando los contactos correspondientes con la ilustradora y su equipo de trabajo, quienes se encargarían de darle vida a la cartilla que surge como objetivo específico de esta investigación.

Después de varios encuentros personales en los que se discutió el estilo y los segmentos de la producción, y luego de varias versiones de prueba consensuadas vía correo electrónico, se definieron y ajustaron los estándares y se pudo construir con éxito “Narrando la escuela”, la cual pretende ser un material pedagógico – didáctico, dirigido a maestros y enfocado al trabajo en las escuelas en diversos contextos; diseñada además en procura de movilizar reflexiones sobre la resistencia y los ejercicios que desde la escuela se pueden planificar en función de esta.

A los maestros participantes se les estuvo compartiendo las ilustraciones y los apartes de la cartilla correspondientes a sus narraciones y relatos de vida, los cuales fueron aprobados sin ninguna dificultad.

Capítulo 2: Antecedentes, estudios sobre las narrativas de los maestros

En el presente capítulo se referencia una búsqueda general de antecedentes investigativos que se han registrado en los últimos años sobre las narrativas de resistencia y en Colombia – específicamente- , sobre la relación entre el conflicto armado, la escuela y el maestro; esto con el fin de tener un punto de partida para la búsqueda y argumentación del marco conceptual base y posterior análisis de los elementos generados producto de esta investigación. Sin embargo no pretende ser un ejercicio exhaustivo, ni corresponde a un estado del arte.

Como resultado se encuentra que el campo de estudio referente a las narrativas de resistencia de los maestros frente al conflicto armado presenta una escasa profundización; para comenzar, los trabajos investigativos y textos académicos rastreados¹⁷ que hacen referencia específicamente a las narrativas de resistencia se limitan a unos pocos autores y su énfasis no son los maestros, que en este caso son los sujetos centrales de esta la investigación.

Se evidencia además que hay escaso material que profundice las vicisitudes que enfrentan los maestros en contextos de conflicto y muchos de los que existen no centran su atención directamente en sus experiencias, sino que toman la escuela, los estudiantes o la comunidad como eje del análisis.

Observaremos entonces un informe cronológico de los libros, artículos y trabajos académicos que han abordado los conceptos centrales de esta investigación y una reseña general de lo que cada uno de estos comprende.

¹⁷ Se buscaron palabras claves en los motores de búsqueda académica, textos en los archivos del CNMH y libros, tesis e informes académicos en los diversos software de las universidades más reconocidas del país, lo que corresponde a una búsqueda intensiva pero en páginas limitadas.

Sobre las narrativas de resistencia:

Como autor principal para el abordaje del tema central se encuentra James C. Scott con su libro “Los dominados y el arte de la resistencia” (2000), allí se propone cómo leer, interpretar y entender con mayor precisión la conducta política de los grupos subordinados, las relaciones de poder y las estrategias públicas y privadas que adoptan según sus propios intereses.

En el ámbito local aparece Flor Edilma Osorio con su texto “Entre la supervivencia y la resistencia” (2001), en el que pretende identificar las acciones colectivas de la población rural en función de la supervivencia y resistencia en medio de la guerra, allí categoriza las diversas acciones realizadas por los campesinos y evalúa los procesos sociales que se construyen de manera silenciosa desde la cotidianidad en un contexto de guerra.

También se encuentra la maestra y académica María Teresa Uribe con el texto “Notas preliminares sobre resistencias de la sociedad civil en un contexto de guerras y transacciones” (2006), donde se propone estudiar las maneras como los grupos subordinados enfrentan situaciones relacionadas con el conflicto armado y la violencia en escenarios rurales y urbanos. Allí se demuestra que quien ostenta el poder no logra imponerse completamente sobre la población y en lugar de eso genera diversas formas de resistencia, identificadas como oposición abierta donde se evidencian acciones contestatarias y rebeldes, u oposición oculta que abarcan formas más sutiles de manifestación.

Además, está como referente Jaime Rafael Nieto López, autor de textos como: “Resistir obedeciendo. Para una etnografía de la resistencia civil no armada en Medellín” (2009) y “Resistencia civil no armada en Medellín, la voz y la fuga de las comunidades urbanas” (2009), donde explica que la población que ha estado bajo el dominio de actores armados no siempre posan de víctima pasiva de la violencia, ni necesariamente es sumisa ante el control y dominio, por el

contrario realizan variadas experiencias de resistencia civil no armada sobre sus territorios y la comunidad, específicamente sus investigaciones han estado centradas en contextos urbanos como las comunas 8 y 9 de la ciudad de Medellín.

El centro Nacional de Memoria Histórica publicó dos informes de gran valor sobre este tema; el primero se trata del libro “San Carlos: Memorias del éxodo en la guerra” (2010), en el que se abre un espacio a las iniciativas que la población ha ideado para reconstruirse después del largo periodo de “la guerra contra todos”, en el capítulo cinco “Memorias de las resistencias y la reconstrucción: estrategias, recursos y acciones frente a la guerra” se indaga sobre las respuestas de la población civil frente a la guerra y sus efectos desencadenantes, profundizando en los recursos y estrategias a los que acudieron para afrontarlos, identificando tres estrategias de resistencia cotidiana empleadas para escapar la guerra: sobrevivir en resistencia; quitar espacio a la guerra, y resistir al dominio; en segundo lugar está el libro “Medellín: Memorias de una guerra urbana” del año 2017, en el cual dedica todo el capítulo cinco a las memorias de resistencia y sobrevivencia que ejercieron los pobladores ante la guerra urbana vivida en la ciudad entre 1980 y 2014. La comunidad, presa del miedo y el dolor, hizo uso del arte, la solidaridad y la determinación para hacerle frente al conflicto y sobrevivir.

Finalmente, Andrés Cancimance López, con su texto “Los silencios como práctica de resistencia cotidiana: narrativas de los pobladores de El Tigre, Putumayo, que sobrevivieron al control armado del Bloque Sur de las AUC” (2015), en el que busca analizar las narrativas de los silencios, como forma de resistencia sutil, que un grupo de pobladores emplearon para sobrevivir y enfrentar al conflicto durante el control armado de los paramilitares.

Todos estos referentes posibilitan herramientas de análisis en torno a las narrativas de resistencia en el conflicto armado, ya que aportan bases teóricas y metodológicas que permiten

visibilizar el discurso político inmerso en los relatos de los participantes en la investigación, evidenciar las estrategias utilizadas para contrarrestar el poder impuesto por los operadores de la violencia y a partir de ellos categorizar las formas de resistencia utilizadas para contrarrestar la violencia y mantener la autonomía frente a los actores armados.

Su importancia, a la luz de esta investigación, radica en la posibilidad de sustentar el fenómeno de la resistencia que pocas veces se hace público en el contexto de conflicto, pero además las diferentes formas en las que se evidencia y la función política que representa en función de los procesos que actualmente se vienen adelantando en el país en torno a la construcción de memoria colectiva en un contexto de posacuerdo.

Relación conflicto armado, maestro y escuela:

En primer lugar, se hace referencia al texto “Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector. Aportes psicosociales para enfrentar las violaciones de los DH y DIH” (2002) de la Fundación Dos Mundos, en el cual se presenta una reflexión en torno a la situación de la escuela en medio de conflicto, las limitaciones que este genera para el acceso al derecho a la educación y la ausencia de acciones encaminadas a la protección del DIH en contextos violentos.

Luego aparecen referencias importantes de Mauricio Lizarralde Jaramillo, la primera de ellas corresponde a un artículo denominado “maestros en zonas de conflicto” (2003) producto de una investigación realizada entre 1998 y 1999, y abordada desde los relatos de maestros del Cauca, sur del Huila, Guaviare, Meta, y del Magdalena Medio en el sur del Cesar, en el que se evidenciaron las formas de relación de los maestros frente a la práctica docente, el papel como referentes de lo público en sus comunidades, su interacción permanente en un contexto de violencia, mediado siempre por el miedo y a sus mecanismos de adaptación / sobrevivencia.

Del mismo autor se referencia el artículo basado en su tesis doctoral “Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo” (2012), en la que a través de la recolección de relatos de maestros, niños y miembros de la comunidad se analiza las dinámicas que constituyen todos los procesos de la acción educativa considerando el contexto histórico, económico y social, además profundiza las dinámicas culturales que se han ido configurando desde la sociabilidad y las prácticas de socialización y las afectaciones que en lo psicosocial ha generado la violencia que inciden en la naturalización de los Territorios del Miedo.

Y siguiendo la misma línea se encuentra el texto “Escuela y guerra, la invisibilidad de los ambientes educativos” (2012) en el que se profundiza un análisis sobre la relación de la escuela colombiana y el conflicto armado, planteando la necesidad de comprender las dinámicas que se dan en su interior y que son condicionadas por las experiencias ante el conflicto armado, los cuales afectan los roles de los distintos actores, el currículo y genera un clima de interacciones mediado por el miedo o por la naturalización de la violencia física o simbólica como elemento central de las relaciones sociales. Así mismo menciona cómo esta problemática ha sido invisibilidad en los temas de interés para la opinión pública, dado lo poco que sale a la luz en los medios de comunicación, de esta manera hace una historia del arte donde analiza las pocas producciones en revistas de educación, algunos artículos de periódicos nacionales e informes desde el sindicato de maestros FECODE; además proporciona un rastreo muy completo de las producciones sobre los maestros y la escuela en el contexto del conflicto armado, especificando la mirada en el ámbito nacional. Posteriormente conceptualiza el conflicto armado, la escuela contemporánea, reflexiona sobre los ambientes educativos y las formas como el conflicto armado interfieren en ello.

También se encuentra el artículo “Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática” publicado en la revista Colombiana de educación (2012), en la que sus autores hacen un recorrido por las experiencias más relevantes que a nivel internacional y nacional ha inspirado y dirigido esta iniciativa de la investigación en torno a la memoria en los contextos escolares; allí establecen un balance en torno a una serie de experiencias puntuales que han abordado el tema de la memoria en contextos escolares de la ciudad de Bogotá, en la que se exalta la memoria como dispositivo de trabajo escolar y como sistema simbólico no reconocido de manera formal en el currículo, que propicia el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas e intersubjetivas que nos permiten comprender de una manera significativa, entre otros temas, el conflicto social y político por el cual han atravesado los colombianos.

Sumado a estos se encuentra los textos “Conflicto armado y escuela en Colombia” (2012) y “Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia” (2013), de Flor Alba Romero Medina, en el cual se pretende analizar a la luz del DIH la afectación al derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes del Departamento de Antioquia, entre los años 1985 y 2005 en el contexto de conflicto armado, además hace un análisis sobre cómo la escuela se ha visto afectada por las acciones de los actores armados, pero también cómo se constituye en un espacio con posibilidad de ser protegido y protector de la niñez.

Para finalizar, en formato digital se encuentra la serie documental “Los Profes, lecciones después de la guerra” (2017) publicada en la plataforma de SEMANA RURAL; en esta se narra la historia de los maestros que son considerados “refugio y esperanza de los niños” en medio del conflicto armado; en este caso presentan tres historias, Chaparral y Calarma (Tolima), San Carlos (Antioquia) y Vista Hermosa (Meta).

Estas referencias posibilitan el análisis en torno al proceso de ser maestro, los conflictos a los que se enfrenta, las acciones políticas que representa y el papel que cumple en las comunidades agobiadas por las confrontaciones armadas.

A su vez brinda información sobre el papel de la escuela en el conflicto, su importancia como garante de derechos y a su vez como centro de interés en medio de la guerra, lo cual permite abrir la discusión en torno al papel protagónico que representa como espacio alternativo a la guerra y posibilitador de la construcción de paz.

De esta forma las investigaciones y textos citados constituyen las bases principales del referente teórico de esta investigación; estas no sólo permiten leer las prácticas de los maestros en clave de resistencias, sino que además posibilita analizar el contexto escolar y la labor que allí se ejerce, visto como posibilidad de construcción de paz en el reto que representa el posacuerdo.

Referente Conceptual: (reconstruyendo) narrativas de resistencia

En este apartado se hace referencia a los conceptos representativos de la investigación, por lo tanto, inicialmente se abordó el concepto de narrativas y de resistencia y luego se intentó esclarecer lo que se entiende por “narrativas de resistencias” en función de esta propuesta investigativa.

Narrativas

Porque una narración modela no sólo un mundo, sino también las mentes que intentan darle significados” (Bruner, 2003)

Nuestra vida está constituida por sucesos y acontecimientos que en mayor o menor medida inciden en las maneras como se es y está en el mundo; las experiencias y los aprendizajes que de allí resultan configuran una realidad que es relativa y que se constituye desde la subjetividad del individuo, quien, al narrarla, le otorga significados y sentidos permitiéndole crear un marco de comprensión, a partir del cual, establece relaciones con el otro y con lo otro.

La narración es una herramienta fundamental del funcionamiento cognitivo humano y a través de ella se le da significado a la experiencia humana, por lo cual el proceso narrativo es un proceso cognitivo que organiza la experiencia humana en episodios temporalmente significativos. (Bruner, citado en Sepúlveda, 2007, p. 78)

Narrar constituye una capacidad que todos poseemos, esto puede evidenciarse en el discurso verbal, no verbal o plasmado en la escritura, sin embargo, las lógicas y funciones sociales de las narrativas se van adquiriendo a medida que se hacen conscientes los aprendizajes adquiridos en el recorrido de la vida, lo que fue significativo en el proceso de transformación de sí.

Al respecto Daniel Suárez (2003), menciona que “las acciones humanas tienen una estructura y una forma de representación narrativa. Los actores, las acciones, los objetivos, los instrumentos, el contexto, son componentes básicos de la estructura narrativa” (p. 29)

Según Baquero, Gómez y Cortés (2015), las narrativas “[...] son producto del intercambio social que en todo momento está enmarcado en unos repertorios culturales, políticos, económicos y socio históricos”(p. 408), que además, parafraseando a los autores, son resultado de las narrativas que como sociedad se han compartido históricamente y se han configurado en función de confrontaciones e intereses propios de la situación particular en la que se encuentran, es decir, las narrativas no sólo tienen un componente personal, sino que están impregnadas por la historia de la sociedad en la que se vive.

Por su parte Ricoeur (2006), menciona que “la historia narrada es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo inteligible” (p. 10-11), es decir, trasciende la simple lógica del relato consecutivo que está determinado por un inicio y tiene un fin en la conclusión y en lugar de ello se instala en la capacidad de que cada uno de los acontecimientos estén relacionados con sus causas

y consecuencias en un proceso de “ida y vuelta” siempre interconectados, atravesados además por sentimientos y significados otorgados, que le van dando forma en la medida en que se exponen y compactan.

A su vez, el mismo autor menciona que

“el sentido o el significado de un relato surge en *la intersección del mundo del texto con el mundo del lector*. El acto de *leer* pasa a ser así el momento crucial de todo el análisis.

Sobre él descansa la capacidad del relato de transfigurar la experiencia del lector” (p. 15)

Es decir, el significado del relato lo proporciona no sólo quien lo narra, sino quien lo lee, pues ambos exponen intereses y otorgan significados desde el lado en donde se encuentran ubicados; en este sentido y de acuerdo con la hermenéutica se puede afirmar que un texto tiene un significado adicional al que el análisis lingüístico le puede asignar, por lo tanto, no es sólo lo que se dice, sino lo que se transmite y se comprende con eso que se dice. En lo anterior coincide Jorge Larrosa (2006) en su texto “sobre la experiencia” al explicar que el lugar de la experiencia es el sujeto, es decir, que la experiencia es siempre subjetiva, pasa por las ideas, representaciones y es para cada cuál propia, singular o particular. Así que esa experiencia, tanto la narrada como la leída no es importante en el sentido textual, sino en la relación con el texto.

Además, Ricoeur complementa:

“Los relatos tejen nuestra experiencia de vida anudando segmentos de experiencia para darle una unidad de sentido. Narrar historias sobre nosotros mismos nos permite situarnos como protagonistas de un recorrido y de un contexto particular. Las narrativas nos enseñan a interpretar el mundo. El funcionamiento narrativo implica siempre interpretación y reinterpretación, la estructuración de la experiencia y el acto de contarle algo a alguien. Implica, en resumen, transformar el ‘saber en decir’ (Ricoeur citado en Daniel Suarez; 2003, p. 29)

Así pues, las experiencias no son acontecimientos separados, cada una va ligando hechos pasados que al complementarse van conformando un solo conjunto de aprendizaje, va constituyendo un sentido que configura las maneras de asumir y comprender los eventos.

De acuerdo con todo lo anterior, se entiende por narrativas, en función de este trabajo, aquellos relatos producto del contexto cultural y de las experiencias subjetivas de los individuos, que adquieren sentido y significado en la medida en que se reflexiona sobre ellas; estas posibilitan su comprensión y reconstrucción desde un proceso personal de movilización y transformación, pero a su vez en un proceso con el otro y el vínculo que de este resulta.

Sumado a esto, la narrativa es aquella que organiza, da sentido y significado a las experiencias de los seres humanos y es consecuentemente la que logra develar los aspectos trascendentales de eso que pasa y afecta al sujeto, lo que carga de sentido su historia y lo transforma, además permite aflorar las movilizaciones que éstas han ejercido en el proceso, convirtiéndose en una fuente que permite comprender la experiencia humana y por tanto dota de sentido a la historia misma.

Las narrativas están impregnadas, además, de elementos culturales, políticos, económicos e históricos que permiten explicar, no sólo las vivencias personales del sujeto, sino las identidades del contexto en el que se desenvuelven.

Resistencias

Desde su concepción más básica se entiende por “resistencia” la capacidad que tiene un cuerpo de aguantar una fuerza de oposición externa o ajena a través de un tiempo determinado; esa fuerza de oposición, vista desde una perspectiva social, supone un rechazo frente a las condiciones a las que se enfrenta, e involucra una necesidad de búsqueda de nuevas alternativas que le permitan superarla.

Ahora bien, desde las Ciencias Sociales y los autores que de ella se han ocupado, se puede encontrar un concepto mucho más complejo que puede analizarse desde diversas aristas.

Michel Foucault expone que hay una relación entre resistencia y poder, la primera no existe sin la segunda; para él “la resistencia al poder no puede venir de afuera del poder; es contemporánea e integrable a las estrategias de poder” (citado en Castro, 2005, p. 425), por lo tanto, se entiende que la resistencia subyace en el momento en que el poder reduce la libertad y de esta manera se hace necesaria la lucha en contra de esta coerción, sin embargo, esta sólo puede producirse desde adentro.

El autor considera la resistencia como la posibilidad de fragmentar el poder y aduce que “para ello es necesario hacer diferencias en las luchas cotidianas que constituyen un reto para la creatividad de la resistencia de los espacios locales y de relaciones sociales donde se expresa el poder de modo constante” (Foucault, citado en Valverde, 2012, p. 116), esto permitiría considerar la resistencia como un contrapoder que debe ser repensado en función de quien se opone a las prácticas coercitivas, dominantes y opresivas.

Nieto López (2010), coincide en considerar la resistencia como la contrapartida del poder y define que:

La resistencia corresponde a cualquier expresión colectiva de oposición, inconformidad o confrontación frente a estrategias de dominación o a situaciones de injusticia percibidas como tales por grupos o actores colectivos. Como lógica de acción colectiva se dirige contra el poder cualquiera sea la naturaleza y dimensiones de éste, sea estatal o no estatal, político o de cualquier otro tipo. Así mismo, la resistencia puede ser armada o no armada, abierta o simulada, pública o soterrada, confrontacional o indirecta, de horizonte emancipatorio o puramente reivindicativo (p. 155)

Es importante resaltar que como lo menciona el autor, las prácticas de resistencia pueden verse representadas en múltiples formas -legales e ilegales, públicas o secretas-, sin embargo, para comprender su lógica es necesario poner en el primer lugar los sentidos, fines y motivaciones de la acción sobre las formas de la misma, ya que son tan diversas que no podría identificarse a simple vista si corresponde a un acto inscrito en la lógica de la resistencia o si simplemente es una huelga o movimiento espontáneo con una motivación o fin diferente.

Respecto a lo anterior, Scott (2000) distingue cuatro tipos de “discursos políticos” que emplean los subordinados en el campo de la resistencia:

En primer lugar, se encuentra el más seguro y público de ellos, el halagador autorretrato de las élites; en este caso, los subordinados aprovechan los discursos de promesas incumplidas –de protección, orden, alimentación- de quien ejerce la opresión y acomodan sus peticiones para obtener mayores beneficios, puesto que de esta manera “(...) podían lograr que algunos de sus intereses se incorporaran a la ideología dominante sin dar la apariencia de ser subversivos” (p. 43)

En segundo lugar, está el discurso oculto, en el que los subordinados, alejados de la presión tácita que ejercen sobre ellos, posibilitan el surgimiento de una cultura política disidente. “los esclavos en la relativa seguridad de sus barracas pueden expresar su cólera, sus deseos de venganza, de autoafirmación, todo lo cual normalmente deben tragarse cuando están en presencia de sus amos y amas” (p. 43)

Este tipo de discurso como bien lo afirma el autor, “está constituido por las manifestaciones lingüísticas, gestuales y prácticas que confirman, contradicen o tergiversan lo que aparece en el discurso público.” (p. 28). Es decir, del que está obligado a mantener para preservar su libertad, integridad o su propia vida.

En tercer lugar, se habla de una política del disfraz y del anonimato, la cual, aunque es ejercida públicamente contiene un doble significado e intenta proteger la identidad de los actores, “En esta definición caben perfectamente los rumores, los chismes, los cuentos populares, los chistes, las canciones, los ritos, los códigos y los eufemismos: en fin, buena parte de la cultura popular de los grupos subordinados” (p. 43).

Por último, Scott menciona la ruptura entre el discurso oculto y el público, que corresponde a un desafío u oposición abierta y pública que “generalmente provocan una pronta respuesta represiva o, si no hay respuesta, una escalada de palabras y actos cada vez más atrevidos” (p. 43)

Sumado a esto, Scott (2002), afirma que la resistencia contra la ideología requiere una invención de una contra ideología, que tiene por objetivo establecer un sistema de normas en procura de la defensa de la identidad y dignidad de los oprimidos. Aduce además que esas prácticas anti hegemónicas son propias de espacios exclusivos en los que los subordinados confluyen para encontrar de nuevo su dignidad como persona y como grupo.

Estos “espacios exclusivos” hacen referencia a los lugares públicos que la gente del común puede llamar suyos, como las tabernas, capillas, carnavales, parques, entre otros. Al respecto el autor menciona:

Aquí las clases subordinadas se reunían, fuera de escena y después del trabajo, en una atmósfera de libertad estimulada por el alcohol. Esos lugares eran también sitios especiales para la transmisión de la cultura popular -que se manifestaba en juegos, canciones, apuestas, blasfemias y desorden- que normalmente no iba de acuerdo con la cultura oficial (p. 151)

[...] el mercado era el sitio privilegiado del discurso anti hegemónico, y el carnaval era su expresión más evidente. Sólo en el mercado la gente se podía reunir más o menos espontáneamente sin ninguna imposición superior. El anonimato de la multitud, junto con

las transacciones comerciales que servían para poner al pueblo en situación de igualdad, distinguía al mercado como el ámbito donde estaban ausentes los ritos y las muestras de respeto obligatorios ante los señores y los clérigos. Aquí se suspendían los privilegios. (p. 152)

Definiendo así que la resistencia se puede establecer desde múltiples escenarios -sobre todo si están por fuera del acceso de quien domina- y en diversas manifestaciones – públicas o anónimas- puesto que el fin continúa siendo el mismo, la lucha en contra de la opresión.

Adentrándonos ahora al campo político y social de Colombia, es importante citar a la profesora María Teresa Uribe quien pone de manifiesto el concepto de resistencias en el marco de la guerra.

Uribe (2006), expone al respecto que hay diversas estrategias que los pobladores asumen frente a los actores que imparten orden y violencia; por un lado, está el “acomodamiento” que acepta ese actor independiente del origen que provengan, -entiéndase como guerrilla, paramilitarismo o fuerza estatal-, se someten a su orden y no manifiestan públicamente su rechazo o inconformidad, bien sea porque no tienen otra alternativa y prima su seguridad, o porque identifican en el mismo cierta proximidad en el orden moral -similares enemigos-, o en el caso más común porque esa presencia del actor garantiza una “estatalidad” traducida en orden y protección para sus vidas y bienes, aspecto que es esencial para el actor opresivo, pues esa dependencia asegura su permanencia en el ámbito local.

Sin embargo, afirma la autora, es importante tener claro que esa “acomodación” no equivale a “resignación” puesto que la comunidad es consciente de sus limitaciones, vulnerabilidad y riesgos que ponen en vilo la estabilidad y la vida misma, por lo tanto, y en esto coincide con Scott, los pobladores se ingenian formas de resistencia que se denomina “estrategias de infra política”, es decir, “una serie de formas de resistencia muy variadas entre las cuales está la falsa sumisión, el

incumplimiento pasivo, la ignorancia fingida, la difusión de rumores, el engaño deliberado, la burla, la risa, los chismes” (p. 66); en suma, manifestaciones ocultas, en muchos casos ignoradas, discursos bifrontes y combinados según las circunstancias, difíciles de reconocer e identificar que van en contra de los poderes autoritarios y en búsqueda de la supervivencia.

De cualquier modo, el acomodamiento no es la única estrategia, sólo es funcional en el campo de un sólo operador de orden y violencia; no obstante, en un contexto de competencia de actores, donde el control es disputado por varios operadores de violencia, el asunto se torna más complejo y esos discursos ocultos se vuelven ineficaces, ya no son suficientes para proteger la vida y los bienes, ahora es latente la necesidad de tomar postura.

Frente a esta situación límite, el discurso oculto se vuelve insostenible, las transacciones con unos implica situarse en la condición de enemigos de los otros, las sospechas se incrementan, las desconfianzas se multiplican, las venganzas por agresiones anteriores o maltratos del viejo operador se multiplica y el mundo deja de ser predecible o legible para los subordinados. Siempre queda el recurso de la huida, del desplazamiento forzado, que, si bien es una imposición violenta de los nuevos conquistadores del territorio, también constituye una vieja y conocida estrategia de las personas para salvar sus vidas (Uribe, 2006, p. 72)

A partir de esto, la autora explica que al subordinado sólo le quedan dos opciones, huir o enfrentar la situación, adoptando discursos políticos públicos que les den autonomía –bajo amenaza-; emprender una acción colectiva y encontrar nuevas estrategias para sobrevivir, lo que a la suma es la mayor representación de la resistencia.

En esta misma línea, Clara Inés García (2004), denomina resistencia a “la aparición de una serie de experiencias locales y regionales ante algunos de los procedimientos de la guerra y a sus más

dolorosos efectos de destrucción” (p. 103), coincidiendo con la línea teórica hasta aquí manejada, expone que “resistir a lo que la guerra impone se traduce, en este caso, en los intentos por conseguir márgenes de autonomía de los actores sociales y políticos con respecto de los actores armados y por lograr construir un espacio de trámite de lo político, que han sido justamente la médula de lo social afectado por la guerra”. (p. 105)

Entendemos entonces por resistencias, la expresión individual o colectiva de oposición a la dominación y la coerción proveniente de múltiples orígenes; estas tienen diversas manifestaciones, pueden ser públicas y directas, representando una abierta toma de postura, o secretas y poco evidentes, sugiriendo una suerte de acomodación, una forma de resistencia estratégica oculta que es difícil de identificar, pero que con múltiples representaciones manifiestan el rechazo ante el poder que los limita y vulnera.

Es, además, una forma de lucha en favor de la autonomía con respecto a los actores que representan la imposición, al igual que una posición política en la que se procura por la preservación o recuperación de la dignidad y el sentido de la existencia, utilizando múltiples estrategias e iniciativas que permitan la construcción de alternativas en función de un mundo diferente.

Narrativas de Resistencias

Narrativas de resistencias, se refiere entonces a todas aquellas construcciones verbales o escritas que los sujetos han ido estructurando en función de sus experiencias; en el caso de esta investigación, esos sujetos son los maestros y las experiencias se centran en las acciones que, desde la educación y el trabajo activo con la comunidad, se han configurado para hacerle frente al conflicto armado.

Las narrativas de resistencia permiten organizar los aspectos trascendentales de la experiencia humana en la que se han opuesto a las prácticas coercitivas, dominantes y opresivas de uno o varios agentes u operadores de la violencia; en estas se develan actores, acciones, historia y contexto general, que han marcado las experiencias subjetivas de los individuos, reflexiona sobre estas, y le da sentido y significado a partir de las múltiples estrategias e iniciativas utilizadas en función de su superación.

Estas narrativas funcionan además como un acto político puesto que posibilitan las reflexiones en torno a la construcción de memoria colectiva, dándole sentido y significado a las experiencias y posibilitando a su vez la construcción de una identidad individual y social.

A su vez, las narrativas de resistencias contribuyen al trabajo que desde hace años se viene adelantando en el país, en función de la reconstrucción de los hechos victimizantes producto del conflicto, lo cual aporta a la reconstrucción del pasado reciente, tomando como referente las prácticas alternativas que fueron utilizadas para hacerle frente y las posibilidades de reconstrucción social que desde allí emergen.

Se entiende pues, que las prácticas de resistencia que han empoderado a los maestros en su quehacer docente a lo largo de los años en los que han tenido que padecer las consecuencias del conflicto armado son intencionadas, pues resistir ante la opresión y proponer nuevas alternativas a la violencia hacen parte de la “misión” del maestro, que va más allá de la responsabilidad pública, y se instaura en el compromiso ético y moral.

Al respecto Paulo Freire (2006), expone que el maestro debe ser un sujeto comprometido con la transformación de la sociedad injusta, donde, por medio del diálogo -según la pedagogía liberadora- se convierta en una colectividad menos arbitraria, apuntando a la construcción de seres humanos críticos y reflexivos.

Por su parte, Hilda Mar Rodríguez (2000), menciona que, para el maestro

[...] implica un compromiso diario la construcción de un lenguaje emancipador que contribuya a potenciar la enseñanza como una acción política, que permita la constitución de la escuela como esfera pública democrática y que además piensa la experiencia como eje articulador de la subjetividad y la relación escuela/cultura. (p. 90)

De esta manera se puede dilucidar que una de las principales funciones del maestro es, “ser un crítico de su tiempo” al cual le corresponde visionar nuevas estrategias para la transformación social, educar para tener un sentido de la ética y así formar sujetos más humanos e integrales, entre otras muchas poesías de vida. Ante esto y por más utópica que parezca esta misión, sólo queda resistir a la violencia, injusticia, opresión e imposición, y son esas prácticas de resistencia y las narraciones que los maestros construyen al respecto, el interés esencial de esta investigación.

Capítulo 3: Resultados: los maestros narran sus resistencias al conflicto armado

En función del proceso metodológico utilizado en esta investigación se generaron resultados que sirvieron de base para la elaboración de las categorías de sentido, las cuales corresponden al producto final de este informe académico.

Cada producto corresponde a un momento del proceso investigativo, los insumos fueron obtenidos de las narrativas que los maestros construyeron con relación a sus propias vivencias y motivadas por los instrumentos aplicados en cada etapa.

La cronología del conflicto

El primero de los resultados es una línea de tiempo construida con base en la información producto de la codificación de las guías de entrevista aplicada en el primer momento de la investigación; aquí se tuvieron en cuenta las fechas, lugares y eventos mencionados en las narraciones que los maestros aportaron al proceso investigativo.

Tabla 1

Línea de tiempo de acontecimientos relevantes

<p>1986</p> <p>ABANDONO POR PARTE LAS FFMM "El Ejército fue exactamente al año de que sucedió la masacre, fue a preguntar qué era lo que había pasado...entonces hacían preguntas todas tontas como por ejemplo que por dónde se habían ido [los guerrilleros] y por el mismo camino se fueron ellos"</p>	<p>MASACRE DE CIVILES – FARC-EP "Esa primera noche fueron a una de las casas y asesinaron a un padre de familia que no había estado en la reunión. Al sábado por la mañana estuvieron en la última casa de la vereda, allá pidieron desayuno y luego se despidieron, dijeron que ese ya era el camino de salida, pero era mentiras, se escondieron en el monte todo el día y en la noche volvieron a salir y asesinaron a los otros padres"</p> <p>1987</p>
--	---

<p style="text-align: right;">1989</p>	<p style="text-align: center;">RECLUTAMIENTO DE MENORES - FARC-EP</p> <p>“Ahí no había Coca, pero si se movía mucho las Farc-Ep y tuve varios alumnos que fueron a parar a la guerrilla”</p>
<p style="text-align: center;">ACOSO DEL ELN</p> <p>"Recuerdo un pastucito chiquitico (ELN) que empezó a ir a la escuela y yo vivía allá con mi esposa y mis dos hijas y ese muchacho estaba como enamorado de mi hija mayor, siempre decía que quería verla y yo le decía que no, que ella estaba ocupada, haciendo tareas, etc. Cuando me enteraba que ellos estaban por ahí yo le advertía a mi esposa que cuando llegaran yo era el que salía y que ellas se quedaran encerrada”</p> <p style="text-align: center;">OCUPACIÓN DE LA ESCUELA – ELN</p> <p>“Buscaban hacer reuniones, preguntar cosas, conocer la escuela. Les interesó mucho un mapa que tenía de Briceño, también un mapa que tenía de la vereda donde estaba cada una de las casas y así por el estilo”</p> <p style="text-align: right;">1996</p> <p style="text-align: center;">RETENCIÓN FORZADA</p> <p>"En una ocasión me retuvieron como 3 horas, era una época donde había mucha violencia...ellos me dijeron que yo era muy pendiente, miraba mucho, me fijaba mucho en que hacían, en las armas, entonces se les</p>	<p style="text-align: right;">1995</p> <p style="text-align: center;">RECLUTAMIENTO DE MENORES – FARC-EP</p> <p>“El frente 36 reclutaba muchos niños, hoy en día prácticamente todos están muertos”</p> <p style="text-align: center;">MASACRE SIN REGISTRO</p> <p>“Una vez nos tocó ver una volqueta con muertos y yo recuerdo mucho un señor moreno y él estaba sentado en un muro con una metralleta y nos hacían parar. ¡Ya todo mundo cierra la boca y nada vieron acá!”</p> <p style="text-align: right;">1997</p>

dio y me retuvieron...en un momento llegué a pensar que hasta me iban a matar"

LOS VESTIGIOS DE LA MASACRE DEL ARO (ITUANGO)

"[...] el pensamiento de uno era que no se fueran a ir donde uno estaba y que pasara la misma situación que estaba pasando allá, de frente se veía los bombardeos, los helicópteros, toda la situación, eso fue algo desastroso"

1998

CONSTANTE TENSIÓN

"El alcalde estaba celebrando en día de los niños y estábamos organizando todo, entonces empieza la gente a gritar "viene la guerrilla, se entró la guerrilla" y la gente corría en ese pueblo, era impresionante, la gente lloraba, mamas diciendo "mi hijo está por allá abajo "una vecina corriendo buscando la hija, todo el mundo lloraba y hasta ahí fue la fiesta de los niños, y no se entró, era falso"

NIÑOS EN MEDIO DE LOS ENFRENTAMIENTOS – FARC-EP

"Encontrarse en un salón trabajando con unos estudiantes y de un momento a otro ver un grupo armado al frente"
"Se llegó al punto de decir: "profe dígales a los niños que se metan debajo de los pupitres para que no vaya a pasar nada"

1999

TOQUE DE QUEDA

"Había toques de queda, pero en la escuela normal, al otro día podíamos ir a trabajar y a estudiar normal"

2002

MASACRE DE CIVILES – PARAMILITARES

"Me tocó una masacre llegando al pueblo que eran 4 o 5 muertos"

<p>OCUPACIÓN DE LA ESCUELA – PARAMILITARES</p> <p>“Se ubicaban alrededor de la escuela, estaban ahí junto al salón donde yo estaba dictando la clase [...] entonces uno les pedía que le colaboraran para que no desconcentraran los niños”</p>	<p>2006</p>
<p>2014</p>	<p>ATAQUE - FARC-EP</p> <p>“La guerrilla dinamitó un campo cerca de la entrada para mi vereda ...cuando llegué al lugar había un carro atravesado con explosivos y el campo minado”</p>
<p>ENFRENTAMIENTO ENTRE FARC-EP Y PARAMILITARES</p> <p>"Al ya estar los paramilitares en la zona, las Farc-Ep tenían que advertirle a la gente que si se ponían de parte de los paramilitares los iban a matar, ya ellos iban era como a decirle a la gente que mucho cuidado se metía con ellos porque ya serían objetivos militares también..."</p> <p>"[...] después entraban los paramilitares, ese fue el momento difícil porque si estaba a un lado de ellos o al otro resultaba siendo prácticamente objetivo militar"</p>	<p>2015</p>

Elaboración propia con base en la información generada.

Los extractos de las narraciones son producto de las guías de entrevista aplicada en el primer momento de la investigación.

Además, por medio de la matriz elaborada se pudo identificar correlaciones de acontecimientos y agrupación en temporalidades, las cuales posibilitaron la siguiente gráfica.

Tabla 2

Correlación de acontecimientos

<p>VISITA A COMUNIDADES – FARC-EP</p> <p>“Hacían visitas para concientizar a la comunidad, para que se manejaran muy bien, que no hubiera robos entre ellos, ni problemas. Les dejaron muy buenos consejos, pero era de vez en cuando porque como no había cultivos ilícitos solo iban a hacer presencia y ubicar a las comunidades para que tuvieran un buen</p>	<p>1986 – 1996</p>
---	---------------------------

comportamiento y presentar proyectos a los alcaldes para que el gobierno no los tuviera en ese abandono si no que se hicieran sentir”

OCUPACIÓN DE LA ESCUELA – FARC-EP

"Visitas constantes a la escuela y a la vereda, iban y hacían reuniones en la escuela, otras veces en otros lugares y se quedaban entre 15 y 20 días, hacían sus cambuches, se iban y volvían, uno a veces cuando salía a la vereda se los encontraba en el camino". "Venían a solicitar en favor que necesitaban la institución para hacer una reunión con todos los padres de familia de la vereda y que yo también debía estar ahí"

1998 – 2000

PROFUNDIZACIÓN DEL CONFLICTO

"[...] ver muertos en las carreteras, enfrentamientos entre guerrilla y paramilitares que uno escuchaba esos tiroteos todas las noches, en la tarde, en el día, eso era muy preocupante para uno y también en las escuelas”

LA LLEGADA DE LA COCA
 “Briceño se inundó de coca y de grupos ilegales, viene la violencia y muchos cambios sociales, se desmejoró mucho el tejido social porque lo niños y jóvenes querían era ir a raspar la Coca y abandonar el estudio”

DESERCIÓN ESTUDIANTIL
 “Las escuelas rebajaron un porcentaje de matrícula por ahí en un 35% [...] la mayoría de ellos iban detrás de la plata fácil, entonces ellos creían que esos cultivos les iban a durar para toda la vida y el estudio prácticamente lo dejaron a un lado y muchos de esos niños fueron a engrosar las filas de la guerrilla”

2000 -2015

Elaboración propia con base en la información generada

Los extractos de las narraciones son producto de la guía de entrevista aplicada en el primer momento de la investigación

Ver interactiva en <https://www.timetoast.com/timelines/1927740>

Este ejercicio posibilitó la identificación de la historia del conflicto armado en Briceño, o por lo menos las que se reconstruyen desde la memoria de quienes lo vivieron.

En este esquema se logra distinguir tres etapas del conflicto, la primera (1986 – 1996) que hace referencia a la llegada de los grupos armados – específicamente el frente 36 de las Farc-Ep y su instalación en el territorio, caracterizada por las visitas a las comunidades y las reuniones en las escuelas con el fin de instaurar normas generales en los habitantes, las cuales además iban acompañadas de hechos que buscaban implantar el miedo y legitimar el poder entrante.

Los pasos que en la noche buscaban donde resguardar la tropa, la instalación de grupos armados en los pasillos escolares, la lista escrita a mano de quienes fueron buscados y posteriormente masacrados frente a sus familias, las citaciones comunales con verificación de asistencia, los ojos vigilantes a través de las ventanas de la escuela, los juegos bélicos que robaban la inocencia de los niños, la imposición de fechas para la salida y entrada a la vereda, entre otras prácticas no especificadas, describían la ocupación constante de los espacios públicos y privados de la que eran presas las comunidades a la llegada de los grupos armados, y por supuesto del miedo y la angustia a la que se sometían a diario.

La segunda etapa (1998 – 2000), hace referencia a la llegada de los cultivos ilícitos y sus efectos desencadenantes en la población. La coca aparece como una opción de progreso en estas comunidades agobiadas por la pobreza y abandono estatal, y a su vez, como precursora del cambio de valores sociales, que acarrea consigo consecuencias desacertadas y en contravía de la transformación y las nuevas alternativas de superación del conflicto; en este sentido aparece efectos como la deserción escolar, el cambio de uso productivo de la tierra y la idea del dinero fácil, afectando directamente el tejido social y desarticulando los procesos comunitarios que se habían construido en el tiempo, lo que a su vez posibilita el reclutamiento de menores a las filas

de los grupos armados¹⁸, con promesas de mejores posibilidades de vida, haciendo de este ciclo un desafortunado proceso que se socava y reproduce.

La tercera etapa (2000 – 2015), equivale a la profundización del conflicto, en esta temporalidad diferentes grupos armados entraron en confrontación, las Farc-Ep, el ELN y los paramilitares consolidan sus intenciones de establecerse y proyectarse en el territorio, por lo tanto, los enfrentamientos, intimidaciones y asesinatos se vuelven cotidianos y la lucha por quien detenta el poder una problemática latente que aún hoy perdura.

Esta información, contrastada con la proporcionada por el municipio evidencia además efectos en masa sobre la población;

[...] se han presentado dos eventos masivos de desplazamiento, uno en el año 2000 por el temor generalizado en las veredas El Pescado, La América, Cucurucho, Travesías y El Roblal, ante la inminente llegada de las AUC y otro en el 2001 por amenazas provenientes de las AUC en contra de la población civil de las veredas EL Cedral, La Correa, La Palomita, Moravia y la Meseta por ser supuestamente colaboradores de la guerrilla, en el primer evento aproximadamente 600 personas arribaron a la zona urbana de Briceño y en el segundo evento sufrieron afectación 100 familias algunas arribaron al municipio de Yarumal y otras a la zona urbana de Briceño”. (Plan de Contingencia Municipio Briceño-Antioquia, 2018, p. 11)

Aunque identificar las temporalidades del conflicto es de entrada algo significativo, hay algo más que llama la atención en este proceso, y es lo referente a la escasa información que se encuentra sobre estos hechos en los medios de información y documentos oficiales.

¹⁸ Según el plan de contingencia del municipio actualizado a 2018, la vinculación de menores a actividades de los grupos ilegales se ha realizado desde el año 1999 el y último reporte oficial de vinculación de menores se tuvo en enero de 2016.

Salvo las múltiples referencias relacionadas con la masacre del Aro de 1997¹⁹ en los diferentes medios de comunicación, y la mención en el informe de rutas del conflicto (Rutas del conflicto, s.f.), sobre la masacre paramilitar ocurrida en el año 2002 en la vereda Santa Ana -la cual es mencionada en uno de los relatos-, no existe registro²⁰ de los demás asesinatos múltiples o selectivos a los que hacen referencia los maestros en sus narrativas, ni siquiera se menciona el municipio de Briceño en la prensa regional cuando hacen alusión a los movimientos de grupos armados en épocas tan caóticas como las relacionadas a las elecciones del 1997, fechas que son decisivas en los relatos de los maestros y en las que coinciden con hechos victimizantes bastante específicos en la zona.

Después de una búsqueda en los planes de gobierno del municipio de las últimas décadas, sólo se pudo hallar información oficial en el Plan de contingencia actualizado a 2018, en el que se discrimina por medio de una línea de tiempo [a partir del 2014] las fechas, hechos, lugares, número de personas afectadas, presunto autor y tipo de respuesta dada a la comunidad y las instituciones, sin embargo en fechas previas parece ser que no hay registro oficial, los informes son muy generales y la caracterización del contexto se limita a nombrar los grupos armados presentes en el territorio, aspecto que deja entrever el escaso conocimiento sobre el conflicto que por mucho tiempo se ha venido gestando en el territorio.

La lejanía de las zonas veredales se tradujo en escaso interés para el gobierno local y nacional; “la estatalidad” -en muchos casos- ineficaz e inoperante, no lograba atender las necesidades de la población, incluso la información de lo que allí sucedía ni siquiera llegaba al casco urbano, dejando a la comunidad en un total abandono, un caldo de cultivo perfecto para los grupos subversivos,

¹⁹ El corregimiento del Aro se ubica en Ituango-Antioquia, sin embargo, en dos de las narraciones coinciden en referenciar la masacre aquí ocurrida debido a que tuvo efectos indirectos en el municipio de Briceño- Antioquia.

²⁰ Se realizó una búsqueda en la prensa regional -El Colombiano- de los años y meses mencionados en los relatos recopilados, sin embargo, no se encontraron registros de los acontecimientos relatados en las fechas especificadas.

quienes con su presencia instauraban su propio orden y establecían nuevas normas. De esta manera era evidente un escenario donde existe una competencia de operadores de violencia con una presencia institucional también precaria, pero predominantemente bélica e intermitente.

Sobre las ocupaciones armadas a las escuelas y su presencia constante en los espacios comunes que ponía en riesgo la vida y seguridad de los estudiantes tampoco hay información, ni siquiera documentación o estadísticas detalladas sobre los reclutamientos o deserción educativa en el periodo objetivo trabajado.

Con respecto a las acciones de gobierno para atacar directamente los efectos adversos del conflicto en función de las víctimas no se logró encontrar en las pesquisas realizadas información correspondiente a la década de los 80 y 90.

Sin embargo, haciendo una revisión de los últimos planes de gobierno [desde el 2004²¹] y prensa escrita y digital se pudo encontrar que el municipio ha venido adelantando en los últimos años, por medio de planes estratégicos enfocados a la prevención y cuidado en materia de seguridad y convivencia, proyectos y rutas de atención con el fin de atender las necesidades en materia de seguridad, justicia, convivencia y orden público para garantizar los derechos humanos y el derecho internacional humanitario; sin embargo, en la época donde se enfoca mayoritariamente la investigación solo es posible afirmar que fueron los maestros y los organismos a los que ellos voluntariamente acudían quienes atendieron e hicieron frente a los efectos del conflicto directo en las veredas donde se encontraban.

Todo lo anterior refuerza la pertinencia de este trabajo investigativo, puesto que permite a través de las narraciones de quienes vivieron y padecieron el flagelo de la violencia, reconstruir la historia desconocida, aquella que no aparece en los medios de comunicación, pero que sin duda es

²¹ Después de múltiples pesquisas sólo se pudieron encontrar registros de planes de desarrollo Municipal a partir del 2004.

trascendental en el proceso de reconstrucción de memoria; conocer la verdad de las acciones e identificar sus actores, hechos y consecuencias es el primer paso para poder avanzar como sociedad en el camino hacia la paz.

Las prácticas del maestro

En segundo lugar se encuentran los resultados obtenidos del instrumento *reconstrucción del pasado*, aquí se propuso una matriz de análisis que permitiera agrupar las explicaciones dadas a los hechos, las consecuencias o daños significativos a la comunidad y las prácticas o acciones de los maestros ante las situaciones especificadas, lo cual posibilitó la lectura de su contenido en clave de datos y consecuentemente la agrupación de características similares; a partir de esto se generaron las siguientes tablas.

Tabla 3
Análisis prácticas del maestro

<u>Código</u>	<u>Acontecimiento</u>	<u>Efectos en la comunidad</u>	<u>Acciones de parte de los maestros</u>
RB2	Masacre en la vereda	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pobreza 2. Niños Huérfanos 3. Miedo 4. Angustia 5. Desplazamiento 6. Inasistencia/deserción escolar 7. Disminución de colaboración en convites. 8. Unión en la comunidad (Posteriormente) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Búsqueda de ayuda profesional 2. Visitas a casa de familias afectadas 3. Intervención en las clases 4. Reunión con padres de familia
RB2	Juegos de guerra		<ol style="list-style-type: none"> 1. Reunión y diálogo con los estudiantes 2. Intensificación clases de educación física.
EH2	Juegos de guerra		<ol style="list-style-type: none"> 1. Reunión y diálogo con los estudiantes 2. Juegos alternativos en clase

EH2	Llegada de cultivos ilícitos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sustitución de cultivos propios por Coca 2. Desplazamiento y muerte 3. Inasistencia y deserción estudiantil 4. Desintegración familiar 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prudencia 2. Reunión con padres de familia
AG2	Llegada de cultivos ilícitos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sustitución de cultivos propios por Coca 2. Pobreza en las familias. 3. Inasistencia de estudiantes 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prudencia 2. Neutralidad 3. Diálogo con los estudiantes
AG2	Ocupación de la escuela	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desconcentración de los estudiantes 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mirar y callar
AG2	Impacto de masacre del Aro	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tensión 2. Lamentos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hablar con la comunidad 2. Evitar comentarios comprometedores 3. Intervención con los estudiantes
AG2	La escuela en medio de ataque armado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tensión en la comunidad 2. Miedo de los estudiantes: tirarse al piso para proteger su vida. 3. Incertidumbre 4. Aislamiento 5. Zozobra y angustia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intervención con los estudiantes

El código hace referencia al maestro entrevistado y el número de la entrevista donde se encuentra dicha información. Elaboración propia con base en la información generada.

En el proceso de recolección de datos, aparecieron narraciones referentes a acontecimientos importantes para las veredas y los procesos comunales que no estaban directamente relacionadas a un evento de conflicto, aunque sí a sus efectos complementarios como lo son la pobreza y abandono estatal; frente a este hallazgo también se elaboró una tabla de análisis.

Tabla 4
Análisis prácticas del maestro II

<u>Código</u>	<u>Acontecimiento</u>	<u>Efectos en la comunidad</u>	<u>Acciones de parte de los maestros</u>
---------------	-----------------------	--------------------------------	--

RB2	Pérdida de recursos para el proyecto comunal: Electricidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desmotivación 2. Posteriormente unión 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reunión con la comunidad para consecución de mano de obra. 2. Acuerdos con la acción comunal 3. Reuniones con el IDEA y comité de cafeteros
RB2	Proyecto: cancha comunal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Centro y punto de encuentro 2. Lugar de juego y ventas 3. Punto común para las reuniones solicitadas por grupos armados 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Solicitud y gestión de construcción de la cancha y jornales a campesinos 2. Conformación de equipo de futbol 3. Programación de torneos de futbol

El código hace referencia al maestro entrevistado y el número de la entrevista donde se encuentra dicha información. Elaboración propia con base en la información generada.

Esta tabla permite analizar las acciones de los maestros en torno a los acontecimientos que les ha correspondido vivenciar; en este caso se logra observar que ante hechos directos del conflicto armado como los asesinatos, ocupaciones y ataques, o incluso ante efectos colaterales como la práctica de juegos bélicos de la población infantil, los maestros usan el diálogo como estrategia, no sólo de mediación sino de motivación frente la adversidad, y aunque hacen uso de multiplicidad de estrategias, es su voz una posibilidad transformadora usada para fortalecer la esperanza, mantener vivo el deseo y apostarle a una mejor alternativa de vida.

Incluso cuando los cultivos ilícitos llegaron a las veredas y a costa de falsas promesas indujeron a la población a su producción, fueron los maestros quienes intervinieron por medio de conversaciones privadas con los campesinos y expusieron la necesidad de evitar la deserción escolar, que como acción directa de estas prácticas se producía inmediatamente en las escuelas.

Todas estas intervenciones son acompañadas, además por un trabajo desde el aula de clase²², en el cual, de forma muy prudente se busca sembrar la necesidad de mantenerse conectados al sistema educativo como fórmula para el progreso, una alternativa de resistencia al conflicto que sin haber sido escogido, ahora hacía parte de su cotidianidad.

Desde la emoción

Los sentimientos son resultado de las emociones generadas por las experiencias vividas, estos determinan la manera como se es y se relaciona con el mundo, las formas de vincularse con el contexto y por supuesto con quienes lo habitan. Es por esto que surge la idea de realizar análisis de los sentimientos y emociones expresados por los maestros en las narrativas recopiladas.

Se efectuó entonces un seguimiento de las palabras repetitivas que referían un sentimiento o emoción en cada uno de los instrumentos aplicados, a partir de esto se construyó la siguiente tabla.

Tabla 5
Sentimientos y emociones en las narrativas

<u>Sentimiento</u>	<u>N°</u> <u>entrevista</u>	<u>N°</u> <u>entrevista</u>	<u>Número de veces</u> <u>que se repite el</u> <u>sentimiento</u>	<u>AG</u>	<u>RB</u>	<u>NF</u>	<u>HE</u>
	Negativos/ Resultado del conflicto						
Tensión/incertidumbre	1	2	16	X	X		
Prevenición	1	2	1	X			
Conmoción	1	2	6	X	X		
Miedo/ desesperación	1	2	31	X	X	X	X
Tristeza	1	2	5		X	X	
Desmotivación		2	1				X
Molestia		2	1				X
	Positivos/ Referentes a su labor						
Motivación		2	2				X

²² En las narraciones los maestros afirman no haber hecho modificaciones directas al currículo debido al peligro que esto podría representar para su práctica docente, sin embargo sus acciones complementarias en la cotidianidad escolar responden a lo que se conoce como currículo oculto, al cual se hará mención más adelante.

Satisfacción	1	2	4	X	X
Tranquilidad		2	3		X
Amor		2	3	X	X

Las abreviaturas AG, RB, NF, HE son códigos para referencia al maestro entrevistado
Elaboración propia con base en la información generada

Los sentimientos negativos generados en los maestros como resultado del conflicto armado son en su mayoría de miedo y desesperación, seguido por la tensión y la incertidumbre, la conmoción y la tristeza, sentimientos bastante perjudiciales producto de malas experiencias a las que se han visto enfrentados en su larga trayectoria laboral; en un municipio inmerso en el conflicto armado, ellos han sufrido no sólo las afectaciones a nivel individual y familiar, sino que gracias a su función de líder de la comunidad educativa, deben a su vez cargar con las afectaciones que involucren la población que está a su cargo y buscar, por encima de su propia comodidad, la manera de impulsar iniciativas transformadoras que beneficien a la sociedad en general, radiografía compleja de la ardua tarea educativa en medio del conflicto armado.

El panorama es mucho más interesante cuando se pone en perspectiva los sentimientos positivos a los cuales los maestros aluden en sus relatos, estos evidentemente son mucho menos relevantes y poco recurrentes, se nombran tímidamente la satisfacción, motivación, tranquilidad y amor, sin embargo, son estos tan fuertes, que pese a que son menos evidentes en sus lógicas narrativas, logran sobrepasar los sentimientos que los disminuyen; pese a las dificultades el maestro decide aguerridamente quedarse y resistir, buscando, aún en el caos, la esperanza que permita creer en un mejor porvenir.

El Discurso Político

En último lugar, aparece el producto de la codificación axial, mencionada en el tercer momento del proceso investigativo, con lo que se construyó una tabla de información donde se discriminaron

los tipos de discursos y las estrategias utilizadas en función de las prácticas de resistencia, atravesadas por los análisis de Scott y María Teresa Uribe.

Tabla 6

Tipo de discurso político y sus estrategias

<u>Código</u>	<u>Acontecimiento</u>	<u>Relación con el conflicto</u>	<u>Acciones por parte del maestro / Estrategias</u>	<u>Tipo de discurso político</u>
<u>RB2</u> <u>RB1</u>	Masacre en la vereda	Directa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presencia en la escena del crimen 2. Ayuda para ejecutar el levantamiento 3. Tranquilizar la comunidad 4. Búsqueda de ayuda profesional 5. Visitas a casa de familias afectadas 6. Intervención en las clases 7. Reunión con padres de familia 	Oculto
<u>RB2</u> <u>EH2</u>	Juegos de guerra	Indirecta	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reunión y diálogo con los estudiantes 2. Juegos alternativos en clase 	Oculto
<u>EH2</u> <u>AG2</u>	Llegada de cultivos ilícitos	Directa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prudencia 2. Reunión con padres de familia 3. Diálogo con los estudiantes 	Oculto
<u>AG2</u>	Ocupación de la escuela	Directa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mirar y callar 	Público
<u>AG1</u>	Ocupación de la escuela	Directa	<ol style="list-style-type: none"> 2. Solicitud para que se retiraran 	Desafío u oposición abierta
<u>AG2</u>	Impacto de masacre del Aro	Directa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hablar con la comunidad 2. Evitar comentarios comprometedores 	Oculto

<u>AG2</u>	La escuela en medio de ataque armado	Directa	3. Intervención con los estudiantes 4. Intervención con los estudiantes	Oculto
<u>RB2</u>	Pérdida de recursos para el proyecto comunal: Electricidad	Indirecta	1. Reunión con la comunidad para consecución de mano de obra. 2. Acuerdos con la acción comunal 3. Reuniones con el IDEA y comité de cafeteros	Desafío u oposición abierta
<u>HE1</u>	Reclutamiento de menores de edad	Directa	1. Intervención con los estudiantes	Oculto
<u>HE1</u>	Reuniones solicitadas por los grupos armados	Directa	1. Asistir 2. Cumplir con la orden de citar a padres de familia 3. Prestar la escuela	Público
<u>RB1</u>	Reuniones solicitadas por los grupos armados	Directa	1. Resistirse, explicar las razones	Desafío u oposición abierta
<u>AG1</u>	Solicitud de favores de parte de grupos armados	Directa	1. Negación explicándoles los motivos	Desafío u oposición abierta
<u>RB1</u>	Retención forzada	Directa	1. Explicar e intentar aclarar la situación 2. Hablar con el jefe del frente 3. Interceder por el compañero amenazado	Desafío u oposición abierta
<u>RB1</u>	Acoso	Indirecto	1. Mentir 2. Esconder la familia	Público

<u>NF1</u>	Masacre/ avistamiento de cuerpos	Directa	1. No preguntar	Público
<u>NF1</u>	Retén	Directa	1. Cooperar 2. Guardar silencio	Público

El código hace referencia al maestro entrevistado y el número de la entrevista donde se encuentra dicha información/ la categoría de tipo de discurso está basada en los textos de Scott y María Teresa Uribe.

Elaboración propia con base en la información generada

Esta tabla arroja una importante información sobre las prácticas de resistencia usadas por los maestros víctimas del conflicto, las cuales son profundizadas en las categorías de sentido que se abarcan en el siguiente capítulo y que representa el producto final y principal aporte de la investigación.

Capítulo 4: El Sentido de los Repertorios

En el transcurso del proceso investigativo se logró identificar tres tipos de discurso político que varían de acuerdo a la temporalidad, los actores comprometidos en los acontecimientos narrados y el impacto de los mismos.

Estos están determinados por las estrategias utilizadas por los maestros para hacerle frente al conflicto armado, sin embargo, no se pueden encasillar de forma generalizada, es necesario analizar cada acción relevante de manera individual, considerando el contexto y las razones de las cuales este se alimenta y adquiere sentido, teniendo siempre como referente las preguntas, ¿dónde puede surgir la resistencia?, ¿por qué?

El poder y la máscara del maestro

Para Scott es claro que muchas veces las personas prefieren sacrificar la sinceridad para no entrar en conflicto con quienes se relacionan, esto debido a que de alguna manera esa persona representa algún poder con el cual pueda causar daño; a estas acciones las denomina de discurso público.

[...] el subordinado, ya sea por prudencia, por miedo o por el deseo de buscar favores, le dará a su comportamiento público una forma adecuada a las expectativas del poderoso.
(Scott, 2000, p. 24)

Cuando existe una relación de subordinación social, sea de obrero ante el patrón, el peón ante el terrateniente, o en el caso particular de la investigación, el civil ante el armado, el comportamiento tiende a adecuarse a las demandas que se le imponen, sin embargo esta actitud no se asume necesariamente como muestra de respeto, más bien es una latente representación del miedo a la muerte.

Como se aprecia en las narraciones, algunas de las acciones de los maestros están mediadas por la necesidad de preservar su integridad y la de sus estudiantes; el miedo a las retaliaciones y la obligación de cuidar a quienes están a su cargo prima sobre el deseo de negarse a cumplir con las imposiciones.

[...] ese grupo eran los paramilitares, ellos llegaban y ponían las hamacas [en la escuela] sin pedir permiso ni nada, uno miraba y callaba, ¿qué más podía hacer? (AG, Entrevista N°2, 2018)

Es el silencio entonces una forma de resistir usada específicamente para sobrevivir, no validando con ello las acciones a las que se está siendo sometidos, sino visto como la posibilidad de continuar con las actividades cotidianas acostumbradas sin poner en riesgo su vida y su seguridad.

Estas son manifestaciones que van en contravía del poder que los doblega, puesto que quien lo usa lo hace con pleno conocimiento de su función, es decir, es consciente de las limitaciones que tiene y los riesgos que corre, sin embargo se niega a avalarlas y prefiere usar estratégicamente formas de resistencia variadas -dentro de las que cabe claramente el silencio- denominado por Scott como estrategias de infrapolítica, las cuales deben ser asumida por los oprimidos en situaciones de peligro inminente.

Una de las prácticas más comunes de las Farc-Ep eran las visitas a las instituciones educativas con el fin de solicitar reuniones comunales; en muchos casos los maestros no tenían otra opción que aceptar, incluso se veían obligados a enviar con los estudiantes las citaciones a los padres de familia, arriesgándose con ello a la estigmatización y el señalamiento de la comunidad o de otro grupo armado que frecuentara la zona.

La guerrilla, que en ese tiempo era quien mandaba, llegaban allá a hacer reuniones y obligatoriamente había que asistir a ellas y uno como docente no se podía resistir. [...] en esas reuniones hacían ir a toda la gente de la vereda con sus niños, con sus esposas [...] hacían visitas para concientizar a la comunidad, para que se manejaran muy bien, que no hubiera robos entre ellos, ni problemas [...] después uno se encontraba con guerrilleros en el camino, jefes guerrilleros que me conocían, pero siempre de una manera muy respetuosa y prudente, únicamente de saludo porque después entraban los paramilitares; ese fue el momento difícil porque si estaba a un lado de ellos o al otro resultaba siendo prácticamente objetivo militar. (HE, Entrevista N°1, 2018)

[...] los campesinos un poco preocupados me decían que había llegado un grupo armado y preguntaban por el profesor, que dónde vivía, cómo se llamaba, que cómo trabajaba, y yo, a pesar de que en mi interior sabía que era normal que un grupo llegara a una vereda y siempre buscara al profesor -ya que el profesor en esas zonas es un líder -, al mismo tiempo me daban nervios. [...] al día siguiente los niños llegaron a estudiar y estaban muy asustados porque me decían “profe la guerrilla ya viene, nos preguntaron cuál era el camino para la escuela” entonces a mí me dio mucho susto. Venían a solicitar un favor, necesitaban la institución para hacer una reunión con todos los padres de familia de la vereda e insistían que debía ser ahí, entonces a mí me tocó mandar los estudiantes para la casa con la razón de que la 1:00 de la tarde debían estar ahí todo el núcleo familiar -mayores de edad- y que no faltara nadie, incluso yo también debía estar. (RB, Entrevista N°1, 2018)

Los sentimientos generados son esencialmente de miedo y angustia, pues la sumisión era evidente, incluso cuando la obediencia fuera sólo una táctica. Al respecto Scott dice que “Los dominados actúan su respeto y su sumisión al mismo tiempo que tratan de discernir, de leer, las

verdaderas intenciones y estados de ánimo de los poderosos, dada su capacidad amenazadora” (Scott, 2000, p. 26).

En sus experiencias más personales, donde sentían la amenaza latente a su propia integridad y la de su familia, las acciones de resistencia se enfocaban en la mentira o excusa, aunque de forma muy asertiva, con esto lograba mantenerse a salvo sin levantar sospechas ni generar conflictos directos.

[...] recuerdo un pastucito chiquitico [del ELN] que empezó a ir a la escuela, yo vivía allá con mi esposa y mis dos hijas y ese muchacho estaba como enamorado de mi hija mayor, siempre decía que quería verla y yo le decía que no, que ella estaba ocupada, haciendo tareas, etc. Cuando me enteraba que ellos estaban por ahí yo le advertía a mi esposa que cuando llegaran yo era el que salía y que ellas se quedaran encerradas. (RB, Entrevista N°1, 2018)

La mentira y la evasiva eran pues prácticas del discurso público, por un lado, permitía mantener segura a su familia ya que evitaba exponerla a una situación que podría poner en riesgo su vida o libertad, pero a su vez mantenía intacta la máscara de obediencia e incluso “aceptación” que quien domina espera ver.

La táctica de la obediencia servía para leer las verdaderas intenciones de los opresores, en este caso con dos intencionalidades, la primera generar confianza, lo que significa salvaguardar su propia integridad, y la segunda abrir la posibilidad futura a solicitudes que permitan un beneficio bifronte.

El dominador nunca controla totalmente la escena, pero normalmente logra imponer sus deseos. A corto plazo, al subordinado le conviene actuar de una manera más o menos

verosímil, usando los parlamentos y haciendo los gestos que, él sabe, se espera que haga.
(Scott, 2000, p. 27)

En el ámbito personal, la necesidad de cuidar a la familia y salvaguardar su vida prima sobre cualquier deseo de confrontar al opresor, el subordinado en este caso preferirá asentir si esto implica poder garantizar su seguridad y supervivencia.

Cuando yo llegué allá me pareció muy duro el enfrentamiento de la guerrilla y los paramilitares [...] recuerdo que nos montábamos en el chivero a las 4 de la tarde y un día nos paró la guerrilla y nos preguntaron ¿qué hay en el camino? y nos empezaron a gritar que porque estábamos escondiendo algo y una profesora se enfrentó a ellos, todos temblábamos porque esa gente no “come de nada”, entonces yo le decía después de que se fueron ¿cómo se te ocurre enfrentar esa gente?, ¡estaba en juego la vida de todos nosotros!. Ese día si me dio mucho miedo. (NF, Entrevista N° 1, 2018)

Cuando empecé en Briceño fue muy duro porque me daba miedo salir a la carretera porque uno se los encontraba [a la guerrilla], una vez nos tocó ver una volqueta con muertos; yo recuerdo mucho un señor moreno, él estaba sentado en un muro con una metralleta y nos hacían parar [decía] ¡ya todo mundo cierra la boca y nada vieron acá! [...] nunca me gustaba preguntar para no atormentarme la vida, yo no pregunto y menos cuando ellos decían que “aquí no han visto nada” ¿ya quién habla y quién averigua? (NF, Entrevista N° 1, 2018).

El discurso público es el ejemplo práctico de quien domina, con este se busca reforzar la idea de su hegemonía, retrata la forma de cómo quiere verse a sí mismo; las palabras y acciones que simulan la aceptación, usadas en este tipo de situaciones, son la muestra de ello.

Estas prácticas de resistencia modifican evidentemente las subjetividades y las formas de vida comunitarias, puesto que las obligan a transformar sus formas de relacionarse e incluso renunciar públicamente a lo que en otras ocasiones se hubiera defendido sin vacilación. El maestro entonces se disfraza bajo el discurso de aceptación – aunque no participativa-, simula su obediencia y se acomoda – transitoriamente- a las disposiciones establecidas por quienes detentan el poder, incluso si con estos actos pareciese contradecir su ejemplo, sin embargo esto tendría un propósito más significativo, el cual será explicado en otra de las categorías.

Todas las acciones aquí descritas, que incluso pareciesen insignificantes, tienen un sentido superior puesto que buscan sobrepasar la adaptación pasiva y asumir estrategias que les permiten resistir incluso desde el silencio - nunca inocente-, las consecuencias del conflicto.

Maria Teresa Uribe catalogaría esto como una estrategia de acomodamiento, en la que el oprimido acepta al operador de violencia y se somete a su orden sin manifestar públicamente su rechazo, sin embargo, este acomodamiento es a su vez una estrategia que le permite, en primer lugar, sobrevivir, pero además abonar el camino a un posible beneficio futuro, en el que pudiese incidir en decisiones y participar activamente.

Actuando con cautela

Scott sugiere que se pueden interpretar los rumores, cuentos populares, chistes y chismes como vehículos para dar a conocer las críticas al poder de forma anónima, preservando la seguridad y la vida; esto a la luz de las narraciones de los maestros se asemeja a las conversaciones espontáneas –pero dirigidas- en función de la prevención de juegos bélicos, la deserción escolar o los consejos a cerca del futuro y la culminación exitosa de los estudios, entre otras muchas intervenciones a las que el maestro se ve abocado en la relación con sus estudiantes.

El discurso oculto es, pues, secundario en el sentido de que está constituido por las manifestaciones lingüísticas, gestuales y prácticas que confirman, contradicen o tergiversan lo que aparece en el discurso público (Scott, 2000, p. 28)

La diferencia entre el discurso público y el privado, radica en que mientras el discurso público establece una relación directa entre lo que el opresor quiere escuchar y el subordinado debe decir, el discurso privado – con base en diversas manifestaciones- contradice lo que en el discurso público aparece, es decir, es el discurso usado fuera del control del opresor.

Estos discursos se producen en función de públicos que no ejercen ningún tipo de poder y por lo tanto no representan peligro, Scott define a estas conductas como “fuera de escena”, lo cual se refiere a acciones que se ejecutan por fuera de los detentadores de poder, sin embargo esto no significa que no tenga un real impacto en la sociedad, por el contrario, es a través del discurso oculto que se puede develar el sentido de la resistencia, en el caso de los maestros este es el que les permite mantener su posición desde la vocación y la responsabilidad social con sus estudiantes y la comunidad con quien trabaja, pero sin arriesgar su integridad y seguridad.

Claro ejemplo de esto lo relata uno de los maestros entrevistados refiriéndose a una masacre perpetrada por el frente 36 de las Farc-Ep en 1986.

[...] a la semana siguiente fueron muy pocos alumnos a clase, la escuela estuvo muy triste, todos los días después de que los muchachos terminaban la jornada me iba hasta las otras casas para hablar con las mamás y con los niños ausentes, haciéndoles entender que la mejor opción era que volvieran a la escuela, entonces poco a poco se fue normalizando la situación y a los 15 días regresaron todos, fue duro recibir a los niños huérfanos, acompañarlos en su dolor y reintegrarlos en la cotidianidad de la vida escolar fue lo más

complicado, ellos no querían asistir y esto era muy comprensible, sin embargo la misión de todos era que volvieran a la escuela. (RB, Entrevista N°1, 2018).

Las intervenciones con las familias y con los estudiantes en las clases fueron esenciales en el proceso posterior a la masacre, el discurso era el mismo, la importancia de regresar a la escuela aun en medio del dolor, el miedo y la desesperanza, esta era la única forma de contrarrestar el daño, sin embargo, estas intervenciones tenían que ser muy cuidadosas, el riesgo siempre estaba presente, la vereda era un corredor de paso de los grupos armados y por lo tanto su presencia era constante “cuando se tocaba el tema en clase yo trataba de hablarles, pero no de una forma muy directa” (RB, Entrevista N°2, 2018).

El discurso “fuera de escena” permitió entonces demostrar la existencia de otras alternativas a las pretendidas por los subversivos con los actos cometidos; el dolor y el miedo tendrían que ser superados por la esperanza y el deseo de mejorar las condiciones, no solo individuales o familiares, sino de toda la comunidad afectada. Las intervenciones en función de la unión comunitaria y la necesidad de regresar a la escuela y continuar con el proceso formativo son muestras de ello.

Scott menciona que una de las características del discurso oculto es que “no contiene sólo actos de lenguaje sino también una extensa gama de prácticas” (Scott, 2000, p. 38), en este sentido se pueden identificar en la práctica de los maestros acciones que respaldan este enunciado, el fútbol y las dinámicas como alternativas a los juegos bélicos son muestra de esto.

[...] el juego de ellos en los descansos consistía en armar un combo de guerrilla y otro de Paramilitares y empezaban a darse plomo, algo bastante delicado de tratar, sin embargo, ya en el aula de clase uno trataba de tener algunas actividades alternativas para mantenerlos entretenidos y evitar que los niños que aún quedaban en las aulas se metieran en ese cuento

de la violencia, entonces me ponía a jugar fútbol con ellos o hacer otras dinámicas diferentes para que se alejaran de ese hábito. (HE, Entrevista N° 2, 2018)

[...] por allá en el año 1992 en cierto momento resultaron los estudiantes con un juego que al inicio yo no le puse atención, pero como era un juego constante estuve más atento, se trataba de un juego de soldados vs guerrilla, donde se perseguían por toda la escuela con unas armas echas de palo y simulaban un enfrentamiento entre ellos, eso me llamó mucho la atención y me sirvió para luego reunirlos a todos y empezarles a hablar sobre lo qué eso significaba, que no quería que se enfrentaran, que no era un motivo para divertirse, que aprovecharan el descanso en cosas más sanas, más productivas y los estudiantes escucharon, ahí se intensificaron las clases de educación física y nunca jamás se volvió a presentar eso (RB, Entrevista N°2, 2018).

Estas prácticas contradicen el discurso público de los grupos que instalan en la cotidianidad de la comunidad estas formas explícitas de la guerra. Por su parte los maestros, en la medida de sus posibilidades, buscan proteger a sus estudiantes, presentándoles alternativas y buscando establecer nuevas prácticas saludables y pacíficas que los dejen al margen del conflicto, siendo el deporte un muy buen ejemplo de ello.

Es importante aclarar que en las narraciones los maestros afirman no haber hecho modificaciones directas al currículo que atendieran el flagelo latente al que se estaban viendo enfrentados debido a que con esto podría estar en juego su propia vida y seguridad; sin embargo sí dejan explícito su acción mediante actividades enfocadas al fomento de la convivencia, la paz y las alternativas al conflicto, en lo que podía denominarse desde la pedagogía como el currículo oculto, al que Apple (1991) define como:

“la enseñanza tácita de normas, valores y principios e incluso actitudes que no se explicitan en el curriculum formal, pero que son eficazmente enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores” (p. 113)

Lo anterior efectivamente podría leerse desde este tipo de resistencia, sin embargo aunque es muy interesante y aportaría elementos de gran valor a esta investigación, es claro que corresponde a un marco bastante amplio que se sale de los márgenes y capacidades de tiempo, participantes e información dispuestos para este trabajo.

El discurso oculto es una forma de lenguaje político que se ubica fuera del escenario de quienes detentan el poder, es decir, por fuera de los espacios de opresión directa; por lo tanto y siguiendo a Scott, es posible dilucidar el surgimiento de una cultura política disidente, la cual de manera muy cautelosa permite expresar todo lo que públicamente se desearía decir pero que no se le es permitido cuando está frente de quien los somete, ya que pondría en riesgo su seguridad y hasta su vida.

Continuando en esta lógica se podría decir que en este caso los maestros utilizan diversas estrategias para expresar su rechazo ante las prácticas utilizadas en el conflicto, y además se permiten compartirlas con quienes lo rodean, utilizando diversas acciones de resistencia que rechazan los razonamientos y solicitudes de quienes los someten y promoviendo en la comunidad educativa receptividad y respaldo.

Como la base de la economía era la agricultura y con eso no les daba para vivir - precisamente por los bajos precios-, entonces no se sabe quién la llevó a la vereda y la gente comenzó a cultivarla (La coca) y eso daba bastante plata [...] Cuando alguien iba a dejar de estudiar por eso, uno si trataba de aconsejar y decirle a los muchachos que no lo hicieran,

que no dejaran el estudio porque más adelante lo iban a necesitar” (AG, Entrevista N° 2, 2018)

[...] en esa época la mayoría de las escuelas de Briceño sufrieron mucho y hubo mucha deserción, los niños más grandecitos ya tenían manera de irse a raspar la coca porque daba muy buena plata, entonces hubo mucha ausencia de estudiantes [...] uno reunía mucho a los padres de familia, les decía que había que poner mucho cuidado con los niños porque se nos estaban ausentando para irse a raspar coca y que ese no era el futuro de ellos, el futuro de ellos era el estudio (HE, Entrevista N° 2, 2018)

Yo tocaba el tema del conflicto, pero de una manera muy prudente, yo les decía de las opciones que tenían en la vida y que ojalá ellos supieran que era lo que iban a hacer con la vida, les hablaba de opciones de estudio, trabajo. No les hablaba directamente por miedo, pero yo sé que ellos me entendían. (RB, Entrevista N°1, 2018)

Como se observa, las estrategias utilizadas por los maestros se centran en las intervenciones orales, conversaciones con sus estudiantes y reuniones con padres de familia en las que se buscaba intervenir las consecuencias que iba generando el conflicto. En este caso era menester centrar la intencionalidad del discurso en la llegada y difusión de los cultivos ilícitos y el impacto inmediato que este generaba en la escuela, el cual se traducía en deserción escolar, lo que sin dudas incidiría en el presente y futuro de la comunidad.

Caso similar ocurre con acontecimientos como los ataques armados y el reclutamiento de menores, pues es allí donde el maestro usa la palabra, su única arma en defensa, posibilitadora de transformaciones, la que otorga poder y significado a quienes defienden la paz y con ella logra disuadir del inminente destino, permite dilucidar nuevas oportunidades, sembrar esperanza de futuros impensados, crear y permitir creer.

Un día llegaron y de un momento a otro estaban en la cancha desasegurando las carabinas y la orden fue que los niños se metieran debajo de los pupitres [...] todos en el suelo y asustados gritaban, la zozobra de los niños fue muy tensionante [...] después estuve hablando con los estudiantes, calmándolos, intentando que todo volviera a la normalidad y aconsejándolos para que no fueran a desertar de la escuela. (AG, Entrevista N° 2, 2018)

Como los niños salían y veían los diferentes grupos en la vereda entonces se mantenían hablando de eso; unos querían pertenecer a los paramilitares y otros a la guerrilla y de estudio y proyecto de vida nunca hablaban, sólo meterse a los bandos que se movían en esa zona, entonces tocaba intervenir y hablarles, uno prácticamente se convertía en un consejero y más en esas regiones tan abandonadas, uno es un padre para ellos, entonces los aconsejaba mucho, les decía que vieran que el estudio era lo mejor para la vida, que si había un futuro era por el estudio, que meterse a un grupo de esos era una carrera muy corta y peligrosa, terminaba en la cárcel, terminaba muerto, que había que estudiar para salir adelante. (HE, Entrevista N°1, 2018)

El discurso oculto recuperado en estas narraciones permite introducirnos en la intimidad del conflicto, lo que se había vuelto cotidiano en las prácticas de los maestros, ejercía en realidad una fuerza resistente que sin ser consciente logró mantener a salvo muchas vidas e inyectar esperanza a las comunidades agobiadas por un conflicto que cada día se tornaba más complejo.

Scott sostenía que “el discurso oculto es el lugar privilegiado para la manifestación de un lenguaje no hegemónico, disidente, subversivo y de oposición” (Scott, 2000, pág. 50).

La escuela -y el poder que esta le brinda a los maestros- funge como espacios de relativa libertad de expresión, así que es allí donde se encuentra el discurso oculto, lo que no se dice en presencia del poder, pero sí se defiende en la práctica cotidiana, lo que no tiene que ser explícito, pero sí se

manejan en las lógicas del ejemplo, la reflexión y la crítica como medios para alcanzar objetivos superiores, resistir y ser oposición a la guerra. Lo que se busca es alterar el aparente sometimiento a las órdenes de los opresores mediante acciones cautelosas pero firmes en su propósito.

Es de esta manera que se puede afirmar que los maestros son actores de poder con incidencia social, política y cultural y por lo tanto su voz y su acción tiene autoridad transformadora; estos maestros son constructores permanentes de paz, es su labor necesariamente un acto político comprometido con la justicia y la transformación social y por eso su trabajo es trascendental para la construcción de país.

La lectura del opresor y la conquista política

Según Scott (2000) la oposición abierta [declaración pública del discurso oculto] constituye una amenaza implícita en la relación de dominación, pues aquí todo el disfraz se deshace y se deja al descubierto las verdaderas intenciones del bando subordinado. Para él, “el momento en que la disensión del discurso oculto cruza el umbral hacia la resistencia explícita siempre constituye una ocasión de enorme carga política”. (p. 245)

En las narraciones de los maestros se encuentra que este tipo de discurso aparece sólo en situaciones muy específicas donde se sobrepasan los límites más íntimos, allí se evidencia que la resistencia es directa, aunque nunca violenta, de diferentes maneras se niegan a cumplir una orden o incluso hacen solicitudes que develan cierto empoderamiento en la relación constituida entre opresor y oprimido.

Sin dudas salir de la zona de confort necesita mucha valentía, por esto, aún sin ser un acto de confrontación violenta, el decidirse a discutir la solicitud recibida, atreverse a dar su opinión frente a una acción que se considera incorrecta o incluso intentar un acercamiento donde se busque persuadir a quien fuese su opresor, son dignos de categorizarse dentro de este tipo de discurso.

Estábamos dictando clase, entonces llegaban ellos a pedir prestado el balón para jugar en la cancha y uno les hacía el favor, pero ya después se paraban en la ventana a mirar y los muchachos se desconcentraban y me tocó hablar con ellos, hablar con un comandante y comunicarle la situación. (AG, Entrevista N°2, 2018)

Llegó un día en el que fue un guerrillero a decirme que el jefe mandaba decir que iban hacer una reunión en la escuela, entonces yo esa vez me resistí, le dije que era muy complicado y que yo le aconsejaba que la hiciéramos en otro lugar, él me decía que no había otro espacio y yo le dije que más fácil en la cancha porque era un lugar más central y donde vivía más gente, entonces de una forma amenazante me cuestionaron, me preguntaron que si yo garantizaba que la gente iba a allá, yo le dije que sí, que más fácil iban allá que a la escuela y me dijo que iba a hablar con el jefe y volvía, entonces yo le dije: dígame a su jefe que yo le recomiendo la primer opción, que es muy complicado hacerlo acá por muchas situaciones, esto es del Estado y allá es más central y le garantizo que va ir más gente. Él se fue y volvió a las dos horas y me dijo “bueno, pero usted va” y le dije que sí, que tranquilo. (RB, Entrevista N°1, 2018)

Situaciones como las anteriores demuestran que el subordinado comienza a romper -cautelosamente- con el miedo que le representa el detentador del poder, toma postura y decide intervenir -desde la razón- las imposiciones a las que se ha visto sometido, demostrando con ello que no desea seguir asumiendo el papel donde se le permite decir sólo lo que se quiere escuchar, ni donde tiene que ocultar lo que realmente siente y quiere, sino que asume, de manera discreta, una posición de mediador, donde se permite a sí mismo interactuar con el opresor pero determinando condiciones y dando a conocer su palabra.

En una ocasión me retuvieron como 3 horas, en ese momento no supe si fue guerrilla, paramilitares o el mismo Ejército, era una época donde había mucha violencia, eso fue en 1997 cuando hubo la masacre del Aro [...] cuando los paramilitares fueron a enfrentar a la guerrilla hubo mucho movimiento de grupos, entonces una madrugada me retuvieron, a mí me conocían en el sector pero el grupo que me retuvo era un grupo nuevo que llegaba a instalarse, yo pasé y ellos me vieron y no sé en qué se basaron porque dijeron que yo parecía un militar, que parecía un infiltrado del Ejército, me cogieron a hacerme preguntas, 6 o 7 preguntas “una encima de otras” y al ratico me cogían otros a hacerme las mismas preguntas, como buscando si yo caía en algo o cambiaba la versión, se comunicaban por radio con el jefe y le decían que había alguien que decía ser profesor pero que ellos no creían, que estaba muy pendiente de todo, que era muy “mirón” [...] Yo miraba porque ese día bajaron al conductor del carro donde iba, lo cogieron a las patadas y empujones y lo metieron a un monte, entonces yo me fijé mucho en donde lo metieron y quién lo metió y por eso me retuvieron [...] me llevaron donde el jefe, eran las seis y media de la mañana y con el sí hablé, por lo menos ya me escuchaba porque los otros guerrilleros rasos no me dejaban ni hablar [...] el jefe si se sentó a hablar conmigo, me preguntaba que por qué me fijaba tanto en ellos, que yo qué experiencia tenía, yo le respondí que yo era el profesor de esa vereda, entonces me contó que habían acabado de llegar ahí, que comprendiera a los amigos, que estaban muy nerviosos y que apenas estaban conociendo la zona, me preguntó que si tenía algo que ver con el Ejército y le dije que no, me preguntó que por qué me había fijado tanto en el conductor y le dije que yo lo conocía, entonces se interesó mucho y empezó a preguntar por él, era un muchacho joven de una vereda y era amigo mío, porque yo en Briceño conformé un equipo de fútbol y salíamos cada 8 días a participar de un

campeonato y jugábamos con otras veredas y ahí conocí a ese muchacho [el conductor], él era una buena persona, entonces me dio miedo como lo bajaron; el jefe me preguntaba por él ¿usted lo conoce? y yo le decía que sí, ¿usted responde por él como una buena persona? y yo le decía que sí, que respondía por él hasta donde lo conocía; me preguntaron qué sabía de él y yo les conté [...] entonces me dijeron “es que nosotros vamos a matar ese hijueputa, porque nos dimos cuenta que en estos días cargó otra gente”; ahí fue donde me atreví a intervenir por él, yo le hice entender que en esos lugares se tenían que hacer las cosas casi que obligado y que entonces yo no lo juzgaría por eso, entonces me empezó a aceptar y a tenerme confianza, me siguió haciendo preguntas y como a las dos horas me dejaron ir [...] cuando llegué a la carretera estaba esperándome en el carro; entonces yo le dije que tenía que volver el viernes, que a qué horas pasaba con el carro y él me dijo “no profe, a mí me dijeron que terminara este viaje y me fuera del pueblo, y se fue y nunca más volví a saber de él. (RB, Entrevista N°1, 2018)

El atreverse a hablar, intentar llegar a acuerdos con el opresor, convencerlo e intervenir en la situación es el resultado del rompimiento del disfraz que encubría el miedo del subordinado ante su opresor, ahora reconociéndose como eslabón fundamental en la comunidad, el maestro decide inmiscuirse, sabe que su única arma es la palabra y por eso la usa, reconoce que su mediación hace la diferencia, transformando ese miedo en valentía se decide a actuar y deja entrever que su voz también cuenta, sin embargo, se debe tener presente que este tipo de discurso no es resultado de un momento de euforia, ni mucho menos algo espontáneo, por el contrario, es básicamente una suma de deseos callados, indignación, tiempo y experiencia. El oprimido leyó a su opresor y se atrevió a confrontarlo y esto es de entrada una conquista política.

Los actos simbólicos decisivos, "ponen a prueba la resistencia de todo el sistema de miedo recíproco". En el nivel de las creencias, de la cólera y de los sueños políticos, se trata de una explosión social. La primera declaración habla en nombre de innumerables subordinados, grita lo que históricamente había tenido que ser murmurado, controlado, reprimido, ahogado y suprimido. (Scott, 2000, p. 267)

Dentro de las estrategias de desafío u oposición abierta se encuentran las acciones de negociación, rechazo y reclamación al grupo dominante con el fin de controlar el entorno en el que se vivía y transformarlo en beneficio de la población. Interceder por un miembro de la comunidad, apelar las decisiones del opresor y sugerir cambios a las órdenes recibidas corresponden a las estrategias de rechazo hacia lo que se considera injusto e inaceptable, con estas los maestros buscan establecer límites a los detentadores del poder y exigir cierta autonomía en las funciones educativas y comunitarias que han venido ejerciendo en el territorio, abriéndose campo en medio de un contexto hostil, donde la amenaza es constante y siempre está en juego la dignidad y la vida misma.

María Teresa Uribe diría que los discursos de oposición abierta, nacen de la necesidad de tomar postura y enfrentar la situación en búsqueda de autonomía, no sólo porque exista una competencia de actores de violencia en la que se obligue a tomar bando, como ella lo menciona, sino –en el caso de esta investigación- porque representa una forma de dignificar su ser y su profesión, asumir su papel de líder dentro de una comunidad y tomar la voz ante lo que concibe incorrecto o injusto, lo cual trae consigo grandes oportunidades dentro de las situaciones que no se pueden cambiar – como lo es la presencia de los grupos armados en el territorio- y ahí está la validez e importancia de tal riesgo.

Consideraciones Finales

Este trabajo investigativo quiso centrar el interés en las prácticas de resistencia de los maestros del municipio de Briceño (Antioquia), a quienes les ha correspondido mediar y hacerle frente al conflicto armado que por años ha padecido la región.

Las experiencias de resistencia aquí analizadas nos muestran que los maestros de escuelas rurales inmersas en el conflicto armado no han sido víctimas pasivas de quienes por décadas han detentado el poder en la región, pues estos, pese a los riesgos que representa para sus vidas y seguridad, lograron establecer diversas formas de resistir, construyendo discursos y asumiendo conductas políticas que permitieron hacerle frente al conflicto, defendiendo la autonomía y estableciendo propuestas alternativas en beneficio de la comunidad. Estas formas de resistencia fueron catalogadas en tres categorías.

En primer lugar, se encuentra el discurso público, en el que se establece la relación de subordinación social existente entre el civil y el armado, donde el comportamiento se adecua a las demandas que se le imponen en una representación del miedo a la muerte; el maestro en muchas de las situaciones se siente en peligro y busca preservar su integridad y la de sus estudiantes, por lo tanto, opta por usar estrategias denominadas de “infrapolítica”, en la que cabe el silencio, las excusas o la mentira, usadas en situaciones de peligro inminente, donde se requiere sobrevivir, sin embargo no se valida con ello las acciones a las que se está viendo sometido, por el contrario, se valora como una “táctica de obediencia”, que corresponde a una posibilidad para continuar con las acciones cotidianas sin poner en riesgo su integridad, mientras que busca ganarse la confianza y aceptación para a futuro poder incidir en las decisiones y ser tomados como interlocutores válidos en la relación de poder.

En segundo lugar, aparece el discurso oculto como vehículo para dar a conocer las críticas al poder de forma anónima, preservando con ello la seguridad y la vida, pero incidiendo de manera activa en las situaciones particulares que enfrenta la comunidad.

Para el maestro este discurso “fuera de escena”, es decir, el que se ejecuta por fuera de los detentadores de poder, le permiten tener injerencia directa en las comunidades buscando transformar las condiciones a las que han sido sometidas.

En esta forma de resistencia aparece el diálogo como posibilidad de transformar el contexto y las situaciones padecidas a causa de conflicto; a manera de alternativa surgen las conversaciones dirigidas, los consejos y las estrategias de clase, presentando opciones diferentes a las sugeridas por los grupos armados, asumiendo un discurso camuflado que no arriesgue la integridad, pero permitiendo un campo de acción en la dinámica de la comunidad.

En tercer lugar, aparecen las intenciones más públicas o explícitas del subordinado, quien de manera directa se niega a cumplir una orden o incluso buscan persuadir a su opresor en función de una solicitud que a su juicio es incorrecta o injusta, de esta manera se pone de manifiesto el empoderamiento de la situación, que no es más que el resultado de una suma de experiencias donde se ha tenido que callar, mentir, utilizar maniobras para no ser descubierto, abordar con cautela, disfrazar tácticas, diseñar alternativas, entre otras muchas estrategias que luego, con el tiempo, ha logrado emerger a manera de fortaleza para confrontar a quien lo oprime e intervenir en sus disposiciones y controlar las acciones en su contra, buscando siempre el beneficio de la comunidad.

Se evidencia con esto una ruptura en la relación entre actores, el subordinado toma postura y se asume como sujeto capaz de intervenir directamente en la situación, toma un papel activo frente al opresor e intenta mediar las situaciones, usando la palabra, rompiendo el disfraz, reconociéndose

a sí mismo actor trascendental en las decisiones e imposiciones que quien detenta el poder quiere asignar.

Estas experiencias de resistencia de los maestros víctimas del conflicto armado evidencian, en perspectiva de memoria, los distintos discursos y acciones políticas que enmarcan tanto la práctica docente como el vínculo establecido con la comunidad donde se ubican, generando transformaciones sociales dignas de ser analizadas y resaltadas, no sólo por el potencial que representa para futuras investigaciones, sino por el valioso aporte que en la actualidad constituye para los trabajos que desde hace algunos años se viene realizando en el país en torno a la construcción de memoria, y en este caso direccionado hacia la resistencias como mecanismo para la no violencia y no repetición, tomando como referente las prácticas alternativas utilizadas para hacerle frente al conflicto y las posibilidades de reconstrucción social que estas permiten.

Igualmente, este trabajo investigativo aporta elementos metodológicos a los estudios sociales y políticos para abordar las temáticas asociadas al conflicto armado, la victimización y la resistencia. A partir de estrategias metodológicas que priorizan las voces de las personas que resistieron en contextos de conflicto armado, y reconstruyendo esas narrativas que permanecieron en los territorios con fuerte presencia y accionar de los actores armados, se aporta a ejercicios de memoria política que han sido olvidados o que simplemente no se conocen.

Además con este trabajo se entiende la escuela rural como un lugar donde también ha hecho presencia la política de lo cotidiano, así se van abriendo los análisis politológicos a buscar, comprender y explicar la política en lugares que antes se habían obviado o ignorado, se anima a seguir buscando esos lugares de la política que fueron afectados por el conflicto armado, pero que a la vez le hicieron frente, es decir, se introduce al estudio de las pequeñas resistencias.

De igual manera, este espacio sirve de reflexión frente a las vicisitudes producidas por el conflicto armado, puesto que permite entender desde las vivencias personales de los maestros, los acontecimientos más relevantes que en el periodo narrado ocurrieron en la región, pese a que en los medios de comunicación oficial muchos de ellos no fueron nombrados.

Ataques armados, masacres, ocupación de escuelas, amenazas e incluso retenciones forzadas son algunos de los hechos mencionados, y estos, con sus respectivos soportes narrativos, servirán insumos para el análisis en dos vías, la primera aportando datos a la historia –aún incompleta - del conflicto en la región, el espacio físico y temporal, los móviles utilizados, los actores vinculados y las consecuencias generadas en la comunidad; la segunda referente a las estrategias utilizadas para superar las consecuencias que estos generaban, las formas de resistirlas y los aprendizajes que en el proceso se evidencian, no sólo para el momento específico en las que fueron utilizadas, sino para la posteridad.

Como producto adjunto de esta investigación se logra elaborar una cartilla -Narrando la escuela- dirigida a maestros, en la cual se establece una ruta metodológica que aborda las experiencias de resistencia al conflicto armado, y permite a través de un ejercicio práctico, la proyección de acciones que permitan construir un futuro con más oportunidades; se trata pues de una metodología denominada Planeación Prospectiva, presentada como un ejercicio reflexivo que pretende establecer cursos de acción para solucionar situaciones o problemas actuales a partir de la construcción mental de escenarios futuros deseados.

Con esta metodología de planeación se espera proporcionar herramientas que permitan no sólo entender la realidad desde una visión más holística, sino también establecer estrategias de transformación y planes de trabajo para trascender los efectos del conflicto en la escuela. Además se espera que este ejercicio permita la toma de decisiones informadas para llegar a un escenario

deseado a partir del conocimiento de los actores y los recursos que en ella intervienen, pues la resistencia no se encasilla sólo en los repertorios de acciones que surgen al momento de enfrentar el conflicto, estas también pueden ser planeadas de manera intencional en función de proyectos que permitan enfocar el interés en las oportunidades y posibilidades de las comunidades, actuando desde el presente pero visualizando el camino hacia donde se desea llegar.

Analizando el alcance de este ejercicio investigativo, se considera importante que esta línea se haga extensiva en diferentes regiones del país involucrando maestros de instituciones educativas públicas y privadas de carácter urbano y rural, inmersas en contextos disímiles de conflicto, ya que posiblemente las estrategias de resistencia que allí aparezcan contribuyan a ampliar o transformar las categorías hasta ahora descritas, posibilitando el surgimiento de algunas otras que no fueron consideradas hasta el momento.

Considerando el presente trabajo como un abre bocas, se contempla que quedaría pendiente por investigar – a manera de complemento - el impacto que las estrategias de resistencia utilizadas por los maestros causaron en las expresiones o manifestaciones del conflicto en la región [evidenciadas en profundización del conflicto, índices de afectaciones, efectos en los estudiantes, entre otros], y a su vez las posibilidades de acción colectiva que fueron impulsadas en la comunidad; de la misma manera la pregunta por la pertinencia de las adaptaciones curriculares en función de la resistencia en contextos de conflicto armado y las diversas formas de resistencia emergentes según el operador que detenta el poder, aspectos que significarían, en definitiva, un gran aporte a los estudios en función de las experiencias de construcción de memoria en las comunidades afectadas por el conflicto armado; sin embargo este análisis en profundidad es mercedor de mayor disponibilidad de tiempo y participantes involucrados.

Para terminar, se reitera que esta investigación queda abierta a cualquier interés particular o grupal que considere pueda tomarse como punto de partida para otras investigaciones, esperando que a partir de diferentes puntos de vista se pueda enriquecer o ampliar; este es tan sólo el inicio de un trabajo investigativo que se visiona mucho más amplio y por tanto contempla elementos que merecen seguir siendo reflexionados.

Bibliografía

- Agencia Prensa Rural. (16 de Agosto de 2019). *Los números del posconflicto*. Obtenido de https://colombiacheck.com/especiales/numeros-del-posconflicto/historias/obras_y_vias_en_antioquia.html
- Angarita, S. L. (2010). Reflexiones acerca de los procesos incluidos en la construcción narrativa. *¿Cómo emergen los relatos? Diversitas Vol. 6*, 185 - 194.
- Apple, M. (1991). *Ideología y currículo*. Madrid, España: Akal.
- Baquero, J. E., Gómez, J. D., & Cortés, A. F. (2015). Acciones colectivas como prácticas de memoria realizadas por una organización de víctimas del conflicto armado en Medellín (Colombia). *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7, (2), 404-424.
- Becerra, A. J., Acevedo, R. I., & Cortés, R. A. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación N.º 62.*, pp. 287 - 314.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. México: México FCE.
- Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Castro, E. (2005). *El vocabulario de Michel Foucault: Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Medellín: memorias de una guerra urbana*. Bogotá: CNMH - Corporación región-Ministerio del interior - Alcaldía de Medellín - Universidad EAFIT - Universidad de Antioquia.

- Centro Nacional de Memoria Histórica. (s.f.). *Memofichas : Los caminos de la memoria histórica*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica .
- CNRR; USB; IPC; PPT; PAS. (2009). *Victimas, violencia y despojo*. Bonaventuriana.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. (2010). *San Carlos, Memorias del éxodo en la guerra*. Bogotá: Distribuidora y Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.
- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. C. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *PSYKHE Vol. 17*, 29-39.
- DANE. (2005). *DANE*. Obtenido de https://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/05107T7T000.PDF
- DANE. (2018). *DANE*. Obtenido de https://sitios.dane.gov.co/cnpv/#!/cua_som
- El tiempo. (13 de Septiembre de 2015). *El tiempo*. Obtenido de El tiempo: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16372374>
- Freire, P. (2006). *pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno Editores.
- Fundación dos mundos. (2009). *Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector. Aportes psicosociales para enfrentar las violaciones de los DH y DIH*. Bogotá: Espacio Creativo Impresores.
- García, A. V. (1995). *Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social*. Universidad de Salamanca.
- García, C. I. (2004). Resistencias. Análisis comparado de la acción colectiva frente a la guerra en Urabá y Oriente antioqueño. *Nómadas*, 102-110.
- Grupo Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.

- Jaramillo, M. L. (2012). Escuela y guerra, la invisibilidad de los ambientes educativos. *Énfasis*, 33-70.
- Jaramillo, M. R. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 1 no. 2 jul-dic)*, 1-25.
- Jaramillo, M. R. (2012). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo. *Revista Colombiana de Educación, N.º 62.*, 21 - 39.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport N° 19*, 87 - 112.
- López, A. C. (2015). Los silencios como práctica de resistencia cotidiana: narrativas de los pobladores de El Tigre, Putumayo, que sobrevivieron al control armado del Bloque Sur de las AUC. *Boletín de Antropología. Universidad de Antioquia, Medellín, Vol. 30, N.o 49*, 137-159.
- López, J. N. (2009). Resistencia civil no armada en Medellín, la voz y la fuga de las comunidades urbanas. *análisis político n° 67, Bogotá, septiembre-diciembre*, 38 - 59.
- López, J. N. (2010). Resistir obedeciendo. Para una etnografía de la resistencia civil no armada en Medellín. *Revista Internacional de pensamiento político - I Época - Vol. 5*, 151 - 182.
- Medina, F. A. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *análisis político n° 77 enero - abril*, 57 - 84.
- Munita, R. G.-H. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 155-178.

- Osorio, F. E. (2001). Entre la supervivencia y la resistencia. Acciones colectivas de población rural en medio del conflicto armado colombiano. *Cuadernos de Desarrollo Rural* (47), 55- 80.
- PACIFISTA. (15 de 03 de 2016). *PACIFISTA!* Obtenido de <https://pacifista.tv/notas/desminado-humanitario-o-minero-energetico/>
- Parra, H. J. (2001). *Investigación cualitativa y participativa un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social en psicología y educación ambiental*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Plan de Desarrollo 2004 - 2007. (2004). *“Una Luz de Esperanza y Progreso para Briceño”*.
- Plan de Desarrollo 2012 – 2015. (2012). *“Por un Briceño Justo y Equitativo”*. Briceño.
- Plan de Desarrollo 2016 - 2019 "Oportunidad de cambio y progreso para Briceño". (2018). *Plan de Contingencia Municipio Briceño- Antioquia*. Briceño.
- Portafolio. (09 de Abril de 2017). <http://www.portafolio.co>. Obtenido de [http://www.portafolio.co: http://www.portafolio.co/economia/gobierno/el-numero-de-victimas-del-conflicto-armado-en-colombia-504833](http://www.portafolio.co/economia/gobierno/el-numero-de-victimas-del-conflicto-armado-en-colombia-504833)
- Red Bandatos. (15 de Septiembre de 2019). *Sistema de Información de Violencia Política en Línea*. Obtenido de Red Bandatos: https://www.nocheyniebla.org/?page_id=1372
- Red Nacional de Información . (01 de Septiembre de 2019). *Unidad de Víctimas*. Obtenido de <https://cifras.unidadvictimas.gov.co/Home/Desplazamiento>
- Ricoeur, P. (2006). La vida: Un relato en busca de narrador . *ÁGORA — Papeles de Filosofía —* , 25/2, 9-22.
- Rodríguez, H. M. (2000). *Pedagogías Críticas: Poder, Cultura y Diversidad" Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Corporación Región.

Rutas del conflicto. (s.f.). Obtenido de Rutas del conflicto:

<http://rutasdelconflicto.com/interna.php?masacre=739>

Scott, J. C. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Era, S. A de C. V.

semanarural.com. (2018). Obtenido de Semana Rural: <https://semanarural.com/web/articulo/los-profes-lecciones-despues-de-la-guerra--reclutamiento-de-menores-vista-hermosa-meta/518>

Sepúlveda, V. E. (2007). *Significado de lo público para un grupo de jóvenes universitarios*.

Manizales.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Suárez, D. H. (2003). Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica, manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. En *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Buenos aires: OEA.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). La entrevista en profundidad. En S. J. Taylor, & R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (págs. 100-132). España: Paidós.

Unidad de Víctimas . (2019). *Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas*.

Obtenido de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

Uribe, M. T. (2006). Notas preliminares sobre resistencias de la sociedad civil en un contexto de guerras y transacciones. *Estudios Políticos No. 29*, 63 - 78.

Valverde, L. E. (2012). La resistencia en Foucault. Algunas relaciones en torno al 15-M. *Revista Filosofía UIS*, 97-122.

Verdad Abierta . (05 de Julio de 2019). *Verdad Abierta*. Obtenido de

<https://verdadabierta.com/las-necesidades-apremiantes-de-la-antioquia-del-posconflicto/>

Verdad Abierta. (17 de Julio de 2016). *Verdad abierta*. Obtenido de

<https://verdadabierta.com/briceno-ante-el-reto-de-construir-paz-sin-cultivos-ilicitos/>