



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR  
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

“Esto es tener ganas de estudiar”. Una etnografía de dos  
escuelas rurales en tiempos del posacuerdo en Colombia

Tesis que presenta

**Yuri Constanza Páez Triviño**

para obtener el grado de

**Maestra en Ciencias**

En la especialidad de

**Investigaciones Educativas**

Directora de Tesis

**Dra. Inés Dussel**

*Para la realización de esta investigación se contó con una beca CONACyT.*

Para tí, vida.  
El amor tiene muchos colores...  
Y mi preferido siempre será el verde.

Con todo mi corazón...  
*A tí Santi.*

## AGRADECIMIENTOS

Mi abuela Carmen siempre decía que nunca vamos al mismo río dos veces, porque ni él ni nosotras seremos los mismos... Y así fue el camino recorrido en esta investigación, a veces un poco solitario y confuso y otras veces volviendo una y otra vez siendo alguien diferente. En este largo proceso, además de volver siempre diferente, tuve la oportunidad de tener momentos de infinita soledad y temor que me enseñaron a sobrepasar el mayor de los miedos, no ser capaz de entender lo que quería o buscaba con esta investigación.

Así mismo, tuve muchas manos que me sacaron, me sacudieron, me animaron y me ayudaron a sacar adelante un sueño que en principio era mío y luego se convirtió en una historia compartida...

Primero mi Ángel guardián Carmen, que siempre está tan presente. A mi compañera de locuras y cómplice Yess, a mi madre Ana y a mis hermanas y hermano que en la distancia saben que siempre voy a seguir intentándolo: Diana, Tuto, Nanis, Ache y Alexa. Como no recordar en estos dos años el eco de sus voces diciendo que siempre se puede, mi padre Luis y Carito. Quien, sino Beto para cuidar de mi Yayis mientras yo estudio, a ti también gracias es un granito de arena gigante. A Niri y Nery quienes, con su apoyo, abrazos virtuales y presentes, oraciones y mucho ánimo siguieron de cerca esta historia. Finalmente, no menos importante a mi hermoso sobrino Santiago, que siempre me enseña tantas cosas con sus ocurrencias.

Agradezco también a mi gran guía, maestra y asesora de tesis Inés Dussel quien con su paciencia, rigor, criterio, generosidad e infinita sabiduría me fue guiando hacia un buen proceso y confió siempre en cada ocurrencia que íbamos planteando. A las grandes maestras que me encontré durante la maestría, Eugenia R, Laura Ch, Rosalba, Ariadna y Alicia; ellas quienes me mostraron el mundo de miles de formas que aun no acabo de asombrarme, muchas gracias. A mis sinodales que desde el primer momento me animaron a continuar la investigación, me abrieron otras puertas y dedicaron tiempo y empeño a este ejercicio, Adriana Fresquet y Elsie Rockwell muchas gracias.

No me quiero ir sin decirle gracias a mis amigos y amigas por tantas palabras y momentos increíbles a mi lado; a la Chiqui que siempre me da "su pequeña mano" para auxiliarme cuando más en el fondo me encuentro... A Jess amorosa y siempre dispuesta a escuchar; a Bere por sus locuras y carcajadas, a Misra el músico, a mi cómplice *el Fede*. A mis compañeros y compañeras de seminario, de quienes aprendí tanto, con sus cuestionamientos y largas discusiones en el DIE y otros espacios.

Por supuesto a los y las maestras y directores de mis dos escuelas, quienes me dieron abrigo, me permitieron trabajar con sus estudiantes, me abrieron su historia de vida profesional y personal para desentrañar muchos aspectos que esta investigación da a conocer.

Y a muchas y muchos otros a los que me es imposible mencionar aquí, pero cuya ayuda y agradecimiento llevo en mi corazón... ¡Gracias!

## RESUMEN

Durante décadas el conflicto armado en Colombia ha cobrado la vida de miles de personas, desaparecidos y desplazados en todo el territorio nacional. Las escuelas no han podido permanecer ajenas a este fenómeno, han sido afectadas en términos de daños a la infraestructura física; amenazas al cuerpo docente, directivos y estudiantes; así como la proliferación de políticas de miedo en los territorios para el cierre o clausura de algunas instituciones educativas.

Luego de la firma de los Acuerdos de Paz en el 2016 entre las FARC-EP [Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -Ejército del Pueblo-] uno de los grupos guerrilleros más antiguo y consolidado del país y el gobierno de Colombia, se instaura el periodo de posacuerdo, que traería consigo algunas políticas educativas para la transformación de las escuelas urbanas y rurales del país. En este marco, esta investigación pretende analizar de qué manera diferentes actores educativos -maestras, maestros, directivos, estudiantes y comunidades- construyen escuela en territorios de posacuerdo especialmente en espacios atravesados por conflictos que potencialmente amenazan el trabajo de la institución escolar.

El estudio se llevo a cabo en dos escuelas rurales del departamento del Guaviare, en donde se recopilaron entrevistas, escenas etnográficas, narrativas orales, dibujos, fotografías y textos escritos de los estudiantes utilizando una sensibilidad etnográfica. En el análisis realizado de estos registros se propone un acercamiento a los lugares de lo escolar, la vida cotidiana de sus actores, algunas estrategias pedagógicas de los y las maestras, la organización del espacio y el tiempo, normas de convivencia y la participación de los sujetos en torno a lo público en la escuela.

En torno a esta discusión es importante reconocer la escuela como un espacio de tensiones, miedos y esperanzas en la que los niños, niñas y jóvenes especialmente, se aferran a la idea de que más allá de las dificultades y los desafíos que tienen en el día a día, la escuela es la única vía para salir del conflicto y que para ello tienen que seguir insistiendo en sus *ganas de estudiar*.

## ABSTRAC

Throughout several decades, the armed conflict in Colombia has cost thousands of lives, who have been murdered, disappeared or displaced in the national territory. Far from being excluded from this phenomenon, schools have been affected in several ways: damages to school buildings, threats to teachers, principals, and students, and the proliferation of a politics of fear that has pushed for the closure of particular schools.

After the signing of the Peace Agreements in 2016 between the FARC-EP [Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -Ejército del Pueblo-], one of the oldest and more established armed groups in the country, and the government of Colombia, a different period started that has been called 'post-agreement', which would bring specific educational policies for urban and rural schools. Set within this frame, this research seeks to analyze the ways in which different school actors -teachers, principals, students and communities- make school in the territories of the post-agreement, particularly in spaces crossed by conflicts that raise potential threats to the work of schools.

The study was carried out in two rural schools of the Department of Guaviare, where interviews, observations, oral narratives, and students' drawings, photographs and written texts were compiled using an ethnographic sensibility. I analyze these records through a study of the places of schooling, its organization of time and space, the daily life of its actors, teachers' pedagogical strategies, the rules for cohabitation and discipline, and the participation of school actors around particular notions of the public in schools.

In this approach, it is important to recognize that schools are a space of tensions, fears, and hopes, in which children and youth cling to the idea that, beyond all the difficulties and the challenges they face in their day-to-day, the school is the only way out of the conflict, and that for that, they have to insist on their *will to study*.

## ÍNDICE

<b>RESUMEN.....</b>	<b>5</b>
<b>ÍNDICE.....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1. Los presupuestos de la investigación.....</b>	<b>20</b>
<b>1.1. Las escuelas en Colombia: ruralidad, conflicto armado y posacuerdo .....</b>	<b>20</b>
1.1.1 Las escuelas rurales en Colombia: Entre el olvido y la precariedad.....	21
1.1.2 Escuelas y conflicto armado: Una historia con huellas profundas en Colombia.....	25
1.1.3 El Posacuerdo en Colombia. ¿Una oportunidad para las escuelas rurales? .....	32
<b>1.2 Las escuelas: La Planicie y La Ribera.....</b>	<b>42</b>
1.2.1 Escuela La Planicie .....	43
1.2.2 Escuela La Ribera .....	46
<b>1.3 Posición metodológica.....</b>	<b>47</b>
1.3.1 Múltiples formas de registro: la escritura etnográfica .....	48
1.3.2 Comprender lo cotidiano: La reflexión teórica de la etnografía.....	51
<b>1.4 El trabajo de campo.....</b>	<b>52</b>
1.4.1 La observación.....	55
1.4.3 Talleres con los estudiantes .....	57
<b>CAPÍTULO 2. Las escuelas como espacio material y simbólico: okupaciones, esperanzas y limitaciones .....</b>	<b>62</b>
<b>2.1 Okupaciones y vínculos con el espacio escolar.....</b>	<b>62</b>
2.1.1 El aula de clase .....	63
2.1.2 Los internados .....	67
2.1.3 Otras okupaciones: el comedor de las escuelas .....	73
<b>2.2. Algunas formas de lo escolar.....</b>	<b>76</b>
2.2.1 Hacer escuela, una idea cargada de esperanza .....	76
2.2.2 Las escuelas frente a sus límites .....	82
<b>2.3 Exclusiones y aciertos en la instauración del ETCR.....</b>	<b>86</b>
<b>Reflexiones finales.....</b>	<b>93</b>
<b>CAPÍTULO 3. Oportunidades, tensiones y cotidianidades del trabajo docente: historias de maestros y maestras rurales en el Guaviare .....</b>	<b>96</b>
<b>3.1 El encuentro con la docencia: ¿oportunidad o casualidad?.....</b>	<b>96</b>

<b>3.2 Las tensiones del trabajo docente.....</b>	<b>102</b>
3.2.1. <i>La incertidumbre laboral de la provisionalidad docente</i> .....	102
3.2.2. <i>Los tiempos del “trabajo docente”</i> .....	106
<b>3.3 Las cotidianidades de las escuelas. Materialidades, rituales y huellas en los maestros y maestras.....</b>	<b>110</b>
3.3.1 <i>La cotidianidad de la guerra en La Planicie y en La Ribera</i> .....	116
<b>3.4 Estrategias pedagógicas de los maestros y maestras. ....</b>	<b>122</b>
3.4.1. <i>El lugar de origen como “una marca personal” en el aula</i> .....	122
3.4.2. <i>Las fronteras invisibles del aula de clase</i> .....	128
3.4.3. <i>Una estrategia de trabajo comunitario: El fútbol como oportunidad de reconciliación</i> .....	131
<b>Reflexiones finales.....</b>	<b>134</b>
<b><i>CAPÍTULO 4. Lugares, miedos y esperanzas para los niños y las niñas en la escuela</i></b>	<b>137</b>
<b>4.1 El inicio de un reto metodológico: el trabajo con los relatos de la infancia</b>	<b>138</b>
<b>4.2 La escuela como lugar pleno de afectos</b> .....	<b>142</b>
4.2.1 <i>La nostalgia de Laura: una idea de escuela desde la experiencia del internado</i> .....	143
4.2.2 <i>El anhelo por la biblioteca y el parque en La Ribera</i> .....	148
4.2.3 <i>Las aulas de clase: el lugar de la voz</i> .....	154
4.2.4 <i>Varios espacios, muchos afectos</i> .....	157
<b>4.3 Las huellas visibles de la guerra</b> .....	<b>167</b>
<b>4.4. La escuela. posibilidad de un nuevo comienzo</b> .....	<b>173</b>
<b>Reflexiones finales.....</b>	<b>179</b>
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>181</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>192</b>



## ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1: Zona Veredal. taller de relatos y memoria histórica. Fuente: Archivo personal/ 2017 .....	12
Fotografía 2: Caserío, camino a La Planicie. Fuente propia, tomada Feb/2019 .....	15
Fotografía 3: Salón de clases de segundo y tercero de primaria. Escuela La Planicie. Fuente propia, tomada Feb/2019 .....	63
Fotografía 4: Niños y niñas de grado cuarto y quinto en la clase de matemáticas. Escuela La Planicie. Fuente propia, tomada Feb/2019 .....	65
Fotografía 5: Aulas designadas como dormitorios de los niños en la escuela La Planicie. Fuente propia, tomada Feb/2019 .....	67
Fotografía 6: Construcción del internado en La Planicie. Fuente propia, tomada Feb/2019.....	70
Fotografía 7: Bases de la construcción del internado IE La Ribera. Fuente propia, tomada Feb/2019.....	71
Fotografía 8: Internado parte frontal. IE La Ribera. Fuente propia, tomada Feb/2019.	72
Fotografía 9: Internado parte de atrás. IE La Ribera. Fuente propia, tomada Feb/2019 .....	72
<i>Fotografía 10: Horarios de actividades y aseo del internado IE La Ribera. Fuente propia, tomada Feb/2019 .....</i>	<i>73</i>
Fotografía 11: Comedor, IE La Ribera. Fuente propia, tomada Feb/2019.....	74
Fotografía 12: Comedor. Escuela La Planicie. Fuente propia, tomada Feb/2019 .....	74
Fotografía 13: Nueva construcción del internado. IE La Planicie. Fuente propia, tomada Feb/2019.....	78
Fotografía 14: ETCR corregimiento La Planicie. Fuente: EL TIEMPO .....	87
Fotografía 15: Corral de los cerdos y al fondo el galpón para las gallinas. Escuela La Planicie. Fuente propia, tomada Feb/2019 .....	90
Fotografía 16: Camino de la escuela hacia el ETCR. Corregimiento La Planicie. Fuente: Producción de estudiantes. Feb/2019.....	94
Fotografía 17: Sala de profesores, IE La Ribera. Fuente: Propia/2019 .....	96
Fotografía 18: Asamblea con madres de familia, comedor IE La Ribera. Fuente: Propia .....	108
Fotografía 19: Habitaciones y cocina de las profesoras, IE La Planicie. Fuente: Propia .....	111
Fotografía 20: Área de sanitarios y lavado, IE La Planicie. Fuente: Propia.....	114
Fotografía 21: Aula de bachillerato. IE La Planicie. Fuente Propia .....	128
Fotografía 22: Cancha de fútbol del corregimiento La Ribera. Fuente: Propia.....	133
Fotografía 23: Camino hacia el rio, escuela La Planicie. Fuente: Producción de estudiantes. Feb/2019 .....	144
Fotografía 24: Parte frontal de la biblioteca. IE La Ribera. Feb/ 2019. Fuente: Propia .....	151
Fotografía 25: Muro trasero de la biblioteca. IE La Ribera. Feb/ 2019. Fuente: Propia .....	151
Fotografía 26: Parque. IE La Ribera. Feb/ 2020. Fuente: Propia.....	153

Fotografía 27: Aula de grado cuarto y quinto. Escuela La Planicie. Fuente propia, tomada 20-Feb/2019 .....	154
Fotografía 28: Estudiante en el árbol de Mango, escuela La Planicie. Fuente: Producción de estudiantes. Feb/2019.....	161
Fotografía 29: Parte de atrás de la escuela, huertas y tendedores. Escuela La Planicie. Fuente: Producción de estudiantes. Feb/2019 .....	162
Fotografía 30: Mural en aulas del internado. Escuela La Planicie. Fuente: Producción de estudiantes. Feb/2019 .....	164
Fotografía 31: Escuela La Planicie. Fuente: Propia. Feb/2019 .....	181

## **ÍNDICE DE ILUSTRACIONES**

Ilustración 1: Fotografía bajo el árbol de mango, escuela La Planicie. Fuente: Producción de estudiantes. Feb/2019.....	69
Ilustración 2: Producción de excombatiente. La Planicie. Feb/2019 .....	86
Ilustración 3: Fotografía vista frontal de la escuela. IE La Planicie. Fuente: Producción de estudiantes. Feb/2019 .....	137
Ilustración 4: Producción estudiante de 4º. IE La Ribera. Feb/2019 .....	149
Ilustración 5: Producción estudiante de 4º. IE La Ribera. Feb/2019 .....	150
Ilustración 6: Producción estudiante de 5º. IE La Ribera. Feb/2019 .....	152
Ilustración 7: Producción estudiante de 5º. IE La Ribera. Feb/2019 .....	153
Ilustración 8: Producción estudiante de 5º. IE La Ribera. Feb/2019 .....	156
Ilustración 9: Producción estudiante de 4º. IE La Ribera. Feb/2019 .....	156
Ilustración 10: Fotografía bajo el árbol de mango, escuela La Planicie. Fuente: Producción de estudiantes. Feb/2019.....	159
Ilustración 11: Fotografía en el árbol de mango, escuela La Planicie. Fuente: Producción de estudiantes. Feb/2019.....	160
Ilustración 12: Fotografía en la cancha de futbol, escuela La Planicie. Fuente: Producción de estudiantes. Feb/2019.....	161
Ilustración 13: Producción estudiante de 4º. IE La Planicie. Feb/2019 .....	168
Ilustración 14: Producción estudiante de 5º. IE La Planicie. Feb/2019 .....	170
Ilustración 15: Producción de excombatiente. La Planicie. Feb/2019 .....	175

## **ÍNDICE DE IMÁGENES**

Imagen 1: Nota enviada por las maestras Carolina y Carmen. IE La Planicie. Fuente Propia.....	129
-----------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## **ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1: Registros del trabajo de campo. Fuente: Propia .....	61
Tabla 2: Entrevistas realizadas. Fuente: Propia .....	191

## INTRODUCCIÓN

### I.

En octubre de 2016 en Colombia se vivía un gran momento de tensión: los diálogos en La Habana se estaban cerrando, y parecía que por fin los fusiles de miles de excombatientes se silenciarían para dar inicio a un proceso de posacuerdo que podía transitar por al menos los siguientes diez años. El entonces presidente Juan Manuel Santos decidió sellar dicho acuerdo entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del Pueblo- [FARC-EP] a través de un plebiscito, que fue llamado “*el plebiscito de la paz*”. Miles de jóvenes de todo el país nos volcamos a las calles para mostrar el apoyo al gobierno y decirles a los excombatientes que los esperábamos de nuevo en la sociedad civil, para que iniciaran su paso a una vida sin armas y a una participación política legal. Quienes somos maestros y maestras creamos acciones pedagógicas en las escuelas que permitieran explicarles a los niños, niñas y jóvenes que el acuerdo de paz traería una nueva oportunidad para el país, y que las generaciones venideras agradecerían el gran esfuerzo que estaban haciendo el gobierno y la ciudadanía por tener un país más justo.

El entusiasmo tuvo una primera desilusión cuando, con apenas el 0.43% de la diferencia del total de votos, el NO se consolidó como la respuesta de los ciudadanos a los acuerdos logrados en La Habana. En las calles, aún recuerdo ver gente llorando y abrazándose sin entender: ¿cómo le habíamos dado la espalda a un nuevo país? Claro, solo el 38% de votantes habilitados habíamos asistido a las urnas, y la mayoría de ellos eran parte de la oposición.

Por fortuna las organizaciones internacionales reconocían el potencial que tenían dichos acuerdos. Los excombatientes de las FARC-EP no abandonaron la mesa de negociación, y en cambio estuvieron dispuestos a negociar algunos puntos con la oposición para alcanzar la firma de tan anhelado acuerdo. La estocada final fue cuando se anunció al Presidente de la República Juan Manuel Santos como ganador del Premio Nobel de la Paz; esto causó tanto revuelo en el país que, para noviembre, dos meses después del plebiscito, se estaba firmando dicho acuerdo entre el gobierno nacional y la extinta guerrilla de las FARC-EP.

## II.

Los excombatientes empezaron a dejar la vida en la selva e incorporarse a las Zonas Veredales que luego se llamarían Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación [ETCR], lugares donde harían el tránsito de la vida guerrillera a la vida civil. Cientos de ellos y ellas llegaron allí con el camuflado, un rifle a cuestas y muchas ilusiones sobre lo que implicaría volver a una vida sin armas. Lo primero fue ubicar a los menores de edad que harían este proceso en hogares provisionales para luego ser entregados a sus familiares, luego debían deponer las armas y finalmente incorporarse al sistema escolar.

Entre enero y abril del 2017, al año siguiente de la firma del acuerdo, hicieron una gran convocatoria de maestros y maestras que quisieran hacer parte de acciones educativas y lúdicas para excombatientes en diferentes zonas del país. Eran 12 departamentos, entre ellos, el Guaviare con dos ETCR. El proceso de selección duró aproximadamente dos meses; tuve la suerte de ser incorporada al grupo de maestros que se trasladaría a un ETCR del Guaviare, en el corregimiento La Planicie.



*Fotografía 1: Zona Veredal. taller de relatos y memoria histórica. Fuente: Archivo personal/ 2017*

Allí estaba yo, en medio de un grupo de excombatientes adultos que aun portaban el camuflado con las heridas intactas de lo que había sido la guerra en el país, cargados de sueños y miedo sobre el mundo civil, al que no habían vuelto en algunos casos por

tres años y en otros 20 ó 25. La Zona Veredal aun era muy precaria. Los *cambuches*, como llamaban ellos a sus habitaciones, eran construcciones hechas en madera, polisombra verde y tejas de zinc. Las aulas -fotografía 1- no tenían muros sino apenas algunas bases de madera y plásticos, todo construido por ellos y ellas, mientras el gobierno hacía llegar los materiales para la construcción de las unidades habitacionales, que todavía en la actualidad se sostienen.

De esta experiencia en la Zona Veredal con ellos y ellas comprendí que gran parte del éxito del posacuerdo situaba a la educación, y en especial a la escuela, como eje y vía de construcción de paz. También entendí que, si bien no era posible hablar de paz con tan solo la firma de un acuerdo pues quedaban otros grupos al margen de la ley, sí había que intentar reconstruir parte del tejido social que la guerra había destruido por tantas décadas.

### III.

Para el año 2018, el marco del posacuerdo en Colombia era más difícil. Algunos excombatientes habían vuelto a las armas y nacía la llamada disidencia; el Ejército de Liberación Nacional [ELN], otra guerrilla colombiana, se había apropiado de algunos territorios que habían sido despejados por las FARC-EP y ya no tenían la presencia del Estado. Por su parte, las llamadas Águilas Negras y otros grupos paramilitares amedrantaban a excombatientes y líderes comunitarios. Para empeorar las cosas, algunos ETCR no habían logrado proyectos productivos que permitieran un apoyo económico para las familias de los espacios territoriales. Pero en la otra cara del posacuerdo, muchos excombatientes se habían incorporado al sistema escolar y habían iniciado su primaria o bachillerato; algunos se capacitaron en piscicultura, cultivo de frutas, liderazgo, economía solidaria, temas de género; algunos, incluso, se habían incorporado a la vida política de sus territorios.

Para este mismo año, yo me encontraba en México, diseñando una propuesta de investigación que me permitiera volver a estos espacios territoriales para desde allí reconocer la fuerte relación entre la educación y el posacuerdo. La experiencia etnográfica tendría lugar inicialmente en una escuela del departamento del Guaviare, la Institución Educativa [IE] La Planicie, con la idea de alimentar un conjunto de reflexiones que se venían haciendo en Colombia sobre “las afectaciones que el conflicto armado ha

traído para la escuela colombiana (...) como institución mayormente perturbada” (Templeton, 2020)(Osorio, 2016, p.186), y también visibilizar desde la experiencia escolar en territorio las condiciones políticas y educativas que se plantearon en el posacuerdo desde la experiencia escolar en un territorio.

¿Cómo hacer escuela en espacios atravesados por conflictos que potencialmente amenazan el trabajo de la institución escolar? Las discusiones teóricas giraban en torno a pensar la escuela desde la idea de *suspensión* de Masschelein & Simons (2014): ¿podía la escuela recortarse de su contexto?

Junto con la pregunta sobre la suspensión, emergieron otros debates antes de ir al trabajo de campo. Por ejemplo, las ideas de Dussel (2018) permitían pensar la escuela como “precaria, inestable, siempre por hacerse, y también siempre a punto de ser destruida” (p.84). Pues una escuela que se mantiene en medio de las transformaciones del conflicto armado solo puede entenderse desde la precariedad,<sup>1</sup> pero también desde la posibilidad de ensamblarse y ser reconstruida.

Un elemento que me interesaba era poder reconocer en la escuela la posibilidad de narrar las cotidianidades en las que diferentes actores docentes, estudiantes y comunidad hacían posible un proyecto educativo. Al respecto, empecé a concebir lo cotidiano como aquello que:

delimita y a la vez recupera conjuntos de actividades, característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares. Las actividades observadas en una escuela, o en cualquier contexto, pueden ser comprendidas como “cotidianas” sólo con referencia a esos sujetos; así, se circunscriben a “pequeños mundos” cuyos horizontes se definen diferencialmente, de acuerdo con la experiencia directa y la historia de vida, de cada sujeto. (Ezpeleta & Rockwell, 1983, p.9)

Tenía claro que no pretendía hacer una generalización de las escuelas en el país. Por tanto, una aproximación etnográfica permitiría un análisis cercano a los actores escolares y, al mismo tiempo, poder reconstruir las emociones, las narraciones y la memoria de esos elementos comunes que se pueden encontrar en muchas escuelas rurales del territorio colombiano.

<sup>1</sup> Ampliando la idea de Dussel (2018), “sostener ese ensamblaje demanda muchos esfuerzos: el esfuerzo de los profesores para circunscribir a los niños y niñas a ciertas formas de trabajo, el balizamiento o vigilancia de una cierta frontera de lo que se puede hacer o no hacer en la escuela, la organización de rutinas, rituales, modos de hablar, de vestir, la disposición de los cuerpos en el espacio, la reforma de la arquitectura escolar para hacer lugar a estas necesidades” (p.88).

#### IV.

Para el 2019, algunas ideas estaban más claras. La investigación se desarrollaría no en una sino en dos escuelas: la Institución Educativa [IE] La Planicie y la IE La Ribera<sup>2</sup>. La apuesta principal sería analizar de qué manera diferentes actores hacen escuela en territorios de posacuerdo desde la cotidianidad de sus espacios. De esta manera, las preguntas que acompañarían la investigación fueron: ¿cómo hacer escuela en espacios atravesados por conflictos que potencialmente amenazan el trabajo de la institución escolar? ¿Cómo se traducen escolar y pedagógicamente estrategias de pacificación en los territorios en conflicto? ¿Qué huellas deja el conflicto armado en la escuela? ¿Cómo se organiza el espacio y tiempo escolar, y sus normas de convivencia? ¿De qué manera maestros y maestras y comunidad participan en torno a lo público en la escuela?

#### V.



*Fotografía 2: Caserío, camino a La Planicie. Fuente propia, tomada Feb/2019*

Finalizando febrero y a inicios del mes de marzo del 2019, ya me encontraba en el territorio; estaría dos semanas haciendo trabajo de campo, una semana en cada escuela.

El primer día de campo en La Planicie empezó con el desplazamiento hasta la escuela. A las 7:00 de la mañana inicié el recorrido de San José del Guaviare hasta la vereda donde se ubicaba la institución escolar. La motocicleta fue el transporte sugerido por el director, considerando las condiciones de la carretera. Sin embargo, un recorrido regular

<sup>2</sup> Los nombres de las dos escuelas fueron modificados para preservar el anonimato.

de cuatro horas terminó en siete horas de viaje, pues la moto sufrió un daño y su reparación alargó significativamente el camino. El primer evento que esperaba registrar en la escuela La Planicie era la asamblea de padres citada para las 11:00 am con el director de la escuela, pero resultó en una charla informal con Pacho, el mecánico que asistió el arreglo de la moto. Este imprevisto posibilitó el primer encuentro con las huellas que va dejando el conflicto, no sólo en la escuela sino en la vida cotidiana de las personas.

En principio, Pacho pareció asegurarse de que mi presencia en este lugar no significara un riesgo para él. Me hizo varias preguntas en pocos minutos, una detrás de otra: ¿quién era?, ¿por qué estaba en el pueblo?, ¿quién me había mandado?, ¿de quién era la moto?, ¿ya conocía el Guaviare?, entre otras. Mis respuestas a estos cuestionamientos parecieron tranquilizarlo, en especial cuando le comenté que tenía familia en el departamento. El interrogatorio, aunque fue incómodo, era comprensible en un espacio marcado por la desconfianza y el miedo.

Durante mi estancia en el taller de motos, Pacho me contó que es el único mecánico del caserío, que desde muy niño llegó a vivir en la región, que su padre se encuentra en otro departamento por cuestiones de seguridad, y que le gusta hablar de lo que pasa en su tierra porque, finalmente, es lo único que no han podido quitarles.

La incursión paramilitar en el Guaviare se remonta mucho antes del 2002, pues hacia 1997 este grupo encabezado por el entonces jefe Carlos Castaño inició una lucha por el territorio y el control del negocio del narcotráfico contra las FARC-EP, en el que resultaron muertas más de 45 personas y cientos fueron desplazados. Bocagrande hace parte de los caseríos afectados por esta violencia armada en la región, y su paso obligatorio para llegar a Mapiripán<sup>3</sup> lo convirtió en un centro de enfrentamiento. Pacho describe algunos detalles de este hecho, destacando la manera en la que se vio afectada su familia:

**INV:** *Pacho, ¿usted siempre ha tenido su taller aquí?*

<sup>3</sup> Mapiripán es un corredor estratégico para el narcotráfico por su salida a Venezuela y por la cercanía con el Guaviare, tradicional zona cocalera.



**PACHO:** Sí, mi papá llegó hacia los noventa oriundo de Caldas<sup>4</sup>; era la época cocalera y pues fue la oportunidad de hacernos a una tierra. Yo con el tiempo conseguí mujer e hijos y fueron años muy prósperos, ya sabe profe, la guerrilla nos dejaba trabajar.<sup>5</sup>

**INV:** *Pero entonces, ¿dónde empezó a cambiar todo?*

**PACHO:** ¡Ay profe! Si este lugar hablara, sería testigo de las atrocidades de la guerra. El gran problema fue la llegada de los paramilitares. Ellos venían buscando servidores de la guerrilla y empezaron a matar a todo el mundo, buscaban quién dijera algo, y sin preguntar iban y lo mataban. Todo el mundo habla de la masacre de Mapiripán en el 2002, pero ellos fueron dejando destrucción a su paso, aquí, en la Planicie, en Caño Maku<sup>6</sup> ... Por ejemplo, un día vinieron y pusieron a siete hombres ahí arrodillados en el kiosquito<sup>7</sup> [este se encontraba frente al taller donde estábamos hablando] y los mataron a quemarropa por estar ayudando a la guerrilla ... [Hubo un silencio durante algunos segundos]. A mí, por ejemplo, llegaron a pedirme que les arreglara unos carros y unas motos, yo no me opuse y... además, que les preparara sancocho de gallina... eso sí era muy común, yo diría que gallina que veían, gallina que perdíamos... [risas] Yo les dije que les ayudaría, pero que sí les pedía que no se quedaran en mi casa, no quería tener líos con nadie. Mire profe, ahí donde está usted sentada [señaló el tronco de un árbol donde yo estaba] estuvo Alias Cuchillo, uno de los paramilitares más temidos de la zona, esperando que le entregara la moto que estaba reparándole. Realmente fueron tiempos bien difíciles, pero aquí seguimos vivos. (Fragmento de la entrevista a Pacho, habitante del corregimiento Bocagrande, 19 de feb/2019)

La moto finalmente no pudo ser reparada, por lo que solicité a un familiar en San José que me prestara otra. Mientras tanto, Pacho me contó sobre los motivos del desplazamiento de su padre. Él no abandonaba el territorio porque tiene la convicción de que la mejor manera de enfrentar “esa guerra absurda” es mantenerse firme en lo que hace. La charla con Pacho, aunque no fue planeada, me permitió acercarme a cómo se han visto afectadas las comunidades y empezar a conocer el escenario donde me dirigía.

Pasadas las 16:00 horas, retomé el camino hacia la institución educativa. En carretera aun quedaban dos horas; fue un camino solitario, silencioso y se me hizo más largo por la ansiedad por llegar a la institución educativa. A las 18:30, el aviso “*Bienvenidos a La Planicie, constructora de paz*” y el retén del Ejército Nacional de Colombia indagando los

<sup>4</sup> Caldas es uno de los 32 departamentos de Colombia.

<sup>5</sup> Pacho, enterado de que yo conocía el departamento, sabía que no me era ajeno el asunto de la violencia en el territorio, por lo que este tema fue recurrente durante mi estadía en el taller.

<sup>6</sup> Caserío del Municipio de San José del Guaviare.

<sup>7</sup> El Kiosko es una construcción ligera formada por varias columnas o pilares que sostienen una cubierta piramidal. En esta región usualmente el techo se hace en palma de moriche, y su uso es comunitario, especialmente para festividades y reuniones familiares.

documentos de quienes visitábamos el lugar y las razones de la visita, anunciaban la llegada al territorio.

La guerra, y en particular, el conflicto armado en Colombia ha dejado huellas profundas en la memoria de los habitantes de la región del Guaviare. Durante muchos años en la cotidianidad de estos lugares se vivieron enfrentamientos armados, persecuciones y desplazamientos y, como resultado de ello, quedaron impregnados en la piel de muchas personas la rabia, la impotencia, el miedo y la zozobra de un futuro aún incierto.

Para sus habitantes, compartir las historias del pasado hace parte del reconocimiento de la tenacidad y fuerza con la que han sobrevivido ante el dolor de una guerra sectorizada donde no hay lugar para posiciones intermedias: o “eres de los buenos o de los malos”. Definitivamente *los buenos y los malos* no siempre son los mismos, en gran parte depende desde donde la persona se sitúe, pero la división está ahí.

## VI.

El trabajo de campo dio lugar a un amplio número de registros etnográficos: notas de campo, entrevistas, talleres y testimonios que permitieron ir construyendo un corpus analítico de las cotidianidades de las escuelas. Entre dichos registros hay que mencionar que el tiempo de estadía en la IE La Ribera se vio truncado por las dificultades de seguridad que atravesé como investigadora: allí fui amedrantada verbalmente por una persona en el corregimiento de La Ribera y sólo tuve la oportunidad de estar un par de días en el territorio. Sin embargo, la experiencia de vivir lo que en el día a día viven muchos habitantes de estos corregimientos me permitió abrir la perspectiva sobre el valor simbólico que adquiere la escuela como territorio “neutral” y de oportunidades en medio de un conflicto que difícilmente va a desaparecer, a pesar de los esfuerzos de muchas personas por hacer valer los acuerdos de paz.

## VII.

La tesis se estructura de la siguiente forma. En el capítulo 1 planteo los presupuestos de la investigación, iniciando con un marco general de las escuelas rurales en Colombia, algunas políticas y reformas que ha desarrollado el Gobierno Nacional con el fin de mejorar las condiciones de los y las jóvenes en el campo. Luego, el análisis de la relación entre conflicto armado y escuela enmarca algunas acciones que diferentes grupos

guerrilleros, paramilitares e incluso el Ejército Nacional han ejecutado en contra de la infraestructura física de las escuelas, de los maestros y maestras y de los y las jóvenes. Finalmente, analizo las implicaciones del acuerdo de paz y los efectos iniciales sobre la educación. En la segunda parte de este capítulo presento las escuelas donde realicé el trabajo de investigación, parte de su historia y algunos antecedentes. En la parte tres y cuatro se incluye lo referente al enfoque etnográfico de la investigación.

En el capítulo 2 me adentro, a través de la voz de maestros, maestras, estudiantes y comunidad, a los lugares de la escuela que revelan vínculos afectivos: el internado, las aulas de clase, el parque, la biblioteca y la sala de sistemas, entre otros. Luego planteo dos ideas centrales de esta tesis: la idea de esperanza y la idea de miedo desde la experiencia de los actores en sus espacios escolares. Finalmente, planteo algunas tensiones y aciertos del ETCR en la cotidianidad escolar y del corregimiento.

En el capítulo 3 las narrativas de los maestros reconstruyen su vida cotidiana en estas escuelas. Allí pasan la mayor parte de su tiempo, conviviendo y sobreviviendo en medio de amenazas, atentados e incluso, persecuciones. Además, las estrategias pedagógicas con las que materializan su idea de escuela y de pacificación.

Finalmente, el capítulo 4 retoma la voz de los niños, niñas, jóvenes y adultos estudiantes mediante registros orales, escritos, ilustraciones y fotografías, que traducen lo escolar en término de su relación con los lugares de la escuela, las huellas que ha dejado la guerra y la posibilidad de un nuevo comienzo.

Las conclusiones articulan la idea de hacer escuela en torno a cinco reflexiones: la etnografía educativa en condiciones adversas, las preocupaciones de maestros y maestras en las escuelas, la idea de suspensión, los espacios de la escuela y finalmente, el miedo y la esperanza como afectos centrales durante la investigación.

## **CAPÍTULO 1. Los presupuestos de la investigación**

En este capítulo, se presentarán algunas perspectivas metodológicas e históricas en las que se inscribe esta investigación. Se despliega en el primer apartado el marco en el que se da la investigación considerando tres ejes: i) un panorama general sobre la escuela rural en Colombia; ii) las afectaciones que han sufrido las escuelas rurales por el conflicto armado; y iii) el papel de la educación en el posacuerdo.

Seguido a esto, se reconstruye la historia de las escuelas de La Planicie y La Ribera a través de relatos orales, para comprender los contextos en los que estas instituciones escolares han adquirido un valor simbólico importante para las comunidades de los corregimientos.

Finalmente, los últimos dos apartados dan cuenta de las decisiones metodológicas que se tomaron en esta investigación. Para esto, se recuperan algunas reflexiones sobre la perspectiva etnográfica y su importancia en la investigación educativa. Además, se presentan los registros del trabajo de campo realizado en las dos escuelas durante la investigación.

### **1.1. Las escuelas en Colombia: ruralidad, conflicto armado y posacuerdo**

En la vida rural del país es normal que niños, niñas y docentes, fuera de caminar dos y hasta cuatro horas para llegar a la escuela, madrugar a las cuatro de la mañana, transitar bajo la lluvia por caminos enlodados, volver a casa para hacer tareas sin internet, biblioteca o ruta de bus, porque en la vereda eso no existe; llegan a ayudar en la huerta familiar, a recoger la cosecha y a dedicar parte del tiempo escolar al trabajo del campo. Eso es cotidiano en la vida rural, luego: a acostarse muy temprano para volver a iniciar; esa es la idea de la vida escolar y debería ser el inicio en la discusión de una pedagogía en la vida educativa del campo. (Arias, 2017, p.58)

Con la idea de elaborar un marco general de las escuelas rurales en Colombia, este apartado recoge tres reflexiones que dan cuenta de la relación entre estas escuelas, el conflicto armado y el posacuerdo. Primero, se presentan algunas características en relación con la infraestructura, el acceso y sus alcances educativos. A continuación, se describen algunas huellas que ha dejado el conflicto armado; allí es posible reconocer de qué manera padres, madres, maestros, maestras, niños y niñas han sido afectados

por la guerra y cómo esto ha tocado las escuelas y se ha instalado en sus experiencias cotidianas. Finalmente, presento un breve marco político e histórico de Colombia que tuvo implicaciones directas para las escuelas rurales y que permite caracterizar el periodo de tiempo en el que se realizó la investigación: el plebiscito, el acuerdo de paz de 2016 y la etapa del posacuerdo que se vive hasta la actualidad.

### 1.1.1 Las escuelas rurales en Colombia: Entre el olvido y la precariedad

La ruralidad en Colombia ha sido, al menos en las últimas cinco décadas, un escenario de violencia, abandono, proyectos educativos, reformas agrarias y decretos fallidos. Esto es resultado de “un proceso de descentralización frágil y sin recursos (o malversación de estos) y de la definición de políticas educativas que invisibilizan a las poblaciones rurales dispersas” (Bautista & Gonzáles, 2019, p.21).

Desde mediados del siglo XX se desarrollaron proyectos en el plano educativo rural en Colombia, que se han concretado en políticas gubernamentales y nacionales. A continuación, presento una revisión por algunas de estas políticas desarrolladas desde mediados del siglo XX. Por ejemplo, entre 1950 y 1960 se desarrolló el proyecto de las escuelas radiofónicas de Sutatenza, realizado por la Fundación Acción Popular, que estuvo destinado a “motivar a los campesinos, crear al hombre capacitado, solidario, actor del desarrollo, con un humanismo auténtico, e integrar los grupos que forman la sociedad” (Soto & Molina, 2018, p.278), con fuertes vínculos con el discurso religioso hegemónico que apelaba a la imagen del campesino de los años cincuenta.

A mediados del año 1975 y, en respuesta a los problemas de la educación primaria rural, inició en Colombia el programa de Escuela Nueva, sustentado en los principios del aprendizaje activo, el involucramiento de la comunidad y los padres de familia como agentes esenciales para profundizar el conocimiento de la cultura propia de cada contexto, y en el uso de fichas para consolidar las cartillas didácticas por unidades y por guías solicitadas por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (Soto & Molina, 2018). Del mismo modo, atendiendo a las exigencias de los entes internacionales y con el fin de integrar la experiencia campesina a las escuelas se formularon las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR) y los Institutos Técnicos Agropecuarios (ITA) que darían paso

a la educación media y conducirían los títulos de Bachiller Técnico Agrícola (Soto & Molina, 2018).

Pese a las iniciativas desarrolladas hacia la década de los noventa, las condiciones de inequidad, el deterioro de la escuela rural por causa del conflicto armado y la inasistencia del Estado para cubrir las necesidades básicas de las instituciones educativas, se promulgó en todo el territorio el Decreto número 1490 del año 1990 por el cual se adoptaba el Modelo de Escuela Nueva,<sup>8</sup> que se apoyaría desde 1996 en el Programa Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural (PER Fase I y II).

La primera fase del PER se desarrolló entre los años 2001-2006, y permitió extender la cobertura de los servicios de educación a las poblaciones en situación de vulnerabilidad; además, produjo algunos recursos educativos, relacionados con cartillas y maletas destinadas al sector rural, tales como Maleta de Televisión educativa y Maleta de Lectura y Escritura, entre otros (MEN, 2013). De igual manera, permitió el diseño y la implementación de estrategias pedagógicas para la ruralidad, tales como los Proyectos Pedagógicos Productivos [PPP] (Soto & Molina, 2018).

La segunda fase 2008-2015, tenía como objetivo:

[...] incrementar el acceso con calidad a la educación en el sector rural desde preescolar hasta media, promover la retención de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo y mejorar la pertinencia de la educación para las comunidades rurales y sus poblaciones escolares con el fin de elevar la calidad de vida de la población rural. (MEN, 2013 en Carrero & Gonzáles, 2016, p.83)

El portal de Colombia Aprende reconoció que esta fase fue más efectiva, pues se lograron acciones orientadas al diseño e implementación de estrategias flexibles que facilitaron el acceso de los jóvenes rurales a la educación y al desarrollo de procesos de

<sup>8</sup> En 1976, a partir de las experiencias acumuladas en una década de organización de escuelas unitarias en Colombia y de identificar sus logros y limitaciones, las necesidades básicas de las comunidades, las experiencias de otros modelos y de los reveladores avances educativos propuestos por especialistas nacionales e internacionales, se definió el modelo de Escuela Nueva como una alternativa de mejoramiento y de expansión del Programa Escuela Unitaria. El modelo de Escuela Nueva, en aquel entonces denominado Programa Escuela Nueva, produjo cambios significativos en la educación rural; especialmente, una nueva metodología participativa de trabajo entre alumnos y docentes, la utilización de guías de aprendizaje, cambios en las estrategias de capacitación de los docentes y directivos docentes, asistencia técnica y dotación de bibliotecas a las escuelas. A partir del año 2000, a través del PER (Proyecto de Educación Rural) del Ministerio de Educación Nacional, con financiación parcial del Banco Mundial, se continuó fortaleciendo el modelo de Escuela Nueva en el país, con énfasis en procesos de capacitación docente, asistencia técnica, dotación de guías, bibliotecas y materiales para los CRA (Centros de Recursos de Aprendizaje), así como dotación complementaria de laboratorio básico de ciencias (MEN, 2010, p.p. 7-10).

formación y acompañamiento a los directivos y los docentes. Esto les permitió mejorar la calidad, la pertinencia y la relevancia de sus prácticas (Colombia Aprende, 2015).

Finalmente, la Misión para la Transformación del Campo [MTC] -2014-, fue otra apuesta del gobierno nacional que, de manera simultánea a la segunda fase del PER, trabajaba en un plan de acción para la gestión del cambio en el campo a través de la formulación de políticas públicas que buscaban disminuir las brechas existentes entre la ruralidad y lo urbano y, con ello, lograr una transformación real para los siguientes 20 años (González-Cárdenas & Paipilla-Pardo, 2016). En materia de acceso educativo en zonas rurales se plantearon los siguientes puntos: i) La necesidad de “ruralizar” no sólo los programas sino la política pública a través de la promoción de modelos flexibles apropiados para zonas con diferentes grados y características de ruralidad; ii) el diseño de un plan maestro de infraestructura educativa rural; iii) la creación de un programa de Analfabetismo Cero en las zonas rurales liderada desde el MEN; iv) la articulación de políticas de educación media, con proyectos pedagógicos productivos encaminados hacia las apuestas productivas de los territorios; y v) en términos de la educación superior, se proponía la revisión de la pertinencia de los programas de formación (Martínez, Pertuz, & Ramírez, 2014).

Los principales retos de esta política fueron alinearse con las necesidades educativas expuestas en los diálogos de la paz que para ese año (2014-2015) se sostenían en La Habana -Cuba- y brindar estabilidad en las estrategias, ya que estas generalmente están condicionadas por la limitación de recursos económicos, las prioridades de alcaldes y gobernadores y las agendas del gobierno nacional. Bajo esta perspectiva, como resultado de la firma de los acuerdos en 2016, se propuso el diseño y ejecución del Programa Especial de Educación Rural [PEER] que reemplazaría el PER y que funcionaría de la mano con las acciones implementadas por la MTC.

A pesar de las buenas intenciones de las políticas públicas para la educación rural, la realidad que se impone en los territorios está atravesada por la carencia en diferentes niveles. Por ejemplo, según *Secretos para Contar* (en Restrepo, 2015), una fundación privada que está realizando estudios sobre las escuelas del campo en Antioquia<sup>9</sup>, una

<sup>9</sup> Antioquia es uno de los 32 departamentos de Colombia. En 2017 se creó una alianza entre entidades públicas y privadas para trabajar por el desarrollo rural en el departamento a través de la educación. En esta alianza estaban la Fundación Secretos para Contar, Comfama, Fundación Fraternidad Medellín, Comité Departamental de Cafeteros de Antioquia, la

generalidad de las escuelas rurales del país es ser un foco de inequidad social y educativa debido a las condiciones de infraestructura, alimentación, transporte y acceso a servicios básicos:

Entre los datos más preocupantes, aparece que el 43% de las escuelas carecen de escritura y no están legalizadas. El 66% por ciento no tiene agua potable, 12% no tiene pozo, el 23% no tiene alcantarillado, en el 78% de las escuelas los niños beben la misma agua que se utiliza para los baños. El 34% tiene los baños en mal estado, y en el 2%, simplemente no hay baño. El 70% no cuenta con recursos de aprendizaje. El 41% no tiene mobiliario de Escuela Nueva y de ese 41, el 16% está en mal estado. El 52% no tiene una bibliotecita en una sala independiente (y habría que ver las colecciones), el 10% tiene los tableros en mal estado, el 13% carece de luz eléctrica, el 19% no tiene ni un solo computador, y en el 14% de los casos se encuentran dañados. (Restrepo, 2015, s.p)

De igual manera, cabe resaltar que varias escuelas no cuentan con los espacios especializados, como parques o comedores, para la atención de los niños de primera infancia en el nivel de preescolar (MEN, 2016, p.27).

Dentro de los problemas que afectan actualmente la educación rural se encuentra la baja cobertura, las dificultades para el ingreso a los diferentes niveles escolares y la falta de pertinencia en términos de política educativa. Según algunos datos de la Fundación Compartir, “la mayor parte de las sedes rurales solamente ofrecen los grados de primaria (46,6%) y preescolar (37,5%), mientras que pocas ofrecen educación secundaria (8,4%) y media<sup>10</sup> (5,1%). Solo 2,4% ofrece educación para adultos por ciclos” (Bautista & González, 2019, p.22). A esto se suman los bajos resultados en las pruebas PISA a nivel nacional y las Pruebas Saber<sup>11</sup> de los grados tercero, quinto, y noveno del año 2017, que muestran que alrededor de 72% de los estudiantes tienen un desempeño insuficiente o mínimo en las áreas de lenguaje y matemáticas (idem, p.23).

gobernación de Antioquia, entre otros. El objetivo era formalizar una política que apoyara al modelo de Escuela Nueva que deseaban continuar implementando (Restrepo, 2015).

<sup>10</sup> En Colombia la educación básica primaria comprende cinco grados -de primero a quinto-, la educación básica secundaria cuatro grados – sexto a noveno- y la educación media dos grados -décimo y once-. Esta organización escolar aplica a todo el sistema educativo y es obligatorio para el ingreso a la educación superior.

<sup>11</sup> El propósito principal de SABER 3º, 5º y 9º es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo. Los resultados de estas evaluaciones y el análisis de los factores asociados que inciden en los desempeños de los estudiantes, permiten que los establecimientos educativos, las secretarías de educación, el Ministerio de Educación Nacional y la sociedad en general identifiquen las destrezas, habilidades y valores que los estudiantes colombianos desarrollan durante la trayectoria escolar, independientemente de su procedencia, condiciones sociales, económicas y culturales, con lo cual, se puedan definir planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación (MEN).



Además, según las cifras presentadas por la MTC, la oportunidad para el acceso y permanencia de los niños, niñas y jóvenes del país es lamentable. En el 2016, “el promedio de permanencia de los estudiantes en el área rural fue de seis años, mientras que en área urbana fue de 9.6. Adicionalmente, sólo el 27% de los jóvenes rurales entre los 15 y 27 años llegó hasta el grado once de educación, y la oportunidad de acceso a la educación superior, solo se concretó para el 0.8% [...]. La posibilidad de acceso a la educación básica secundaria en las zonas rurales se ha reducido de manera drástica en los últimos 15 años en el país” (Patarroyo, 2016, p.28).

En definitiva, pensar las escuelas rurales implica revisar todos los elementos que dan cuenta de su contexto: por una parte, las condiciones económicas, sociales, culturales, los efectos de la violencia, la calidad y cobertura de la educación, y por la otra, el impacto de sus políticas en la vida social de sus asistentes (Arias, 2017). De esta manera, se puede evidenciar en términos de oportunidades y logros los alcances de un gran número de instituciones escolares, que, desde este crítico panorama, apuestan a la formación de sujetos críticos y propositivos en un país atravesado por la violencia y la inequidad.

#### 1.1.2 Escuelas y conflicto armado: Una historia con huellas profundas en Colombia

En Colombia, el fenómeno de violencia está asociado a la evidente ausencia o precariedad del Estado y la existencia de una población importante por fuera de la institucionalidad oficial<sup>12</sup>, además, de la compleja relación que se presenta en el país entre periferias y centro (Torres, 2016). La violencia ha determinado gran parte de la historia colombiana, asociada a una notable ausencia del Estado, “la imprevisión de proyecto nacional por parte de una élite bipartidista, la prolongada tradición de propiedad de la tierra en pocas manos, el auge y la manutención del narcotráfico a diferentes niveles sociales y la crisis humanitaria en sentido de persecución y violencia política” (Torres, 2016. p.181).

<sup>12</sup> Para Pécaut (2001) La situación de violencia es una de las más complejas. “No es el resultado de enfrentamientos “identitarios” (étnicos, religiosos o regionales); posee, ciertamente, un eje político, en la medida en que se encuentra ligada en buena medida a la acción de las guerrillas revolucionarias y de las fuerzas que enfrentan a la guerrilla (el ejército y las poderosas organizaciones de “autodefensa” o paramilitares); pero existen también otras dimensiones que interfieren con este eje político. En primer lugar, el cultivo y el tráfico de droga, que repercute tanto sobre el contexto institucional y social como sobre las propias modalidades de la confrontación armada. En segundo lugar, el crecimiento de las bandas armadas que controlan buena parte de los barrios populares urbanos. Y, finalmente, la desorganización social, que favorece el uso de la violencia como forma de zanjar cualquier litigio cotidiano” (p.134).

Entre los impactos más notorios de esta violencia, están los efectos que ha dejado el conflicto armado<sup>13</sup> en las escuelas. Este 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. Ha sido igualmente un lugar privilegiado para el uso de formas variadas de violencia contra maestros y maestras, desde las amenazas y el asesinato selectivo en las aulas de clase, hasta el desplazamiento forzado y la intimidación pasando por el secuestro y la desaparición forzada, así como uno de los lugares con mayor riesgo potencial para el reclutamiento de niños y jóvenes a los grupos armados que participan de las hostilidades. (Romero, 2013, p.62)

Algunas de las dimensiones donde pueden verse las afectaciones del conflicto armado en la escuela son: el ataque a la infraestructura escolar, la amenaza a los y las docentes y directivos, el reclutamiento y violencia sexual contra niños, niñas y jóvenes y el desplazamiento masivo de las familias, entre otros.

Según la información recopilada por la Global Coalition to Protect Education from Attack [GCPEA] (2018), el ataque a las escuelas está atravesada por el daño y la destrucción de explosivos -algunos manejados de forma remota-, las minas terrestres y los combates entre los actores armados. Otras agresiones incluyen disparos en las entradas, en los patios de juego, en los despachos de las escuelas y la destrucción de edificios escolares:

Un hecho que causó conmoción en la comunidad educativa fue el asesinato, por parte del Ejército Nacional, de 6 niños y niñas, entre los 6 y 10 años y las heridas a 4 más, en zona rural del municipio de Pueblo Rico (Antioquia), cuando 47 niños de la escuela rural de la vereda “La Pica” salieron de paseo (Jeréz, 2000); habían trascurrido apenas unos minutos de su salida, cuando fueron atacados con disparos provenientes de tropas del Batallón de Infantería No 32; el ataque duró 40 minutos aproximadamente; llama la atención que, a pesar de que los adultos gritaban a la tropa que dejara de disparar, que quienes allí iban eran los niños de la escuela, el fuego no fue suspendido. (Romero, 2013, p.68)

<sup>13</sup> El concepto de conflicto armado interno hace referencia al prolongado período de violencia mantenido en el país desde la década de 1960, el cual empezó a ser usado en presencia del fenómeno político-militar de la Guerra Fría, cuando la violencia escalaba a un ritmo veloz calibrado por los motores del narcotráfico en gran parte del territorio nacional. Posteriormente, el concepto fue utilizado como marco temporal y propuesta académica en temas de procesos de paz y de justicia transicional (Torres, 2016, p.180).

Los actores armados han impuesto en una amplia zona del país restricciones de movilidad, creando fronteras invisibles que impiden el ingreso a las instituciones escolares; de esa manera, la escuela queda controlada según el grupo armado que lidera en el territorio. La Dirección de Minas del Gobierno de Colombia reporta en su base de datos un total de 1.159 niños, niñas y adolescentes víctimas de las minas antipersonales y los restos de explosivos entre 1990 y 2016. La mayoría de los incidentes tiene lugar en zonas rurales donde las minas se instalan en caminos y veredas, áreas boscosas y alrededores de lugares estratégicos, incluyendo el camino a las escuela (González, 2016).

La GCPEA (2018) retoma algunos hechos informados a través de medios locales en Colombia:

- A mediados de 2014, la Human Rights Watch informó que las FARC-EP<sup>14</sup> colocaron explosivos cerca de la entrada de una escuela de la aldea en Tumaco, Nariño, mientras el ejército estaba en el área, lo que resultó en la cancelación de clases por un día mientras los explosivos eran desactivados.
- En octubre de 2014, según numerosos informes de los medios, las Fuerzas Militares descubrieron y detonaron de forma segura una mina terrestre colocada por las FARC-EP en el único camino que conducía a una escuela en el pueblo de La Palma, Cauca.
- Se registró un incidente el 6 de mayo de 2015, cuando una bomba colocada en el patio de una escuela en Convención, Norte de Santander, explotó después de que un soldado la pisó. Fuentes de noticias locales atribuyeron el ataque al Ejército de Liberación Nacional<sup>15</sup> [ELN].
- Una mina terrestre fue colocada en el patio de una escuela en Cauca, matando a un joven estudiante e hiriendo a otros tres el 20 de mayo de 2015. La escuela fue suspendida después del ataque. Los medios locales atribuyeron este hecho a las FARC-EP.

Además, Caracol Radio-Guaviare informó en el 2018 un atentado en la zona rural del Guaviare en el que un artefacto explotó enfrente de una de las escuelas, dejando como

<sup>14</sup> Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo FARC-EP- es un movimiento revolucionario de carácter político militar nacido en el año de 1964 en las montañas del sur del departamento del Tolima (tomado de la página FARC-EP).

<sup>15</sup> El ELN es un grupo guerrillero conformado en los años sesenta, sus bases ideológicas se basaron en el nacionalismo Marxista-Leninista y desde allí ha tenido una lucha abierta contra el Estado colombiano. Tiene mayor presencia en regiones rurales, con combatientes en su gran mayoría ubicados en zonas campesinas.

consecuencia la muerte de un infante de marina y el cierre de la institución por algunas semanas. Se le atribuyó este hecho a la disidencia de las FARC-EP.

Otra dimensión de análisis tiene que ver con la agresión, detención ilegal, secuestro, desaparición forzada o tortura a miembros del alumnado y docentes de las escuelas. El sindicato FECODE [Federación Colombiana de Educadores] expone que entre el 1ro de enero de 1985 y Julio de 2016, “1076 docentes han sido asesinados<sup>16</sup>, 1.800 desplazados, 50 desaparecidos, 70 exiliados y 6.000 amenazados” (FECODE, 2016, p.3). El documento del sindicato también describe otras situaciones que atraviesan las escuelas:

[...] el control de la enseñanza por parte de los actores armados; priorización del presupuesto de guerra sobre el presupuesto de la educación; escuelas entre los fuegos cruzados, rodeadas de trincheras, lugares de reunión convocadas por los militares, los paramilitares y los guerrilleros. Deserción de estudiantes por el desplazamiento de las comunidades. La escuela recibe en sus aulas a la población docente y estudiantil desplazada y víctima de la guerra, y, también, a los hijos de uno y otro bando armado. (FECODE, 2016, p.3)

Dada la participación de niños en el conflicto armado y violencia relacionada con el mismo, los maestros y maestras a menudo se encuentran en el medio del reclutamiento, del narcotráfico y de la violencia sexual en las escuelas. Esto los expone a ataques por parte de grupos armados y criminales: “el Vicepresidente de FECODE señaló que las fuerzas armadas no piden permiso al director de la escuela para entrar y pasar la noche dentro de la misma. Sin embargo, cuando los grupos guerrilleros entran en las escuelas por la fuerza el director y los maestros son los primeros acusados de *asociarse con el enemigo*” (Watch List, 2012, p.30).

Cabe mencionar que el gobierno nacional tiene entre sus políticas programas de traslado y protección para maestros y maestras para disminuir el riesgo que corren. Sin embargo, los tramites burocráticos y el alto costo de estos procesos a menudo ponen en peligro a los y las maestras sobre todo cuando estos han mencionado ser víctimas de amenazas por parte de un actor armado (Watch List, 2012). Por ejemplo, en el año 2005, a pesar de las continuas denuncias de una maestra, no hubo una acción rápida de las instituciones gubernamentales que permitiría proteger su vida:

<sup>16</sup> En las afectaciones de los maestros en regiones afectadas por el conflicto armado, existe una concentración muy fuerte en el delito de asesinatos selectivos con cerca del 69%, seguido de las desapariciones con el 11,8% y los secuestros con el 9% (Bautista & González, 2019).

La maestra Belén Hincapié, quien laboraba en el Centro Educativo Rural Guayaquil Primaria, en el municipio de Sonsón -Antioquía-, fue asesinada por las FARC-EP luego de un altercado en el que la docente se enfrentó a guerrilleros que estaban sembrando minas alrededor de la escuela: *La profesora Belén regañó a unos guerrilleros que sembraban minas antipersona cerca de la escuela. Ella frentiaba a todos los grupos armados por los abusos que cometían. Por eso la mataron.* (Observatorio de paz, sin fecha, en Romero, 2013, p.80)

Ante un conflicto tan prolongado y polarizado, la presencia de actores armados y fuerzas militares ponen en peligro a estudiantes y docentes; el riesgo de ser atacados convirtiéndolos en un objetivo militar genera zozobra e incertidumbre sobre las formas de hacer escuela en los territorios rurales.

En el informe entregado por la GCPEA (2018) se registraron al menos dos incidentes en el 2017 relacionados con maestros y maestras en el país, los cuales fueron informados a través de medios locales.

On September 10, 2017, members of a FARC-EP dissident group allegedly kidnapped and killed Ivan Torres Acosta, a physical education teacher and vocational school student, in Miraflores, Guaviare. Media reported that Torres Acosta had recently received threats from the group, which accused him of being an informer for the national armed forces in the area. The same news article said that local residents reported that the FARC-EP dissident group had sent out a message via unknown means saying that anyone who attempted to prevent child and adult recruitment in the area would be killed.

On October 19, 2017, indigenous teacher Liliana Astrid Ramirez Martinez was attacked and killed when exiting a taxi on her way to work in Coyaima, Tolima. Several of the teachers from her school had received threats from unknown armed actors in the months prior to the incident. (GCPEA, 2018, 108)

El desplazamiento, la violencia sexual<sup>17</sup> y el reclutamiento de menores de edad es otra dimensión del conflicto armado.

Informes recientes de la ONU y fuentes de las ONG confirman que la violencia sexual es cometida por todas las partes integrantes del conflicto, incluyendo la guerrilla, los grupos sucesores de los paramilitares y las fuerzas armadas estatales. La presencia continua de actores armados dentro de las comunidades y su influencia sobre la vida civil ha llevado a las mismas a aceptar esta violencia como “acciones tolerables” para satisfacer las necesidades de los soldados, en vez de rechazarlas como crímenes; de acuerdo a Humanidad Vigente, una ONG de derechos humanos que ha estado

<sup>17</sup> “La violencia sexual (...) utilizada como arma de guerra, sigue siendo en gran medida invisible por las dificultades asociadas a la declaración, la falta de garantías de seguridad, el miedo a represalias y la estigmatización que conlleva. En 2012, más de 13.000 niñas fueron víctimas de violencia sexual por un grupo armado y entre 2008 y 2012 el total de víctimas se estima en casi 49.000” (González, 2016, p.4).

monitoreando por años estos casos, “una vez que una niña ha sido violada o ha sido señalada de haber tenido relaciones sexuales con un miembro de un grupo opositor, ella será a menudo vista como prostituta y expuesta a otras formas de abuso sexual”. (Watch List, 2012, p.24).

Otros casos de violencia sexual han sido denunciados desde las mismas escuelas. El 26 de septiembre de 2002 hacia las 5 de la mañana, paramilitares ingresaron al Hogar Juvenil Campesino del municipio de Argelia y sacaron a la fuerza a las hermanas Lucila y Liliana González de 15 y 17 años respectivamente; “requisaron la habitación en busca de armas y granadas que supuestamente se escondían allí. Las niñas fueron abusadas sexualmente y asesinadas al otro día” (Romero, 2013, p.68). Este sucedió frente a todos sus compañeros y ante la mirada impotente de sus maestros y maestras.

A medida que el conflicto armado avanza en el territorio colombiano niños, niñas y jóvenes son expuestos a diversas formas de vulneración, y aunque organismos como la UNESCO, la Human Rights Watch, la ONU y otros han denunciado estos hechos, el Gobierno Nacional tiene poca injerencia en los casos y los procesos de reparación, justicia y verdad son lentos y pocas veces efectivos para las víctimas. Por ejemplo, entre los casos que menos seguimiento tienen es el desplazamiento forzado, los niños y niñas son reubicados en hogares y escuelas que en muchas ocasiones los aleja de su familia y amigos. Un joven que fue desplazado forzosamente de su finca en Antioquia comentó: “Sentí mucha tristeza; me tuve que salir de estudiar, no entendía porque teníamos que irnos de la casa, nos humillaban, estábamos arrimados. Me tocó dejar todo, mis amigos, mis animales, el cambio de compañeritos” (Romero, 2013, p.64).

Los niños y las niñas se han convertido en voces activas en la reconstrucción de la memoria sobre la guerra en Colombia. Sus testimonios van construyendo las condiciones de los sectores rurales en términos de seguridad, salud, oportunidades y vivencias dentro del conflicto armado.

Las respuestas de los niños y las niñas de la guerra sobre la deserción escolar que les toca vivir hacen énfasis en la situación económica, porque sus familias no poseen los recursos suficientes y les toca trabajar desde muy pequeños, a veces en actividades ilícitas; otras porque sus vidas corrían peligro y era mejor afiliarse a algún actor en guerra, y a veces porque se establecen vínculos afectivos con alguno de los integrantes de los ejércitos o porque los aconsejan sus amigos que pidan ayuda a los actores en guerra a causa de los problemas económicos. (Alvarado et al., 2012, p.204)

Los actores armados ejercen presión constante sobre los menores haciendo presencia en los espacios de socialización. Algunos relatos expuestos por el Centro Nacional De Memoria Histórica [CNMH] resaltan elementos asociados al control territorial y social sobre la población civil y “en escenarios relacionados con el crecimiento, desarrollo y participación de la niñez y adolescencia, escuelas, parques, veredas, barrios, centros culturales y centros deportivos, entre otros” (CNMH, 2017, p.187).

Uno de los puntos de mayor vulneración de los niños, niñas y jóvenes son los internados. En el 2013 funcionaban en el país 512 internados, ubicados en zonas rurales dispersas y afectadas por conflicto armado, que daban cobertura a 32.400 estudiantes. Actualmente hay menos alumnos por internado -aproximadamente unos 50-, pero se mantiene una gran precariedad en infraestructuras, alojamiento, alimentación y calidad de la oferta educativa (González, 2016). Las FARC-EP, el ELN y los grupos paramilitares han ingresado a estos lugares con el fin de retener y captar niños y niñas, operan en las noches amedrantando a los maestros, maestras y coordinadores que se encuentran en los internados. Sin embargo, algunos “grupos usan estrategias de “seducción”<sup>18</sup> más que de coacción, en ocasiones, en las propias escuelas. Diversos estudios señalan que en torno al 80-85% de los niños, niñas y adolescentes habrían entrado “voluntariamente”, mientras el resto fueron captados mediante amenazas, chantajes y violencia” (González, 2016, p.5).

Gran parte de las problemáticas de las escuelas rurales en Colombia se retroalimentan de la vinculación con los actores armados. La existencia de minas, el reclutamiento, el abuso, la criminalización de los y las maestras; en general los riesgos de seguridad desmotivan la asistencia de jóvenes y el trabajo de los y las maestras. “Las escuelas rurales son especialmente afectadas, ya que están aisladas en zonas con presencia de actores armados. La ausencia de un Estado efectivo completa la ecuación al ser incapaz de garantizar sus derechos” (González, 2016, p.7). Sumado a esto, el sistema escolar esta asumiendo la vinculación de niños, niñas, adolescentes y adultos que se

<sup>18</sup> El CNMH (2017) recupera la voz de un líder comunitario, quien dice al respecto: “Lógicamente el reclutamiento no es voluntario, que tampoco es forzado, pero sí es obligado por circunstancias, por condiciones o de violación del padrastró, maltrato físico o abandono o negligencia de los padres, o bueno lo que sea. A mí me decía una niña, una niña de la zona de Mapiripán, *Mire: es que yo tenía tres posibilidades, tres opciones: o irme a Granada a trabajar como prostituta, irme a raspar coca o irme con ellos y creía que lo más digno es irme con ellos. Ya te digo, eso es un ejemplo concreto de situaciones, pero además porque hay una cosa, o sea, no hay formación política, o sea, los niños no ingresan por convicción política [hombre, funcionario Benposta, entrevista, Bogotá, 18 de febrero de 2016]” (p.203).*

desmovilizan en el marco del proceso de paz y, tal como ha ocurrido en otras ocasiones, si el Estado no provee los recursos de forma efectiva, otros grupos si lo harán. Ese es un riesgo que actualmente están asumiendo directivos y maestros en las instituciones escolares.

### 1.1.3 El Posacuerdo en Colombia. ¿Una oportunidad para las escuelas rurales?

Yo pregunto sobre su tumba cavada en la montaña: ¿no habrá manera de que Colombia, en vez de matar a sus hijos, los haga dignos de vivir?  
Si Colombia no puede responder a esta pregunta, entonces profetizo una desgracia: Desquite resucitará, y la tierra se volverá a regar de sangre, dolor y lágrimas.  
(Arango, 1993)

Pensar en el posacuerdo debe remontarnos al núcleo del conflicto interno; al enfrentamiento entre fuerzas militares insurgentes y el Estado y, dentro del espacio de entrelazamiento de estos, el surgimiento de ramas nefastas de violencia, como el paramilitarismo (Moncayo, 2016). Históricamente, los grupos armados han hecho uso de la violencia, aprovechando la precariedad del Estado y su desigual presencia en el espacio nacional, para resolver las disputas en torno al territorio, a los recursos, al uso de la fuerza y a las formas de regular el orden social, entre otras (Pertuz et al., 2019).

La violencia política en la cual se enmarca el actual conflicto armado se remonta a más de cinco décadas y ha arrojado 220.000 muertos tan solo entre 1985 y 2013, así como 25.000 desaparecidos y cinco millones y medio de desplazados. Al tiempo que las personas directamente afectadas por el conflicto abarcan el 15 % del total de la población (*Semana*, 2015, ed. 1753, p. 107). (...) Así mismo, en discusiones respecto al *postconflicto* se ha mencionado en el Congreso de la República que el número de municipios con mayor afectación del conflicto armado oscila entre 368 y 395, en los cuales habitan alrededor de 15 millones de colombianos -recordemos que la totalidad de la población asciende a más de 48 millones-. (Pertuz et al., 2019, p.22)

Estas estadísticas llevarían a pensar que la resolución de esta violencia no se habilitaría únicamente con la firma de un acuerdo de paz entre los actores armados -llámense narcotraficantes, paramilitares, grupos guerrilleros, o bandas criminales de nuevo tipo- y el gobierno nacional, aunque ello sí constituye “una condición importante para la búsqueda de soluciones pacíficas a nuestras formas de convivencia, de comprensión de lo público y de actuación en la esfera política” (Pertuz et al., 2019, p.22).



En esta dirección, este apartado pretende distinguir en tres momentos algunos antecedentes y condiciones que enmarcan el contexto en el que estaban las escuelas que fueron objeto de esta investigación: i) el plebiscito de la paz; ii) la firma del acuerdo y el papel de la educación; y iii) la cátedra de la paz como estrategia educativa en el posacuerdo.

i) *El plebiscito de la paz*

Es imprescindible reconocer algunos esfuerzos de los gobiernos para adelantar un proceso de paz a lo largo de las últimas dos décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI. Algunos diálogos con las guerrillas se dieron por ejemplo en 1982, con el Plan de Paz de Belisario Betancur [Presidente entre 1982-1986]:

Hablar de los grupos guerrilleros con los que el gobierno de Belisario se sentó a dialogar implica hacer una diferenciación, pues, no es posible hablar de las FARC en el mismo tono que del M-19, del EPL o del ADO<sup>19</sup>, pues, pese a que hubo acercamientos con todos, el trato no fue el mismo y las acciones tampoco. Así, a la hora de hablar de los grupos guerrilleros es importante mirar el papel de cada uno para poder hacer un balance en conjunto de los diálogos. No obstante, las organizaciones guerrilleras fuertes de entonces, el M-19 y las FARC, se llevaron el protagonismo en las negociaciones, ignorando así los diversos grupos que en su momento silenciaron sus fusiles y mostraron disposición a hacer la paz (Molina, 1985, p. 13), siendo de algún modo injusto hablar del fracaso de estos diálogos en la medida en que hubo algunos avances. (Padilla, 2017, p.93)

Más adelante, a pesar de la desconfianza del pueblo, el expresidente Virgilio Barco [1986-1990], en 1988, inició unas *propuestas de paz* que desembocaron en uno de los procesos más exitosos en Colombia. Este dio paso a la asamblea constituyente y con ello a la Constitución Política de 1991, que se consolidó en el primer año del periodo presidencial de Cesar Gaviria [1990-1994]. Esta constitución rige actualmente la ley colombiana:

El 9 de marzo de 1990, en los campamentos de Santo Domingo (Cauca) y El Vergel (Huila), se dio la desmovilización y el acto de dejación de armas del M-19. Ese día, el 'eme' empezó a hacer política sin armas, "un acontecimiento de significado histórico para Colombia", dice el historiador y ex militante de esa guerrilla Darío Villamizar. La desmovilización del M-19 tuvo un efecto político inmediato que no estaba contemplado en los acuerdos de paz. Dos días después, el 11 de marzo de 1990, se realizaron las elecciones legislativas y regionales, en las cuales, a través de

<sup>19</sup> El M-19, el Ejército Popular de Liberación [EPL] y la Autodefensa Obrera [ADO] fueron guerrillas con presencia en el territorio nacional durante la década de los ochenta.

la llamada “Séptima Papeleta”, se abrió camino a la convocatoria de una Asamblea Nacional Constituyente. (de Pablos, 2016)

Finalizando la década de los noventa y con una crisis económica, social y militar en el país, el expresidente Andrés Pastrana entre 1997 y 2002 intenta las negociaciones con las FARC-EP que estaban bajo el mando de Manuel Marulanda Vélez alias “Tirofijo”. La guerrilla solicitó como condición la desmilitarización de 47.000 km cuadrados -llamada la Zona de Distensión en la región del Caguán (entre Meta y Caquetá)- donde se ubicarían los campamentos y se harían los diálogos.

Para Villarraga y Castellanos (2008), ese proceso se vio lleno de improvisaciones e incoherencias gubernamentales, que mostraban una política de paz sin elaboración política y programática, ello porque inicialmente no fue la idea original de la candidatura, después la zona presentó problemas como: incidentes con los militares por sus controles, violación de derechos, presión de las autoridades administrativas, fracaso de programa de sustitución cultivos ilícitos, repetidas suspensiones del proceso; en fin, se vio un gobierno aislado, y sin apoyo. Para Lozano (2006) el gobierno se preparaba para la guerra mientras negociaba, mientras para Vargas (2003) el proceso vivido por Pastrana con las FARC-EP fue de diálogo y no de negociaciones, pues estas nunca se presentaron a lo largo de tal experiencia. (Gutiérrez, 2012, p.188-189)

En el inicio del siglo XXI, el expresidente y ahora senador Álvaro Uribe Vélez [periodos presidenciales: 2002-2006 y 2006-2010] inició el des-escalamiento y entrega de armas de los paramilitares<sup>20</sup>, no como un proceso de paz sino como proceso de desmovilización.

Las negociaciones entre el Estado y los grupos paramilitares no se parecen a las discusiones de paz que gobiernos anteriores entablaron con las guerrillas. En primer lugar, conviene subrayar que los paramilitares no tuvieron como objetivo primordial luchar contra el Estado. Por otra parte, aunque llevaron a cabo tareas contra insurgentes y represivas –muchas veces en colaboración con agentes estatales– tampoco se puede decir, como lo reivindicaron ellos en algún momento, que eran “defensores del Estado”. Resulta más acertado verlos como grupos que buscaron obtener el reconocimiento estatal y aprovechar las posiciones de poder de sus aliados dentro del mismo aparato del Estado. Estas características básicas explican

<sup>20</sup> “La creación de “juntas de autodefensa”, entendidas como grupos de civiles armados, formados y entrenados por las fuerzas militares regulares con el objetivo de participar en tareas de contrainsurgencia, fue inicialmente considerada como una estrategia militar legal y legítima para algunos sectores. En virtud del decreto-ley 3398 de 1965, la población civil podía contribuir a labores militares y el Ejército tenía la posibilidad de amparar el uso de armas de uso privativo de las fuerzas militares por grupos de civiles. Ahora bien, la espiral de violencia en la que entró Colombia a finales de los años setenta y en la década de los ochenta propició la formación masiva de grupos paramilitares con estructuras complejas. El papel de la economía de la droga fue central a partir de este periodo. El narcotráfico no sólo aportó nuevas fuentes de dinero a los actores armados, sino que modificó la configuración de la guerra, alterando en particular de manera cualitativa y cuantitativa la economía política de la violencia. Pécaut (2001) afirma así que el conflicto generalizado en el país caracterizó entonces por las numerosas “interferencias” entre diversa formas de violencia: violencia política y criminal, violencia organizada y desorganizada” (Grajales, 2011, p.158).

en parte por qué las negociaciones de Santa Fe de Ralito [lugar donde se dio la negociación y entrega de armas con los paramilitares] consistieron ante todo en una serie de transacciones sobre el estatus jurídico que tendrían los jefes desmovilizados, y no un diálogo con miras a una transformación del sistema político en el país. La mayoría de los jefes paramilitares no tenían la intención de conseguir su inclusión en el sistema político; buscaron más bien llegar a una situación en la que pudieran disfrutar, lejos de la amenaza de la justicia colombiana, estadounidense o internacional, de los beneficios de sus redes políticas y económicas [...]. Por todas estas razones Fernando Cubides evoca la idea de una “justicia transaccional” (Cubides, 2006, p. 60) más que de una “justicia transicional”. (Grajales, 2011, p.p. 156-157)

Finalmente, el 28 de agosto del 2012 el entonces presidente de Colombia Juan Manuel Santos [periodos presidenciales: 2010-2014 y 2014-2018] anunció en los medios nacionales el inicio de los diálogos con la guerrilla de las FARC-EP. El gobierno nacional designó como líder de la negociación al exvicepresidente Humberto de La Calle, mientras en la delegación de las FARC-EP, estuvo alias Iván Márquez como jefe negociador.

Para el año 2016, el cuarto año de las negociaciones, dos aspectos ponían en tensión la posición del gobierno nacional y los negociadores de las FARC-EP: por un lado, la discusión de la dejación de las armas, el proceso de reinserción y las zonas de ubicación y, por otro, la instauración de la Jurisdicción Especial para la paz [JEP]<sup>21</sup> como el marco jurídico que garantizaría el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición. Mientras esto sucedía en La Habana, en Colombia hubo una disminución drástica de los enfrentamientos y el número de muertos asociados con el conflicto interno en combates con este grupo disminuyó a cero.<sup>22</sup>

La culminación de las negociaciones y la refrendación popular fueron dos aspectos que tuvieron lugar en el segundo semestre de ese año, y el 2 de octubre se llevó a cabo el plebiscito<sup>23</sup> por la paz. “Los colombianos fueron llamados a las urnas para responder “sí”

<sup>21</sup> El objetivo de la JEP (Jurisdicción Especial para la Paz) es administrar justicia transicional y conocer los delitos cometidos en el marco del conflicto armado que se hubieran cometido antes del 1 de diciembre de 2016.

<sup>22</sup> “Desafortunadamente el gobierno nacional no supo o no pudo comunicar estos avances a la opinión pública y, por lo tanto, muchos colombianos no registraron esto como un resultado positivo, consecuencia directa del avance de las negociaciones” (Botero, 2017, p.372).

<sup>23</sup> Desde el momento en que se iniciaron los diálogos de paz, el presidente Santos prometió que sería el pueblo colombiano quien refrendaría lo pactado con las FARC-EP en La Habana. Después de buscar distintas alternativas jurídicas y políticas, mediante la Ley Estatutaria N°1806 del 24 de agosto de 2016, se autorizó la convocatoria al plebiscito, con una pregunta única y sólo dos posibles repuestas, aprobatoria o desaprobatoria, de lo acordado entre las partes - Congreso de la República de Colombia. Ley N°1806 de 2016- (Zuleta & Álvarez, 2018, p.47).

o “no” a la pregunta: ¿Apoya el acuerdo final para terminación del conflicto y construcción de una paz estable y duradera?” (Botero, 2017, p.373). Nadie, ni siquiera los detractores del acuerdo, esperaban el triunfo del NO, que fue logrado con una diferencia de apenas el 0,43% del total de los votos y con un 62% de abstencionismo.

El expresidente Álvaro Uribe, quien encabezaba la campaña por el No, un mes antes había declarado en los medios nacionales: “emprendemos la campaña por el No al plebiscito porque con la impunidad no muere el odio, sino que nacen más violencias, porque estas violencias niegan a las víctimas el derecho a la no repetición de la tragedia, porque las FARC con sus delitos premiados justificados y sin arrepentimiento, impide a muchos colombianos sentir el alivio espiritual del perdón” (NTC24, 2016). El objetivo de esa campaña fue movilizar votos de manera emotiva<sup>24</sup>, vinculando los acuerdos y el Sí con ítems polémicos de la agenda política que eran particularmente relevantes para ciertos grupos. “Los temas clave fueron, entre otros, la gestión del presidente Santos (cuyos índices de aprobación venían en declive), la reforma tributaria que se discutía por esos días en el Congreso y especialmente el enfoque de género como un ataque a la familia tradicional” (Botero, 2017, p.378).

Este triunfo del No generó todo tipo de reacciones por parte de los colombianos. Los discursos de odio<sup>25</sup> hicieron eco en las grandes ciudades, mientras los sectores rurales más golpeados por la violencia veían venir días de guerra y dolor entre sus comunidades. Sin embargo, el gobierno de Santos recibió el apoyo de las instituciones internacionales, se asignó un espacio para las variaciones al acuerdo, y en el mes de noviembre de ese mismo año se instauró oficialmente el acuerdo bilateral entre el gobierno de Colombia y la guerrilla de las FARC-EP.

A largo plazo, las marcas de este episodio en las comunidades darían cuenta de la desconfianza y el escepticismo frente al acuerdo y, en especial, sobre la reincorporación de los excombatientes a la vida civil. En el 2019, año de esta investigación, habían

<sup>24</sup> Entre las estrategias de la campaña del “No” se destacan la exasperación del rencor, el estímulo de la revancha, la exigencia del castigo y la divisa según la cual “el fin justifica los medios”, que les permite poner en circulación fórmulas breves y efectivas contra el Acuerdo, cargadas de mentiras, tergiversaciones e invenciones (Moncayo, 2016, p.78).

<sup>25</sup> Para Ahmed (2017), “la calidad epistémica de los contenidos de los discursos de odio es irrelevante, importa su eficacia, su poder de arrastre (...) El recorrido del discurso de odio depende de hasta dónde engrane o no los dispositivos emocionales” (p.278). En ese sentido promover la necesidad de una justicia que garantizara el ingreso a la cárcel de los excombatientes se convirtió rápidamente en la bandera del NO en Colombia y así el argumento de *paz Sí, pero sin impunidad*.

pasado dos años y medio de este proceso, algunos reincorporados habían vuelto a las filas de la disidencia<sup>26</sup>, y un porcentaje mayor seguían comprometidos con el proyecto de paz.

*ii) La firma del acuerdo y el papel de la educación*

En noviembre de 2016 se firma el acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de paz entre el gobierno del entonces presidente Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC-EP, en el cual se establecieron seis puntos que pretendían contribuir a las transformaciones necesarias para sentar las bases de una paz estable y duradera (OACP, 2016, p.p. 7-10). Estos seis puntos fueron:

1. “Reforma Rural Integral”, que contribuiría a la transformación estructural, cerrando las brechas entre el campo y la ciudad y creando condiciones de bienestar y buen vivir para la población rural.
2. “Participación política: Apertura democrática para construir la paz”<sup>27</sup>.
3. “Cese al Fuego y de Hostilidades Bilateral y Definitivo y la Dejación de las Armas”, que tenía como objetivo la terminación definitiva de las acciones ofensivas entre la Fuerza Pública y las FARC-EP.
4. “Solución al Problema de las Drogas Ilícitas”: Para construir la paz era necesario encontrar una solución definitiva al cultivo, la producción y la comercialización de coca en las regiones del país.
5. “Víctimas”: Creación de la JEP para asegurar la verdad, justicia, reparación y no repetición.
6. “Mecanismos de implementación y verificación” en el que se crea una “Comisión de Seguimiento, Impulso y Verificación a la Implementación del Acuerdo Final”.

<sup>26</sup> “El primer argumento para explicar las disidencias de las FARC fue económico, pero al ver la evolución de estos grupos, desde mediados de 2016, queda claro que hay otros. Los cambios de liderazgos, los temores e incertidumbres sobre los avances de la implementación, las medidas de reincorporación y las garantías de seguridad, también han influido en el surgimiento de las disidencias. Por ejemplo, la decisión de ‘Guacho’, en Nariño, para entrar en disidencia, no estuvo únicamente motivada por la presión de narcotraficantes y traquetos de la zona: también pesó la falta de garantías de seguridad y la presencia y acciones de otros grupos, como el ELN y de ‘David’, de las Guerrillas Unidas del Pacífico o GUP (a quienes no les reconoce su pertenencia a las FARC). Otro posible factor externo estaría relacionado con las dificultades en la adecuación de las zonas y puntos Veredales Transitorios de Normalización y las demoras en la implementación de la reincorporación colectiva (Defensoría del Pueblo, 2017; Semana, 2017; Entrevista 35, 39). Esto habría provocado la salida masiva de exmiembros, muchos de los cuales habrían pasado a formar parte de facciones disidentes” (Álvarez, Pardo, & Cajiao, 2018, p.p. 18-19).

<sup>27</sup> En este punto se incluía la conformación del partido político de la FARC (en adelante Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común) y las curules que debían asignarse en el Senado y en la Cámara de Representantes.

Es precisamente en el marco de este acuerdo, sobre todo en el punto 3, que se establecía la importancia de definir un proceso efectivo de reincorporación de los miembros de las FARC-EP a la vida social, económica y política del país (Shuajo, 2018); esto incluía acciones tendientes a la formación académica, proyectos productivos, iniciativas culturales, entre otros. Así mismo, se incorporó dentro del punto 1 la importancia de la reforma rural en términos de “la superación de la pobreza y la desigualdad para alcanzar el bienestar de la población rural; y por otra, la integración y el cierre de la brecha entre el campo y la ciudad” (OACP, 2016, p.23). El acuerdo previó que las instituciones nacionales en cada territorio debían poner en marcha acciones que optimizaran estas metas.

Durante el 2017, la Agencia Colombiana para la Reintegración (hoy Agencia para la Reincorporación y Normalización<sup>28</sup> [ARN]) trabajó de la mano con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia como ente rector en la educación del país y “realizó el seguimiento frente a las diferentes acciones educativas implementadas en los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación [ETCR]<sup>29</sup>, con el fin de coadyuvar en la realización de los ajustes que fueron pertinentes” (Shuajo, 2018, p. 210). De esta manera, para el 2018 se atendió a dicha población (excombatientes) con 3 modelos educativos: el Modelo de la UNAD<sup>30</sup>, el modelo etnoeducativo para Comunidades Negras del Pacífico<sup>31</sup> y Arando la Educación para la Paz<sup>32</sup> (Shuajo, 2018).

<sup>28</sup> La Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN) es la entidad de Presidencia de la República que desde 2003 acompaña y brinda asesoría permanente a quienes le apuestan a la paz y hacen tránsito a la legalidad, generando oportunidades que fortalezcan sus capacidades y puedan desenvolverse plenamente como ciudadanos.

<sup>29</sup> Estos ETCR se encuentran ubicados en 12 departamentos de la República de Colombia: Cesar, Norte de Santander, Antioquia, Tolima, Cauca, Nariño, Putumayo, Caquetá, Arauca, Meta, Vichada y Guaviare. Con la terminación de las Zonas Veredales Transitorias de Normalización el 15 de agosto del 2017, iniciaron los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR), los cuales son administrados por la Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN). En los ETCR se realizan actividades de capacitación y reincorporación temprana, con las cuales se pretende facilitar las fases iniciales de adaptación de los miembros de las FARC-EP a la vida civil. De igual forma, se pretende que con estas acciones se pueda aportar positivamente a las comunidades aledañas. Estos espacios, también, son una oportunidad para acercar la oferta pública local (gubernaciones y alcaldías) a la población que allí reside. Ahora bien, desde que los exintegrantes de las FARC-EP recibieron su acreditación y terminaron las Zonas Veredales, ellos tienen ciudadanía plena y el derecho de libre locomoción y no están obligados a estar en los ETCR. Por eso, la oferta de reincorporación se está implementando tanto en los ETCR como fuera de ellos (OACP, 2016).

<sup>30</sup> “La ARN gestionó un proyecto educativo (...) a través de un convenio interadministrativo entre la ARN y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Este proyecto se implementó desde el 1 de agosto de 2016 hasta diciembre de 2017; resultado de ello, se graduaron aproximadamente 40 bachilleres en corto tiempo, y la promoción de ciclo de 127 personas indultadas” (Shuajo, 2018, p.190).

<sup>31</sup> El ‘Modelo Etnoeducativo para Comunidades Negras del Pacífico Colombiano’ hace parte del proyecto ‘Vive la Educación’, que busca proteger el derecho a la educación de calidad para población vulnerable y afectada por el conflicto armado. Surgió en 2008 dentro del trabajo de para la atención a población joven y adulta en situación de analfabetismo. (MEN, 2017).

<sup>32</sup> Este modelo fue liderado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con el acompañamiento del Ministerio de Educación y FUCEPAZ construido con la FARC con el apoyo de recursos del Consejo Noruego, el cual se incorporó en los ETCR de Icononzo-Tolima y Vista Hermosa-Villavicencio (Shuajo, 2018, p.220).

El propósito de estos modelos establecía incorporar a la vida civil a los excombatientes, quienes, involucrados en la construcción de la paz, debían transformar “sus opciones de vida -en lo educativo, lo social y lo laboral- en aras de una adecuada inclusión en la sociedad receptora” (Cristancho & Otálora, 2018, p.173). Pero también es importante señalar que este proceso, al menos en el ámbito educativo, buscaba tener un alcance amplio y ambicioso, pues como bien lo dice el acuerdo final, el fortalecimiento de la educación rural no está dirigido sólo a los excombatientes y los ETCR, sino que debía impactar en las áreas rurales del país, en las instituciones escolares de los territorios, y garantizar la cobertura, calidad y pertinencia de la educación, así como erradicar el analfabetismo. Para promover la construcción del desarrollo rural, se proponía retomar e implementar el Plan Especial De Educación Rural (y con esto modificar el antiguo PER del 2015).

Dicho en otras palabras, el proceso de reintegración de los excombatientes no sólo compromete a la población desmovilizada sino “también a la sociedad en su conjunto y a la institucionalidad” (Lara, 2016, p.52). En los Acuerdos de La Habana se buscaba promover la permanencia de la población en sus territorios, aspecto que se desarrollaba en el ya nombrado PEER<sup>33</sup>. La situación educativa de las zonas rurales de Colombia refleja los grandes desafíos para el posconflicto y para cerrar la brecha rural – urbana (Martínez et al., 2014), por ello era crucial mejorar la cobertura educativa, la calidad y sobre todo la pertinencia de la educación que reciben los niños, niñas y jóvenes rurales.

Cabe señalar que los planteamientos sobre educación rural contenidos en el primer punto de los Acuerdos de La Habana señalaban que:

la cobertura universal con atención integral a la primera infancia, la implementación de modelos flexibles de educación preescolar, básica y media, la construcción, reconstrucción, mejoramiento y adecuación de la infraestructura educativa rural, la disponibilidad de personal docente calificado y el acceso a tecnologías de la información. (Delegados de Gobierno de la República de Colombia, FARC-EP, 2014 en Martínez, et al., 2014)

<sup>33</sup> El PEER tiene en su texto un planteamiento de fases que habla del inicio de la implementación para 2019, mientras en 2017 se termina de crear su metodología y en 2018 se diseñan las estrategias tras una caracterización de la población y el territorio. Ese planteamiento resume dramáticamente el problema esencial: en el gobierno que se jugó todo su capital político para firmar un acuerdo de paz cuyo primer punto es la reforma rural, los técnicos a cargo de poner en marcha esa reforma pretenden comenzar a implementarla cuando el gobierno ya se haya terminado. ¿Cómo esperar que un próximo gobierno haga lo que este no hizo, siendo su primera prioridad? (MEN, 2016, p.12).

Estos elementos, si bien no “*ruralizaban*” la política pública, situaban la necesidad de apuestas diferenciadoras con modelos flexibles apropiados para zonas específicas.<sup>34</sup> Por otra parte, coexistían con otras tendencias de la política educativa colombiana, cuya retórica puede encuadrarse dentro del neoliberalismo por su énfasis en la formación de sujetos productivos para una economía globalizada.

*iii) La cátedra de paz como estrategia educativa en el posacuerdo*

Colombia atraviesa un momento histórico importante, pues lograr una paz duradera y estable en todo el territorio nacional es un reto que llevará años de trabajo en las comunidades y un compromiso por parte del gobierno nacional. El reconocimiento a las víctimas, la justicia transicional para los excombatientes, el cese al fuego y la reactivación del campo son algunas de las estrategias que se establecieron en el marco del posacuerdo. En dicho escenario, las instituciones educativas se vienen enfrentando a los cambios que ha traído la firma del acuerdo de paz, en particular, en su rol en la transformación de la vida de los niños, niñas y jóvenes del país.

Las instituciones educativas, como centros de formación, se enfrentan a las particularidades de las huellas que el conflicto ha dejado en las personas; muchos de los niños y las niñas afectados por la violencia no cuentan con procesos de alfabetización, y solamente han conocido la guerra como manera de subsistencia; es el caso de los niños, niñas y jóvenes que hicieron parte de los grupos armados. (Ospina, López, Burgos, & Madera, 2016, p.945)

La apuesta educativa es que la comprensión del conflicto armado permitirá encontrar nuevas maneras de enunciación para quienes han hecho parte de la guerra; este es un escenario desconocido y bastante amplio que dará la oportunidad, a diferentes sectores educativos, de generar propuestas coherentes con las necesidades de las comunidades en sus territorios.

Son las instituciones educativas las que deben realizar transformaciones estructurales que permitan construir o fortalecer los procesos de perdón para la reconciliación. En tal sentido, encontramos que, en este momento, muchos escenarios educativos —incluyendo las escuelas— tienen en sus aulas estudiantes víctimas de la guerra, niños, niñas y jóvenes ex combatientes y también hijos e hijas de personas sobrevivientes de la guerra colombiana. Es por ello que se hace necesaria una mirada desde una educación local, ideada al interior de las comunidades desde el pensamiento latinoamericano, liberador, crítico, reflexivo;

<sup>34</sup> Igualmente pueden adaptarse a las realidades de la población estudiantil que se encuentra en condición de desplazamiento, extraedad, fuera del sistema educativo y/o con cualquier tipo de vulnerabilidad que le impida el acceso y la permanencia en la educación básica primaria y secundaria (MEN 2014 en Martínez, et al. 2014).



donde el educador o educadora, los niños, las niñas y las gentes jóvenes construyan nuevos escenarios de formación desde sus posibilidades, desde sus capacidades y desde sus potencialidades. (Ospina et al., 2016, p.948)

Una de las estrategias que ha diseñado el gobierno nacional con la idea de fortalecer una educación para la paz y generar ambientes más pacíficos desde las aulas de Colombia es la Cátedra de la paz.

Es una iniciativa del Gobierno del presidente Juan Manuel Santos que se desarrolló en el marco de los diálogos que se adelantan con la guerrilla de las FARC-EP desde 2012. En efecto, el Congreso de la República expidió la Ley 1732 de 2014 que la establece como una asignatura independiente y obligatoria en todas las instituciones educativas del país. Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional expidió el 25 de mayo el Decreto Reglamentario 1083 de 2015 a fin de que la cátedra pueda contribuir al aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de paz, la educación para la paz y el desarrollo sostenible. (Jojoa, 2016, p.89)

Las instituciones educativas de todo el país de educación básica, media y universitaria han logrado en los últimos años fortalecer esta área a través de proyectos investigativos centrados en la memoria del conflicto, las narrativas de niños y niñas en las escuelas, los testimonios orales de maestros y maestras y la implementación de experiencias didácticas particulares. Por ejemplo, la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, con investigadoras como Pertuz y Herrera, entre otros, publicó en 2016 una *Bitácora para la Cátedra de la Paz: Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*, en el que se exponían distintas orientaciones pedagógicas, políticas, jurídicas y sociales sobre la paz. De igual modo, se generaron diálogos de saberes de la universidad con los actores de movimientos sociales y las iniciativas de maestros y educadores con el fin de formular los núcleos de trabajo para una pedagogía de la paz (Pertuz et al., 2019).

Actualmente estos espacios curriculares propician, en algunas instituciones escolares espacios de reflexión, diálogo y pensamiento crítico sobre la historia y las memorias de la guerra en el país. Desde las aulas escolares se ha potenciado una cultura de paz, basada en la exigencia de los derechos humanos, los deberes familiares y ciudadanos y la disposición de una resolución pacífica en las prácticas cotidianas de la escuela. Sin embargo, el cambio de gobierno en el 2018, la falta de operatividad y recursos para el desarrollo de esta cátedra ha desdibujado su papel en las escuelas básicas y secundarias especialmente. En una entrevista de la revista *Semana* (Agosto/ 2019), Ana

Cristina Navarro, directora pedagógica de la Comisión de la Verdad, afirmó que aun con las Cátedras no se ha logrado que se hable de conflicto armado:

Todavía no ha habido un acercamiento con el Ministerio de Educación, aunque en el mandato de la Comisión de la Verdad dice que debemos hacer una intervención en el sistema educativo para que se estudie el conflicto [...] En Colombia no existe un currículo único y no todos los maestros y colegios ven necesario revisar el tema del conflicto. Sería mucho más efectivo –pero más difícil– que se genere una conciencia de que hay que hablar de esto sin que sea obligatorio.

Muchos docentes, a pesar del limitado apoyo institucional, insisten en la generación de materiales pedagógicos y didácticos que les permita, desde la Cátedra de la Paz, acercar a sus estudiantes a la historia de la violencia, del conflicto y los derechos humanos. Sin embargo, Morales (2019) se refiere a esta preocupación como una posible *muerte de la Cátedra de Paz*:

Un profesor, por ejemplo, me dijo: “¿seguimos dando Cátedra de la Paz o no la tenemos que seguir dando? (...) Con los estudiantes no tenemos dificultades para trabajar, es más desde lo institucional. No desde lo que pasa acá, sino desde lo que pasa arriba”. Hay un límite sobre cuánta incertidumbre pueden manejar los docentes, y es difícil sostener espacios educativos que no van a ser recompensados ni apoyados por las instituciones responsables. Lo más preocupante no es que a nosotros se nos olvide que tenemos la Cátedra de la Paz (después de todo, no es obligación del ciudadano saber cada iniciativa educativa del país). Lo preocupante es que las instituciones educativas y las entidades gubernamentales no lo recuerdan tampoco (o hacen como si no la recordaran). Y así están dejando morir la Cátedra de la Paz, y con ella la oportunidad de hablar de paz y ciudadanía en las aulas. (Morales, 2019)

Por ahora, habrá que esperar que decisiones toma el MEN sobre el funcionamiento y continuidad de este espacio curricular. Pero lo que puede verse en este recorrido por la situación del posacuerdo, las condiciones de las escuelas rurales y las políticas educativas recientes es que las escuelas rurales colombianas desarrollan sus tareas en el marco de numerosas tensiones y conflictos. En el apartado siguiente, me centro en las dos instituciones escolares que visité durante mi investigación.

## 1.2 Las escuelas: La Planicie y La Ribera

Considerando el objetivo de reconocer las formas en las que se construye escuela en territorios atravesados por el conflicto armado y la violencia, en este apartado me interesa presentar una serie de relatos sobre las escuelas visitadas durante el trabajo de campo: La Planicie y La Ribera. No pretendo con ello escribir la historia de estas

instituciones, pero sí recuperar los relatos que han servido como vínculo entre las comunidades y las escuelas. Cabe aclarar que son muy pocos los registros que dan cuenta de la historia de las escuelas rurales en el Guaviare, en gran medida porque los actores violentos en el territorio han desaparecido documentos oficiales y porque las comunidades se encuentran renuentes a contar *su historia* por falta de garantías y seguridad para sus familias. Esta documentación de sus historias se basa, entonces, en relatos orales recabados durante el trabajo de campo.

### 1.2.1 Escuela La Planicie

La IE o escuela La Planicie, como se prefiere denominar en la investigación, está ubicada en el corregimiento que lleva su mismo nombre, el cual es parte del Municipio de San José del Guaviare, Departamento del Guaviare, al sur oriente del territorio colombiano. Es una escuela multigrado, rural, que cuenta con primaria y secundaria completa hasta grado noveno<sup>35</sup>, a la que asisten 110 niños y niñas, y donde se desempeñan cuatro maestras y un maestro. La edificación tiene cuatro salones, dos de ellos usados como dormitorios, un baño, un lavadero, un espacio de comedor y un aula improvisada. Cuenta además con un internado que tiene 18 niñas y 17 niños, y una persona asignada como coordinadora por la Secretaría de Educación del Guaviare.

Su ubicación geográfica es importante para los habitantes de las 28 veredas aledañas de donde llegan niños y niñas a cursar su secundaria, pues la mayoría de estas veredas cuentan únicamente con escuelas primarias unitarias. A pesar de esta condición, la escuela no tiene una buena infraestructura física para albergar los estudiantes.

La historia de La Planicie está marcada por el conflicto armado y ha padecido efectos como el desplazamiento forzado, la marginación y olvido por parte de los entes gubernamentales, el mal estado de las vías de acceso, y en algunos casos, el abandono de la escuela. Alejo, uno de los habitantes del corregimiento, rememora el origen de la escuela hacia el año de 1989:

<sup>35</sup> Recordemos que ya se había mencionado que en Colombia la educación básica primaria comprende cinco grados -de primero a quinto-, la educación básica secundaria cuatro grados – sexto a noveno- y la educación media dos grados -décimo y once-. Esta organización escolar aplica a todo el sistema educativo y es obligatorio para el ingreso a la educación superior.

Recuerdo que la escuelita era un ranchito de paroy<sup>36</sup>, ahí donde ahorita es la biblioteca, tenía apenas un profesor, del que ya no recuerdo su nombre, y allí la gente empezó a llegar y se pobló mucho más el caserío; y vimos la necesidad de agrandar, por eso buscamos algo más lejos del centro del pueblo y fue cuando llegamos a donde está ahorita la escuela. (Fragmento de la entrevista a Alejo, padre de familia, 21 de feb/2019)

Para los habitantes del corregimiento, la historia de esta escuela se parte en dos: el período anterior al desplazamiento masivo del 2001-2002, y el posterior al retorno de los habitantes, etapa que se extiende a la gestión de su director actual (cargo que desempeña desde 2012).

El desplazamiento del 2001-2002 se dio tras largos combates entre grupos guerrilleros y paramilitares<sup>37</sup>, quienes venían colonizando territorios de la región del bajo Guaviare que les dieran acceso a las vías marítimas para el tráfico de narcóticos. El corregimiento de La Planicie, en palabras de Alejo, “se convirtió en un pueblo fantasma” hasta 2003, año en el que él y otras familias regresaron temerosos al territorio. La escuela fue abierta de nuevo en 2004, y funcionaba en esa época en una de las tantas casas abandonadas del corregimiento, pues no se atrevieron a regresar al terreno donde estuvo la escuela por la amenaza de ser un territorio minado.

Hasta el 2012, la escuela siguió funcionando sólo con primaria; en este año inició sus labores como director el profesor Gustavo<sup>38</sup>, quien actualmente tiene a cargo esta escuela y 12 escuelas unitarias de las veredas aledañas. En una entrevista, Gustavo narró cómo encontró la escuela y cómo esta ha ido transformándose en los últimos años:

(...) Yo llego a La Planicie y me encuentro con un salón y una habitación para tres docentes, un internado y un restaurante del internado funcionando. En el internado

<sup>36</sup> Indagando con la comunidad sobre este material de construcción, el paroy es un derivado del petróleo utilizado en esta época para las casas, pues servía para techar y, en ocasiones, era usado para las paredes por su capacidad aislante. Varios habitantes mencionan que las primeras casas del corregimiento eran en paroy y en madera, pues era económico y fácil de transportar por la lejanía con la capital.

<sup>37</sup> Entre 1975 y 2015 los grupos paramilitares y los Grupos Armados Posdesmovilización (GAPD) fueron responsables del 47,09% de las muertes ocurridas durante el conflicto (21.044 víctimas). Un total de 2.518 de esos asesinatos fueron perpetrados por los GAPD durante su periodo de desmovilización entre 2006 y 2015, según el informe “Grupos Armados Posdesmovilización. Esto es vital, no solo porque los grupos paramilitares tuvieron un papel protagónico en el desarrollo del conflicto armado en Colombia, sino porque ahora los GAPD, surgidos del proceso de negociación entre las extintas AUC (Autodefensas Unidas de Colombia) y el gobierno del expresidente Álvaro Uribe Vélez, son la principal amenaza para la implementación de los acuerdos de paz y uno de los mayores retos del posconflicto (CNMH, 2018).

<sup>38</sup> Las escuelas públicas de Colombia no tienen ninguna figura de supervisores y quienes coordinan administrativamente las instituciones Educativas son los directores que tienen a su cargo una escuela central y sus sedes, como el caso de Gustavo. Estos directores al igual que los maestros y maestras son elegidos a través de un concurso público e incorporados a las escuelas según las plazas vacantes, no existe figura provisional en los directores.

había 35 alumnos en una pieza, ¡metidos esos 35 alumnos en una pieza de 4 por 4... Dios mío! Cuando yo miré eso, lo primero que dije fue: *se me sale todo el mundo de aquí*. Cogí un martillo y una barra y ayudé a desbaratar eso, el día que yo llegué, imagínese yo diciendo: *Aquí no me duerme nadie más*. No podía permitir 35 alumnos en una pieza, como este espacio [señalando la oficina donde estábamos] de 4 por 4 más o menos, 35 alumnos metidos ahí, revueltos hombres y mujeres, entonces yo destruí eso. Inmediatamente la gente se me vino encima y la manera de calmarlos fue indicarles que había muchas casas desocupadas, por la época de violencia que hubo en La Planicie. Entonces, yo miré casa por casa y dije: ésta sirve para escuela, ¿por qué no la cogemos y la arreglamos? No fue fácil convencerlos, pero de a poquito nos adecuamos a otra casa, con un salón grande de 8 por 8, otras piecitas de 4 por 4 y una unidad sanitaria, un baño, en mejores condiciones que las que tenían. En cambio, el restaurante funcionaba en una construcción de material donde era la inspección de policía, porque nunca habíamos tenido inspector de policía, de eso ¡hasta ahorita! Ese se adecuó un poco más: en una piecita de 2 metros por 12 donde funcionaba el ecónomo con su remesa y el restaurante donde se sentaban los niños; había cuatro mesas rimax -de plástico-, no cabía nada más, quedaba llena, a los niños les tocaba sentarse en el piso a recibir su alimentación o esperar que terminaran los otros. A los tres profes los tenían arrumados en una piecita de 3 por 4, si le digo menos, 3 por 3, y ahí mismo tenían su cocina y su sala, uno encima de otro. Esas piezas no tenían ventana, una puerta y una ventana al frente, pero la división de la otra puerta no tenía ni una ventana, ni nada de eso, eso era una oscuridad total. Lo peor es que no tenían ni derecho a un baño, les tocaba ir a medianoche hasta al lado del restaurante, donde había un bañito ahí medio acomodado. (Fragmento de la entrevista a la profesor Gustavo, director de la escuela la Planicie. 28 de feb/2019)

El director Gustavo relató que, pasado un año y medio de estar acomodados en “la nueva casita” en el centro del corregimiento, se encontró con la infraestructura física de la llamada *escuela finca*:

(...) A causa del verano que vivíamos, nos fuimos con la comunidad a buscar un nacedero, porque la escuela no podía pasar más días sin agua. Nos fuimos siempre retirando del centro del corregimiento, y en el camino me encontré con un camino demarcado para una casa que se veía a lo lejos, entonces les pregunté: *¿Ese camino hacia dónde conduce?* Un padre de familia me contestó: *pues para el colegio profe*. Averiguando un poco más, me informaron que hasta hace un tiempo eso estaba todo minado y que allí había funcionado la escuela finca, un programa agropecuario para la primaria, y que al regresar al corregimiento ya nadie se quiso meter por ahí. Yo no me quedé con la duda, y preguntando aquí en San José me dijeron que eso ya estaba desminado, que podía ir. Ya conociendo eso le dije a los padres, y con ellos fuimos a ver en qué condiciones estaba. Usted no se imagina la emoción de lo que encontré: cuatro señores salones, hermosos, construidos en material, lógicamente que eso estaba rastrojado, un baño y un lavadero.

Me puse enfrente de eso con la comunidad, y hasta los niños ayudaron a quitar el rastrojo, a limpiar. Me conseguí unos pupitres -bancos- en la alcaldía y me los traje. Como eran poquitos niños los organicé en dos saloncitos, y en los otros dos pusimos el internado. La unidad sanitaria funcionaba a medias, como lo ve hasta ahorita, pero al menos tenían donde ir al baño. Lo que sigue sin funcionar muy bien es el agua, pero eso, en ese momento, era lo de menos. (Fragmento de la entrevista a la profesor Gustavo, director de la escuela la Planicie. 28 de feb/2019)

La escuela, que tenía funcionamiento hasta quinto grado de primaria, logra en el 2016 consolidar la secundaria hasta el grado noveno. El profesor Gustavo y la comunidad aspiran a poder abrir en el futuro los grados décimo y once (la media).

Esta breve historia narrada de la escuela no pudo contrastarse con los documentos oficiales de la Secretaría de Educación de la Alcaldía del Guaviare, pues su acceso fue restringido precisamente por las condiciones de seguridad del territorio.

### 1.2.2 Escuela La Ribera

La Ribera es una escuela rural, multigrado, mixta, que cuenta con preescolar, primaria, secundaria y media superior completa. Tiene 200 estudiantes, cinco maestras y cuatro maestros. Esta escuela también tiene internado y, a pesar de ser más grande que el internado de La Planicie, sólo alberga 11 estudiantes y una coordinadora.

La escuela tiene siete aulas distribuidas entre los doce grados que se ofertan. Los únicos grados que cuentan con un aula exclusiva son preescolar (Grado cero) y primero de primaria. Los demás cursos están organizados en dos grados por salón.

Tiene un kiosco digital<sup>39</sup> con tres computadores para toda la comunidad educativa, y un punto de acceso wifi con un radio de 300 metros.

Actualmente, con la idea de organizar el internado se está construyendo en un terreno aledaño a la escuela un espacio con dos aulas y un área de baño. Los niños del internado durante la observación de campo se encontraban instalados en la sede de una institución

<sup>39</sup> Los Kioscos digitales fueron instalados por el Ministerio de las Tecnologías, la Información y las Comunicaciones de Colombia como una política que permitiera a las comunidades más alejadas de los cascos urbanos acceder a los medios digitales. Existen en 952 municipios del país, beneficiando principalmente a sedes educativas, comunidades indígenas, guarniciones militares y parques nacionales.

de educación técnica que está en préstamo desde hace más de 10 años. Los maestros y maestras estaban distribuidos en tres espacios: tres maestros vivían en tres habitaciones que estaban en la sede de la escuela; un maestro vivía en un espacio que adecuaron en el internado, y las maestras estaban en las instalaciones de un antiguo centro médico que había sido “adecuado” para su vivienda.

En esta institución, fue muy poco lo que se pudo recuperar de la historia de la escuela. A pesar del silencio de sus maestros y maestras y de la comunidad en general, se pudo conocer que en el 2018 instalaron una mina (*quiebrapatas*) frente a la escuela que cobró la vida de un infante de marina que pasaba por el lugar. La mina fue detonada en horas de la mañana, muy cerca del ingreso de los estudiantes a la escuela; no obstante, ninguna otra persona salió herida. Esta situación generó tensión y desconfianza hacia cualquier persona ajena que accediera a la institución, pues según su director: “Si atacaron la escuela, pues ya se perdió el respeto por la vida, ¿en quién podían ellos confiar? [refiriéndose a la comunidad del corregimiento]” (Palabras del profesor Mario durante una conversación, 26 de feb/2019).

En la actualidad, y a pesar de la firma del acuerdo de paz, la lucha por el territorio entre nuevos actores armados (la disidencia de las FARC-EP, los llamados paramilitares y otros grupos como el Ejército de Liberación Nacional<sup>40</sup> [ELN]) dificulta el acceso y permanencia en este territorio, y en gran medida estos eventos ponen en riesgo a la comunidad educativa y el funcionamiento de la escuela.

### 1.3 Posición metodológica

En la etnografía (...) pesa la responsabilidad frente a las personas de la localidad por la información que nos dan, incluso la de garantizar el anonimato en caso necesario.  
(Rockwell, 2009, p.55)

¿Cómo investigar la vida de estas escuelas, el hacer de estas escuelas, en medio del conflicto? A continuación, expongo el enfoque metodológico de la investigación y con ello, pretendo dar a conocer la perspectiva etnográfica y el rigor que implica estudiar

<sup>40</sup> El ELN es una organización guerrillera insurgente de extrema izquierda y de orientación revolucionaria que opera en Colombia.

procesos educativos difíciles de comprender por otras vías. La experiencia etnográfica se centra en un trabajo con la escucha de un “decirnos” que es de algún modo literal:

la gente nos dice (cómo es y cómo funciona el mundo) a través de lo que dice, pero también y de manera fundamental a través de lo que hace, de cómo lo hace, de lo que no hace, de lo que no dice, y –como nos enseñaron hace tiempo los pragmáticos del lenguaje– de lo que hace, intencionalmente o no, por intermedio de lo que dice. (Quirós, 2014, p.51)

La etnografía propone un modo particular de acercarse a los actores, a las concepciones, a los significados, a los sentidos y a las situaciones que se revelan en el campo; de manera que lo que haría el etnógrafo es *documentar lo no-documentado* de la realidad social y ese no-documentado puede ser lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente (Rockwell, 2009).

Partiendo de lo anterior, pretendo en los siguientes puntos reflexionar sobre la escritura etnográfica y la indagación de lo cotidiano en la etnografía.

### 1.3.1 Múltiples formas de registro: la escritura etnográfica

La etnografía es ante todo el acto de observar y anotar, esa relación debe ser continua y reflexiva para que en campo podamos aprovechar cada instante, conversación y hecho que acontece con los actores. Para Díaz de Rada (2011), observar es siempre algo más que mirar con los ojos, del mismo modo que una entrevista es algo más que escuchar con los oídos. En este trabajo de investigación, las observaciones se plasman en un estilo narrativo que comparte las participaciones de los actores en espacios reales, únicos y singulares, entendiendo estos últimos desde las entrevistas a los sujetos. Las descripciones etnográficas son formas de “narrar”<sup>41</sup> el mundo donde los sujetos están inmersos y toman decisiones importantes respecto a la escuela, la familia y los amigos.

El reto de la escritura etnográfica es convertirse en un trabajo artesanal “a través del cual desenvolvemos procesos de pensamiento, descubrimiento y creatividad conceptual” (Quirós, 2014, p.48). En otras palabras, la base de *documentar lo no documentado* parte

<sup>41</sup> “Contar” y “narrar” son operaciones de fundamental valor cognoscitivo para nuestro trabajo. Y que ese valor reside no solo ni tanto en el producto –describir mundos vívidos para nuestros lectores– como en el propio proceso: por intermedio de la descripción podemos aprender a interrogar y analizar vívidamente el mundo social” (Quirós, 2014, p.61).



de un trabajo de campo exigente y constante que queda impreso en los registros y diarios de campo.

De esta manera, cada forma de hacer escuela en la Ribera y en La Planicie se fue construyendo con base en las situaciones etnográficas en las que, como investigadora, observé y participé a lo largo de dos semanas en las instituciones educativas. Quirós (2011) señala que la descripción etnográfica es básicamente lenta, tomando prestado el término de Latour (2005):

Lenta, no en el sentido de densa, tampoco de detallada o de profunda –y menos aún, espero, en el sentido de aburrida-. Lenta, más bien, porque presupone que describir y explicar no son operaciones intelectuales situadas en momentos o niveles distintos, sino que la descripción puede ser, en sí misma, un camino de explicación. (Quirós, 2011, p.33)

Los significados que los actores en campo van desentrañando en múltiples situaciones en las escuelas deben permitirnos, como investigadoras, dilucidar el sentido de una palabra o de una afirmación. Según Malinowski (1930, en Quirós 2011), “equivale a desplegar esas palabras tal como se usan y manipulan en cada contexto; y entonces el significado nunca es, en sí mismo, completo, literal, ni unívoco, sino que está intrínsecamente asociado a la forma, esto es, a quién dice qué, en qué circunstancias, frente a quién, para quién, haciendo qué, produciendo qué gestos, movimientos corporales, y silencios” (p.34).

Para que la escritura en campo fluya, es esencial establecer una relación estrecha con las personas de los territorios, mantener apertura a sus maneras de relacionarse, de valorar el mundo y de comprender sus saberes. “La integración de los conocimientos locales en la construcción misma de la descripción es rasgo constante del proceso etnográfico. La interpretación de significados locales no es un momento final, sino un proceso continuo e ineludible” (Rockwell, 2009, p.23).

Díaz de Rada (2011) prefiere separar dos momentos en la escritura etnográfica. El primero es el cuaderno de notas, como el primer medio con el que nos encontramos en el campo; es el instrumento donde la información “se registra sobre la marcha, o aprovechando breves momentos de pausa en el curso de los acontecimientos” (p.37). En este confluyen las frases inconclusas, la tachaduras, los códigos, el dibujo y demás

aspectos gráficos que permitan recordar lo que sucedió en el instante. Sin embargo, como menciona Quirós (2011), aunque se sugiere retomar en las notas de campo el mayor número de interacciones, aunque ello incluya no ser tomadas en el momento de la interacción sino en lapsos de descanso, la mayor parte de las veces sólo se logra al final de cada día. De este modo, todos los diálogos –diálogos entre los interlocutores, entre ellos y la investigadora– son reconstruidos y recreados.<sup>42</sup>

El segundo registro escrito es el diario que contiene una versión renovada del cuaderno de notas:

A diferencia del cuaderno de notas, que es registro realizado directamente en el campo, el diario de campo ha de ser escrito obligatoriamente en *la mesa de trabajo*, libre de las presiones temporales que impone el curso de los acontecimientos. Esa tarea de escritura del diario, ese trasvase del material empírico representa del modo más adecuado la operación fundamental de toda etnografía [...] [A]mbos textos —el del cuaderno de notas y el del diario de campo— son escritos por el investigador. En este sentido, ambos textos existen por referencia a la posición *etic*<sup>43</sup>. No puede ser de otro modo. (Díaz de Rada, 2011, p.39)

Las notas y el diario de campo fueron durante la investigación documentos que se traslaparon, dialogaron y retroalimentaron. En ellos se registraron también aquellos detalles no verbales, esos que no son accesibles durante las grabaciones (Rockwell, 2009).

Me interesa señalar en este punto la inquietud que plantea Quirós (2011): “cómo transformar un fragmento de la vida social en algo narrable (es decir, cómo traducir la experiencia en palabras, y hacerlo, además, para alguien que no estuvo allí); y cómo no perder, en esa traducción, la multiplicidad de dimensiones de realidad –y de contexto– que hacen a esa experiencia interpretable e inteligible” (p.36). Al respecto, sabemos que, al pasar la vida al papel, las observaciones y vivencias (etnográficas y otras) son

<sup>42</sup> Ampliando esta idea Quirós (2011) menciona que “adelantándose a las eventuales aprensiones del hombre científico, dice que, efectivamente, la adecuación entre lo que ocurrió y lo que alguien cuenta que ocurrió (como la adecuación del contexto de situación vivido y el contexto de situación narrado), demanda un ejercicio reflexivo continuo; que ese ejercicio es necesariamente impuro e inacabado; que esta impureza es, antes que una deficiencia, parte de las condiciones de posibilidad (y potencialidad) de un modo de conocimiento que, como la etnografía, es producido sobre la experiencia e inmersión de un investigador-persona (y todos sus sentidos) en una figuración social determinada; y que, por tanto, valiéndose de familiares y no tan familiares procedimientos de montaje y edición, esta etnografía es ficción-en-el-mismo-sentido que lo es cualquier otra, incluida aquella que se resguarda en la ilusión positivista del grabador” (p.36).

<sup>43</sup> Para este autor, “el concepto de «observación participante» nos lleva a decir que, incluso si una unidad de material empírico es un texto verbal literalmente producido por un nativo desde su posición emic (en relación con la posición del etnógrafo), al ser registrada por el etnógrafo en su cuaderno de notas y luego en su diario de campo, se encuentra ya connotada o contextualizada en una operación realizada desde la posición *etic*” (Díaz de Rada, 2011, p.5).

inevitablemente alteradas. Se reelaboran los textos, se reconstruyen los diálogos, se transcriben las grabaciones, se pone énfasis en los silencios, se describen los gestos, las sensaciones y las emociones. La tarea del etnógrafo es justamente escribir, abrir *ventanas que no son transparentes* ante mundos propios o ajenos (Rockwell, 2009).

Aquí el reto es reflexionar sobre qué se pone por escrito y cómo resolver las cuestiones éticas para conservar lo más fielmente posible lo que sucede, en este caso, en las dos escuelas visitadas. La estrategia durante la investigación fue comprender los límites de las observaciones acompañadas, en algunas por ausencia de herramientas técnicas como las grabadoras y, en otras, por cuestiones de seguridad de la investigadora o los actores en campo.

### 1.3.2 Comprender lo cotidiano: La reflexión teórica de la etnografía

Al explorar las formas de hacer escuela en dos territorios atravesados por el conflicto armado, la etnografía permite descubrir desde adentro los múltiples sentidos de la escuela cotidiana:

Lo cotidiano no es lo rutinario en la práctica escolar, no es lo que sucede todos los días, sino lo que puede suceder cualquier día dentro del horizonte de una vida. Tampoco es un concepto que contemple únicamente los espacios excepcionales en las escuelas ni las prácticas que se desvían de la normatividad oficial. Lo cotidiano en las escuelas abarca todo el trabajo cultural (no solo el prescrito) que realizan tanto maestros como estudiantes (y otros), y que es parte integral de la reproducción social, en sentido amplio. (Rockwell, 2018<sup>a</sup>, p.28)

De esta manera, en La Ribera y en La Planicie, la exploración etnográfica implicó un acompañamiento en las aulas de clase, en los espacios de recreo, en la huerta, el internado o la cancha de fútbol. En estos espacios se logró construir itinerarios narrativos en torno a la forma de vivir de los maestros y maestras rurales, la convivencia de los niños y niñas, la relación de los padres, madres y tutores con la escuela, en sí misma, la vida escolar dibujada en un relato etnográfico.

Para Díaz de Rada (2011) la investigación empírica conlleva a una paradoja:

sólo siendo consciente de que, al observar, convierto un fenómeno del mundo en objeto, al contemplarlo desde mis propias categorías de percepción e interpretación, puedo tener acceso a nuevas propiedades de ese fenómeno que no estaban incluidas en mis propias categorías de percepción e interpretación. Pero si confundo

de entrada mis categorías con las propiedades del fenómeno, entonces no tengo ya posibilidad de escapar a lo que me dictan esas categorías, porque no tengo posibilidad de entender que el fenómeno es una cosa *independiente* de mis propias categorías. (p.19)

Así, la propuesta de esta investigación es ir construyendo por intermedio de la etnografía las discusiones conceptuales, que no están prescritas, ni enunciadas antes-de ni después-del material etnográfico, sino que se van desplegando paulatinamente junto con y a través de las situaciones que componen cada apartado de la tesis.

Los protagonistas de estas formas de hacer escuela son personajes que llevan impregnados en su piel las huellas de la violencia armada en Colombia. Esas personas hicieron posible conocer sus biografías, su mundo de relaciones, sus dilemas, sus prácticas, los sentidos de vida, sus apreciaciones y, sobre todo, sus maneras de hacer posible la escuela. Como afirma Quirós (2011), las experiencias personales de estos sujetos no agotan ni sustituye la variabilidad de experiencias, pero son un camino para examinar hechos sociológicos extendidos, en ese y otros universos empíricos.

#### 1.4 El trabajo de campo

El resultado será sustancialmente superior si el etnógrafo se dispone a una actitud cognoscitiva que consista menos en “buscar información” sobre su objeto o tema de interés y más en tejer vínculos de inter-conocimiento con las personas que hacen a ese universo. (Quirós, 2014, p.54)

Con las reflexiones sobre la escritura etnográfica del apartado anterior, me adentro en las condiciones de acceso de la investigación al universo social a través del ejercicio de trabajo de campo realizado en el departamento del Guaviare. Quirós (2014) expone que el ingreso a campo empieza mucho antes de que se llegue como tal al territorio, precisamente porque implica someter al análisis las condiciones del mundo social en cuestión.

Para llegar a las escuelas, se buscó el apoyo de las instituciones gubernamentales, en particular mediante el contacto vía mail con el Secretario de Educación de la Alcaldía de San José del Guaviare, quien estuvo abierto a la propuesta de investigación y con quien sostuve la primera entrevista al llegar a San José. A través de este primer contacto fue

posible determinar los intereses en común y las medidas de seguridad para el ingreso a los territorios.

Los procedimientos en campo implicaban el uso del diario de campo al igual que entrevistas, documentos oficiales, redes de apoyo, libros de textos, entre otros, que permitieran reconocer diferentes matices del campo educativo en cada una de las escuelas.

Para que se pudiera realizar la primera fase del trabajo de campo, el Secretario condicionó el ingreso a las escuelas, a través de los directores de La Planicie y La Ribera. Se acordaron 8 días de visita en cada escuela; la estadía estaría a cargo del investigador, mientras la alimentación se realizaría en los internados con los estudiantes y maestros de cada escuela. Este límite temporal estipulaba la extensión y profundidad de las observaciones y, al mismo tiempo, permitiría realizar una primera exploración de las instituciones educativas en estos territorios.

Las condiciones para los registros estaban restringidas en términos de lo que las maestras determinaran en las escuelas; sin embargo, la toma de videos y fotografías, en especial con los jóvenes que se encontraban en proceso de reincorporación a la vida civil -excombatientes de las FARC-EP-, estaba prohibida por cuestiones de seguridad.

Previo al ingreso a las escuelas sostuve una reunión con cada director, donde les presenté los objetivos de la investigación, la institución en la que me adscribo y las condiciones mínimas para la elaboración del trabajo de campo. La inmersión al territorio duró 13 días, de los cuales ocho fueron en la IE La Planicie, tres en la IE La Ribera -estadía que tuve que recortar por condiciones crecientes de inseguridad- y los días restantes en la ciudad capital: San José del Guaviare.

Rockwell (2009) plantea que en campo nos enfrentamos a un problema ético: “el sentirse extraño en la localidad, sentirse intruso, reportero, espía, académico o evaluador. Sentimos la culpa que eso genera, sobre todo en medios especialmente cargados de susceptibilidad, como la escuela” (p.53). Esta situación fue recurrente en el trato con los diferentes protagonistas de esta investigación, pues en el contexto de conflicto armado, un tercero puede implicar un miembro infiltrado de un grupo armado, del Gobierno

nacional, o incluso, alguien que puede poner en riesgo la seguridad de los niños y niñas en sus escuelas.

Las condiciones del trabajo de campo cambiaron de una escuela a otra. Por ejemplo, en La Planicie, aunque la presencia en el lugar generó todo tipo de interpretaciones, las tensiones fueron resueltas a través de la confianza generada con las maestras, el apoyo con el trabajo realizado con los estudiantes y la apertura de las madres y padres de familia del corregimiento. En parte, como menciona Rockwell (2009), todos intentaron adivinar la intención de la visita, la ubicación profesional, laboral, social y política de quien llegaba a pedir permiso para anotar, mirar, preguntar y, sobre todo, escribir. No es posible hoy responder la pregunta de cómo me percibió la comunidad, pero sí puedo referir cómo me sentí en el territorio, las emociones, sensaciones y las angustias del trabajo en campo.

En la Ribera, el ejercicio de campo pasó de la fascinación y la curiosidad a la angustia, al agotamiento y, sobre todo, a comprender que la influencia y dominio de algunos grupos armados en el territorio movilizan las dinámicas de supervivencia en el corregimiento. La preocupación típica en ese momento de la investigación fue "¿y yo qué estoy haciendo aquí?" (Rockwell, 2009).

Una de las cuestiones más complejas de este trabajo de campo fue cómo registrar los acontecimientos en la escuela. Por esto, el apoyo del diario de campo fue relevante a la hora de reconstruir los registros observados. El miedo frente a lo que se podía o no hablar, la visita a lugares fuera de la escuela y la selección de las personas a entrevistar estuvo presente en todo el ejercicio de campo. Sin embargo, el ingresar a estos territorios y reconstruir a través de la observación la experiencia de estas comunidades tiene un valor importante en la investigación educativa, pues son pocas las investigaciones que se realizan desde esta perspectiva.<sup>44</sup>

<sup>44</sup> "Establecer las relaciones en el campo y registrar esa experiencia involucra necesariamente una dimensión subjetiva. Por ello, las respuestas a muchas de las preguntas sobre el trabajo de campo etnográfico no son técnicas. No hay una norma metodológica que indique qué se puede o se debe hacer. La interacción etnográfica en el campo, por ser un proceso social, en gran medida está fuera de nuestro control. Lo que de hecho se hace en el campo depende de la interacción que se busca y se logra con personas de la localidad y de lo que ellos nos quieran decir y mostrar" (Rockwell, 2009, p.49).

Finalmente, cabe aclarar que la segunda fase de estancia en las escuelas que se había previsto en la planificación inicial no fue posible ante el cambio de la situación política y el recrudecimiento de los conflictos armados. En su lugar, se hizo una búsqueda documental en el Archivo General y en algunas bibliotecas de Bogotá sobre el departamento y las escuelas en el Guaviare, así como de literatura secundaria sobre escuelas en territorios en conflicto.

#### 1.4.1 La observación

Cuando en etnografía *observamos una situación social* (...) debemos tener siempre bien presente que esa situación concreta se encuentra en realidad en una *trama de relaciones* con otras situaciones puestas en práctica por esos agentes sociales. (Díaz de Rada, 2011, p.54)

Fue muy importante registrar en las notas de campo los eventos *in situ* de la vida en las escuelas. En el caso de La Planicie, la permanencia en el territorio se dio en el ETCR más cercana, con la posibilidad de estar desde las 5:00 am -cuando iniciaban las actividades en el internado- hasta las 8:30 pm, cuando se dejaba a los estudiantes en los dormitorios. Se pudo acceder a clases, recreos, espacios extraescolares y compartir en las instalaciones de la escuela con los y las maestras y la comunidad en general.

En La Ribera no fue posible hospedarse cerca de la escuela, lo que significó un problema de seguridad para la investigadora. Se pudo realizar una estancia de tres días en las que fue posible participar en todas las actividades escolares, incluyendo una reunión de profesores con la comunidad. Los horarios allí variaron: de 6:00 am a 2:00 pm tenían lugar las actividades en la escuela, y luego de esa hora se observaron espacios como el internado, la cancha de fútbol, el restaurante, entre otros. A las 6:00 pm se coincidía de nuevo con estudiantes y maestros para la cena, y desde las 8:00 pm no había acceso a otro espacio, porque el corregimiento no contaba con el servicio de luz, y la recomendación era no desplazarse en la oscuridad.

#### 1.4.2 Las entrevistas

La entrevista es una narrativa [...] Fragmentaria, como toda conversación, centrada en el detalle, la anécdota, la fluctuación de la memoria, la entrevista nos acerca a la vida de los otros, sus creencias, su filosofía personal, sus sentimientos, sus miedos. (Arfuch, 1995, p.89)

Como investigadora me interesaba poder construir una metodología de trabajo que me permitiera acercarme a los actores para desentrañar en sus dinámicas cotidianas las maneras en las que la escuela toma forma en esos contextos. La etnografía me permitió leer las situaciones escolares desde un adentro, privilegiando las acciones colectivas observadas. La entrevista, como acción complementaria, tiene sentido en cuanto es una escucha<sup>45</sup> dialógica, un breve intercambio, una “expansión narrativa que tiene que ver con las transformaciones de una historia. En este sentido se aproxima a la conversación cotidiana —una actividad cuya naturalidad hace quizá imperceptible su importancia—, donde el sujeto, a partir de relatos personales, construye un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber), de objetivación de la propia experiencia” (Arfuch, 1995, p.p. 54-55).

Las entrevistas con la comunidad desentrañaron narrativas mas cercanas a una memoria del conflicto armado en Colombia que, para ellos y ellas, ha sido difícil de olvidar<sup>46</sup>. Por ejemplo, para los habitantes de La Planicie, la escuela desde diversas dimensiones ha sido afectada por la violencia, lo manifestaron a través de testimonios<sup>47</sup> dolorosos que desencadenaron una dimensión humana y emocional dentro de las entrevistas. Riaño (2000) plantea que en este tipo de relaciones él o la investigadora debe asumir una responsabilidad social y ética en la que no se trata de colocarse en la posición de terapeuta o misionera, “sino de hacer una evaluación de su interacción con los sujetos que hacen parte de la investigación y de los modos en que el proceso de investigación valora y responde a estas situaciones” (p.57).

¿Cuál es el significado para las comunidades el mirar "cara a cara" sus experiencias, contar sus historias, dar testimonio y, como grupo, darle sentido al pasado desde su situación presente? Es allí donde la memoria tiene una importancia cultural y política, en tanto es “un proceso que puede contribuir la reconstrucción de tejidos sociales, al

<sup>45</sup> Para Díaz de Rada (2011) la escucha funciona en realidad como una observación de las palabras, una observación de ese discurso verbal que producen las personas del campo [...] La entrevista es complementaria de la observación de situaciones sociales, y no puede sustituirla (p.87).

<sup>46</sup> Sobre este aspecto, la mención de Dussel (2002) es muy acertada: “Por acción, reacción u omisión, el pasado pesa sobre nosotros como un espectro que señala lo bueno y lo malo” (p.272).

<sup>47</sup> La idea de testimonio como conocimiento de Felman (2019) aporta a la perspectiva que pretendo enmarcar aquí: “La tarea del testimonio es impartir ese conocimiento: un conocimiento de primera mano y carnal de la victimización, de lo que significa ser “de aquí” (de la cuarentena), provenga uno de donde provenga; un conocimiento de primera mano de un pasaje histórico a través de la muerte y del modo en que la vida para siempre quedará marcada por ese pasaje y por esa muerte; conocimiento del modo en el que “este asunto nos concierne a todos”; en el cual “el asunto” de la peste “es cosa de todos”; conocimiento del modo en que la historia es asunto del cuerpo; conocimiento de la “condena total” (p.97).



fortalecimiento de redes sociales y a la recuperación crítica de procesos históricos” (Riaño, 2000, p.p. 55-56). Dada la posibilidad dialógica de la entrevista los habitantes y también, los y las maestras abrieron los espacios para narrar sus memorias<sup>48</sup> y convertirse en testimonio de una historia que ha dejado huellas profundas en sus vidas y en las de sus hijos e hijas.

Los escenarios de las entrevistas fueron diferentes en cada caso: el comedor, la sala de profesores, una mesa y un par de sillas bajo un árbol, una banqueta, la tienda del corregimiento. En sí, la idea de *escenografía* permite recrear el ámbito en el que se desarrollaron estas conversaciones, todo podía en cierta medida adoptar una expresividad respecto del sujeto, *decir algo de él* (Arfuch, 1995).

Se logró en La Planicie entrevistar a todos los y las docentes, al director y a ocho habitantes del corregimiento, entre ellos cuatro excombatientes que vivían en el ETCR. En La Ribera, se entrevistó a 3 maestros y al director. No fue posible hablar con ninguna persona de la comunidad.

#### 1.4.3 Talleres con los estudiantes

En la búsqueda de alternativas para registrar los acontecimientos en las escuelas, tras la restricción del Secretario de Educación y de los directores de no hacer entrevistas a los estudiantes (porque eran menores de edad), surgió la propuesta de diseñar talleres<sup>49</sup> de escritura para aprovechar los espacios en aula con los y las estudiantes y generar apertura por parte de los docentes. Ante esta nueva condición, elaboré un taller que tuviera como objetivo desarrollar diferentes formas de escritura: el dibujo para los más pequeños; la carta como un género literario que se puede retomar en la escuela, y finalmente para los y las estudiantes de secundaria y bachillerato formatos escritos

<sup>48</sup> Para Sacavino (2015) el trabajo en torno a la memoria también posibilita el diálogo entre diferentes grupos de la sociedad, integrando los protagonistas de los conflictos en un mismo escenario de acción para la construcción o reconstrucción de la verdad o verdades en conflicto, con el objetivo de promover la justicia y mejorar la calidad de la democracia.

<sup>49</sup> Coincido en este punto con la idea de Riaño (2000), quien propone el taller como un objeto empírico que puede fortalecer una reflexión social e individual en el ejercicio de la investigación. “En el taller se trabaja tanto desde lo individual como desde lo social en una dinámica relacional. Son múltiples las relaciones que tienen lugar allí: entre individuos (entre participantes, los participantes y el facilitador, las parejas, los grupos, en la plenaria, etc.); entre el individuo(s) y el espacio; el individuo y el producto (la imagen que produce, el relato, etc.); el individuo, el cuerpo y el entorno auditivo o visual. En fin, un aquí y un ahora donde se generan nudos de relaciones no sólo desde el decir sino desde la interacción (corporal, dramática, gestual y espacial) y desde el hacer. Podemos así rastrear la creación de un tejido semántico en el que se construyen individual y colectivamente redes de sentidos, de descubrimiento de los sentidos de los otros” (p.50).

apoyados por la fotografía. Las producciones también debían responder al objetivo de la investigación: indagar por el significado que los y las estudiantes tenían de su escuela.

El trabajo con las voces/producciones infantiles, en especial, con los dibujos y las fotografías privilegió un análisis de los contenidos y temas que emergían de estos, sobre un análisis de los dibujos y fotografías en cuanto estilos o formas. En las investigaciones realizadas por Burke (2005 en Templeton, 2020) los fragmentos narrativos y fotográficos producidos por los niños se convertían en una “voz visual” de cómo ellos imaginaban sus espacios destacando su posición dentro de un entorno en particular. Si bien, no es el fin último de esta investigación, esta mirada permite reconocer una voz activa y constante de la infancia dentro de las múltiples capas que implica el hacer escuela en estos territorios.

#### *1.4.3.1 Talleres en la Planicie*

En La Planicie se hicieron dos talleres de dos sesiones cada uno: en el aula de cuarto y quinto de primaria y en el aula multigrado de secundaria (6º, 7º, 8º y 9º).

- *Taller: La carta* (Aula de cuarto y quinto de primaria)

Consigna: Elaborar una carta para un amigo donde cuenten algo de su escuela  
En la primera sesión, con los estudiantes organizados en grupos, se visitaron distintos lugares de la escuela (que ellos mismos propusieron), a fin de que contaran verbalmente qué les gustaba de ese espacio y con qué frecuencia lo visitaban. Esta primera parte tenía como objetivo crear un ambiente “de confianza” con los estudiantes. La búsqueda de un espacio opcional de la escuela se hizo considerando que para estos grados sólo había un aula, por lo que nos interesaba que los niños y niñas manifestaran su empatía con los otros espacios de la escuela.

En la segunda sesión se elaboró la carta a un amigo. Los estudiantes, al enterarse que venía de México, adaptaron la consigna dada y decidieron que la carta sería dirigida a un “amigo mexicano”. En sus producciones compartieron lugares, personas y actividades que hacían que su escuela fuera agradable para los ojos de un extranjero.

- *Taller Mi escuela en una foto* (6º a 9º grado)

Consigna: Elaborar un escrito narrativo y visual sobre su escuela, que se centre en eventos, personas y actividades que consideren relevantes.

Este taller se realizó con 38 estudiantes de sexto a noveno grado. En la primera sesión, se pretendía acercar a los estudiantes a las narrativas orales a través de la fotografía, y en la segunda, se propuso una actividad de escritura que ampliara lo expresado en la actividad anterior.

En el primer encuentro se dividió los y las estudiantes en grupos. Con apoyo de algunos celulares de los maestros, estudiantes y algunas personas del corregimiento que allí se encontraban, se realizaron registros fotográficos de sus lugares favoritos en la escuela. Luego, compartieron una breve descripción oral de sus imágenes a sus compañeros. Como en la escuela no se contaba con una pantalla, usé mi computadora para mostrar a todos las imágenes producidas. En un semicírculo organizado en el aula rotábamos la imagen mientras cada grupo hablaba sobre ella.

En la segunda parte, con base en la experiencia de reconocer su espacio escolar, los y las estudiantes debían escribir un relato de un hecho importante en su escuela que quisieran compartir con todos. Todos elaboraron el escrito, pero solo unos pocos, lo leyeron y comentaron con el grupo.

#### *1.4.3.2 Talleres en la Ribera*

En la Ribera se hicieron tres talleres de dos sesiones cada uno: en el aula de décimo y once; en el aula de sexto y séptimo y en el aula de cuarto y quinto (un taller por cada dos grados)

- *Dibujando mi escuela* (Aula cuarto y quinto de primaria)

Consigna: Elaborar un dibujo de su escuela o del lugar que más le guste de ella. Esta consigna fue sugerida por el maestro titular, a fin de que los alumnos se vieran más comprometidos con la actividad.

Las dos sesiones destinadas para este taller se usaron para hacer el dibujo. En la última parte de la segunda sesión, se socializaron algunos de estos.

- *¿Qué es lo que más me gusta de mi escuela? (Aula de sexto y séptimo de bachillerato)*

Consigna: Responder a la pregunta en una hoja: ¿qué es lo que más me gusta de mi escuela?

Este taller fue ubicado por el rector en el espacio curricular de Cátedra de la paz. El maestro que estaba a cargo de esta materia manifestó el interés de que se trabajara con sus estudiantes: los motivos por los que los jóvenes están en su escuela, pues una de sus preocupaciones era que ellos no entendieran “la importancia del estudio”. De ahí que se modificó la pregunta de la consigna por: *¿por qué estoy en mi escuela?*

- *Reflexiono sobre el futuro (Aula de décimo y onceavo de bachillerato)*

Consigna: Elaborar un breve escrito que responda a la pregunta: ¿Vale la pena estar en la escuela?

Durante la primera sesión se sostuvo un diálogo con los estudiantes en el cual se reflexionó sobre las oportunidades y proyecciones que tenían para el futuro. Para la segunda parte, los y las estudiantes entregaron un escrito anónimo en donde reflexionaron sobre una pregunta que resultó de la discusión grupal de la primera sesión: ¿vale la pena estar en la escuela? En algunos escritos la pregunta se desplazó hacia otra: ¿vale la pena estudiar?

Quiero señalar que, como parte de la confidencialidad de la investigación, se determinó cambiar los nombres de las escuelas y de los participantes; en las fotografías donde el rostro de los niños y niñas sea reconocible, se elaboraron ilustraciones. Los registros obtenidos en el trabajo de campo se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 1: Registros del trabajo de campo. Fuente: Propia

<b>TIPO DE REGISTRO</b>	<b>ESCUELA LA PLANICIE</b>	<b>ESCUELA LA RIBERA</b>
Entrevista a director	1	1
Entrevista a docentes	5 (4 maestras-1 maestro)	2 (2 maestros)
Entrevistas con alumnos	1	ninguno
Entrevistas con la comunidad del corregimiento	3 madres de familia 1 padre de familia 4 excombatientes	ninguno
Producciones de los estudiantes (talleres)	26 fotografías de estudiantes de bachillerato	25 dibujos de estudiantes de cuarto y quinto
	39 producciones escritas de bachillerato	26 producciones escritas de sexto y séptimo
	18 cartas de estudiantes de primaria	11 producciones escritas de décimo y once
Observaciones en aula	1 clase de matemáticas 1 clase de cátedra de paz	1 clase de tecnología
Observaciones en espacios no áulicos	Patio de recreo Cancha de futbol Internado Lavaderos de ropa Comedor Porqueriza	Patio de recreo Comedor Cancha de futbol del corregimiento Internado

## **CAPÍTULO 2. Las escuelas como espacio material y simbólico: *okupaciones*, esperanzas y limitaciones**

El tema de las escuelas en medio del conflicto armado plantea un reto importante en la investigación educativa, porque implica poder acceder a los territorios y conocer las formas de hacer escuela desde la cotidianidad de los actores que se relacionan en las instituciones escolares. Esta investigación contó con el apoyo de los y las directivas, maestras, estudiantes y la comunidad.

Para la aproximación a la experiencia escolar, partimos del trabajo de los filósofos belgas Jan Masschelein y Maarten Simons, quienes definen a la escuela como “una disposición particular de tiempo, espacio y material donde los jóvenes son expuestos a la compañía (de algo) del mundo, de un modo específico” (Masschelein & Simons, 2018, p.23). Entonces, ¿cuál es ese “algo del mundo” con el que los y las jóvenes se conectan en las escuelas colombianas?

En la primera parte de este capítulo, se describen los espacios en los cuales estudiantes y maestros construyen sus relaciones en el día el día; los relatos y las imágenes dan cuenta de la importancia que tiene para los actores constar con un espacio físico llamado *escuela*. El segundo apartado recoge las perspectivas de las escuelas desde las distintas voces y narrativas que se registraron en el trabajo de campo y que se entrecruzan para dar cuenta de una experiencia en común. También me detengo en el análisis de los límites de la acción escolar, pues estos ponen en tensión las relaciones entre los actores, los proyectos educativos en común y la posibilidad de que en un territorio permeado de violencia la escuela puede ser o permitir un espacio de pacificación. Finalmente, analizo cómo la instalación de el ETCR a los alrededores de la escuela La Planicie configuró nuevas relaciones entre los distintos actores.

### **2.1 *Okupaciones* y vínculos con el espacio escolar**

La sala de aula es un invento prodigioso, milenario, es quizá el artefacto que mejor caracteriza la escuela (...) la palabra aula tiene una etimología interesante, significa un círculo ceremonial pero después por extensión, un corral en el que se encierran los niños y al mismo tiempo se les protege. (Larrosa, 2017)

### 2.1.1 El aula de clase



*Fotografía 3: Salón de clases de segundo y tercero de primaria. Escuela La Planicie. Fuente propia, tomada Feb/2019*

Por ejemplo, mi salón, cuando calienta el sol acá, créame que eso es bochornoso y los niños con todo eso... usted los ve que ellos llegan con esas ganas de estudiar, de aprender algo nuevo, de que lo que se les está tratando de enseñar les pueda servir para la vida. Entonces pues yo creo que en los niños hay ganas, de pronto hace falta ... espacios...hace falta... material, como ya te lo he dicho, pero en ellos hay ganas. (Fragmento de la entrevista a Marina, profesora de La Planicie, 22 de feb/ 2019)

El clima en el Guaviare es cálido y húmedo por su cercanía con la selva amazónica. En el salón de clases de la profesora Marina -fotografía 3- la temperatura ascendía a los 30°C, los niños y las niñas de segundo y tercero apaciguaban la tierra seca del aula con una regadera que habían inventado con botellas de plástico agujeradas; el viento que se colaba a través de los espacios que dejaba la polisombra verde permitía un poco de frescura en el salón, y sin embargo, en ocasiones los y las estudiantes se ponían inquietos por el bochorno que se encerraba bajo la teja de zinc que los cubría.

Marina tenía en su salón un grupo de 15 estudiantes, seis niñas y nueve niños. Ninguno vive en el internado de la escuela, tres viven en el ETCR y el restante en el corregimiento. Ya llevan al menos cuatro años ocupando este lugar que, en principio, sería provisional. *Okuparon* un lugar de la escuela, de 12 metros cuadrados aproximadamente, para poder

juntar unos bancos y continuar con las clases de segundo y tercero de primaria; así, se garantiza su asistencia a la escuela. Jorge Larrosa en el video *ABCEDÁRIO*, afirma:

(...) los *Okupas* con *K* que escribirían la palabra escuela con *K* (...) como si ellos invitaran de alguna manera a la ocupación de la *eskuela* (...) ocupar la *eskuela* con *k* para reivindicar el derecho a la escuela que no es solo el derecho a un lugar sino también el derecho a un tiempo y también el derecho a unas materialidades, a (...) un tiempo de nuestra vida en el que queremos tener tiempo para estudiar. (Larrosa, 2017)

Esta okupación<sup>50</sup> se debió a que el incremento de matrícula de niños y niñas en La Planicie precarizó las condiciones en las que se encontraban organizados: “ya no cabemos en la escuela, mis niños quedaron sin salón, así que armamos este galpón ... aquí están mis pollitos, porque no tenemos otra manera de quedarnos” (Fragmento de la entrevista a Marina, profesora de La Planicie, 22 de feb/ 2019).

A pesar de dichas dificultades en términos de la estructura física, Marina y sus niños y niñas siguen asistiendo a la escuela: “cuando hace sol es difícil, pero si llueve pues nos amontonamos en el centro del salón. Usted sabe profe, en el Guaviare no llueve, pero cuando pasa... se lleva lo que haya a su lado” (Fragmento del diario de campo del 22 de feb/2019). Cuando llueve, Marina y sus estudiantes improvisan; rescatan de la lluvia los libros que ponen cada día en las mañanas en su pequeña y vieja biblioteca a un lado del salón de clases.

Las okupaciones en La Planicie tenían mucho sentido; si no fuera por la necesidad de crear y ocupar nuevos espacios, hace mucho tiempo que en la escuela no habría espacio para, al menos, 40 niños y niñas del territorio.

**MARINA:** La verdad aquí sí estamos ocupando más de lo que podemos, pero póngase a pensar [dirigiendo su observación hacia mí], si los niños en estos sectores tan vulnerados, tan llenos de violencia y dolor no pueden ser rescatados en la educación, pues terminarían siguiendo los pasos de cualquier grupo que les pinte pajaritos en el aire... como dice la canción [risas]. Entonces, así sea con la cara curtida de tierra, como a veces nos pasa con este viento, hay que brindarles la oportunidad a los niños de desarrollar todo ese potencial que tienen. (Fragmento de la entrevista a Marina, profesora de La Planicie, 22 de feb/ 2019)

<sup>50</sup> El movimiento de los okupas en España se relaciona con “la apropiación de espacios urbanos, básicamente edificios en desuso que recuperan y rehabilitan, básicamente con dos fines, ser vivienda para aquellos participantes que lo requieran y segundo habilitarlos como centros sociales para el desarrollo de actividades sociales, políticas y culturales, de una forma abierta y autogestionada”(Costa, 2004, p.118). En esta investigación, la analogía propuesta por Larrosa reivindica los lugares ocupados, dándole nuevos usos y significados para la comunidad educativa.



Las condiciones en que estos espacios funcionan parecen asunto de las instituciones gubernamentales; sin embargo, pese a la lucha por mejorar estas condiciones, las escuelas no han recibido ninguna ayuda estatal. Frente a esto, los maestros, maestras, padres, madres y tutores de los estudiantes se han ingeniado las maneras de mantener estos lugares al servicio de los niños y niñas. Por ejemplo, algunas madres de familia, junto con Marina, una o dos veces a la semana refuerzan la polisombra, revisan las columnas de madera y cambian, si es el caso, las tejas que se deterioran. Es un esfuerzo por conservar el salón de clase.



*Fotografía 4: Niños y niñas de grado cuarto y quinto en la clase de matemáticas. Escuela La Planicie. Fuente propia, tomada Feb/2019*

El salón de clases de cuarto y quinto de primaria se trasladó a un árbol ubicado en el camino que ingresa a la escuela -fotografía 4-. El profesor Pedro, de matemáticas, pidió a sus estudiantes mover los bancos “debajo del arbolito” para aprovechar el viento que hacía y la sombra del árbol; el calor era insoportable y tuvieron que abandonar su salón de clase: un pequeño pasillo que separaba dos aulas de concreto de la escuela. Cada estudiante fue llegando con su banco y su mochila, organizándose de tal manera que todos quedaran bajo la sombra del árbol. Pedro pidió a dos jóvenes de secundaria que pasaban por allí, que le ayudaran a trasladar el pizarrón y su mesa.

La arquitectura y la disposición espacial de la escuela y del aula son relevantes. La pizarra, la tiza, el lápiz, el papel, el libro, pero también el banco y la silla, “no son herramientas o ambientes que puedan usarse libremente o según las intenciones de cada cual. Ni el estudiante ni el profesor asumen un control total y automático sobre esas cosas. Más bien es, al contrario: son esos instrumentos y esos espacios los que imponen

un cierto control sobre el estudiante y sobre el profesor” (Masschelein & Simons, 2014, p.53). En la planicie todo parecía completo: un pizarrón frente a los niños, 18 bancos, la mesa del maestro, 10 niños, 8 niñas, el profesor Pedro y hasta el bote de la basura. Había allí un aula de clase, sin muros, pero con los elementos necesarios para okupar ese espacio. Era una experiencia diferente de aula donde se construían saberes, formas de relacionarse, de organizarse y sobre todo formas de hacer escuela en medio de las dificultades por la falta de aulas.

**PEDRO:** A ver niños, ustedes saben que si nos hacemos aquí toca estar más atentos [el profesor se hizo detrás de los bancos de los niños, su voz era potente, lo que hacía que se escuchara aun con el ruido de las motos que pasaban por el lugar]... Hoy tenemos que corregir la tarea de divisiones. Luis pasa al tablero y cuéntanos cómo la hiciste. (Fragmento del diario de campo del 20 de feb/2019)

Cuando Pedro hablaba, los niños y niñas se giraban hacia atrás; y cuando hablaba Luis (que estaba en el pizarrón), de nuevo giraban hacia el frente. Más que una dificultad, parecía una estrategia para mantener a los estudiantes atentos en clase. Todo pasaba alrededor de esta escena: las motos cruzaban tras de ellos, los niños de segundo y tercero pasaban hacia el comedor, un vecino pasó y saludo al maestro que estaba en clase, incluso, uno de los trabajadores que se encontraba en la construcción del nuevo internado estuvo sentado la mitad de la clase junto a ellos y ellas.<sup>51</sup>

Al finalizar la clase, los niños y niñas tomaron su banco, esta vez se dirigían hacia el comedor que, algunas veces, también se convertía en el salón de clases. De nuevo la pizarra, la mesa del maestro y el bote de basura se iban con los y las estudiantes. El maestro Pedro al final de la clase me comentó al respecto lo siguiente:

Quiero creer que mis estudiantes y yo somos un avatar. El espacio, la escuela, el aula, lo hacemos nosotros. Mire, puse el tablero para que ellos se sientan en un salón, los pupitres con los que cargan para todo lado esas criaturas y yo, atrás para que ellos me miren cada vez que yo hable y de paso miren este paisaje, luego el tablero para que miren otra vez el paisaje... así los hago entrar en otra realidad [risas]. (Fragmento de la entrevista al profesor Pedro de la escuela La Planicie, 20 de feb/2019)

Con algo de humor y expresividad, Pedro pudo describir lo que gira en torno a la construcción del aula de clases, y el juego que se da entre cada uno de los actores. Y

<sup>51</sup> Esta escuela no tenía rejas ni muros que limitaran la frontera entre la institución educativa y el corregimiento. Incluso, hay una carretera que divide la escuela en dos.

es que precisamente eso es lo que hace que la okupación no sea un fin en sí mismo, sino el inicio para construir un proyecto de escuela juntos.

### 2.1.2 Los internados



*Fotografía 5: Aulas designadas como dormitorios de los niños en la escuela La Planicie. Fuente propia, tomada Feb/2019*

En parte, la falta de salones se debía a que dos aulas de la escuela -fotografía 5- fueron okupadas como dormitorios de los niños y niñas internos [ver relato del director Gustavo en el apartado 1.2.1]. Estos espacios poco a poco fueron llenados con 12 camas en cada aula y algunos lockers metálicos para la ropa de los y las estudiantes. Con el tiempo, el número de niños y niñas internos ha aumentado; ahora había 16 camas amontonadas donde se alojan 18 niñas y 15 camas en donde hay 17 niños, los lockers ya no funcionan muy bien, algunos no tienen puertas y los estudiantes guardan sus pertenencias en cajas o pequeños burós que sus padres o madres han llevado a la escuela para la comodidad de sus hijos e hijas en el internado.

Con todas estas dificultades, para Leti, profesora de primero de primaria, los internados se traducen en una opción para las familias que viven en las veredas más lejanas del territorio:

**LETI:** En esta escuela siempre ha habido internado, porque hay niños que vienen de muy lejos, y a sus padres les toca montarse a los niños acá en el cuello, porque el agua les da acá [señala la cintura], pues imagínese usted, un niño pasando por una carretera en esas condiciones; es que hay partes donde el agua entra a las carreteras cuando está en invierno y se llenan... entonces se montan el niño al cuello y lo

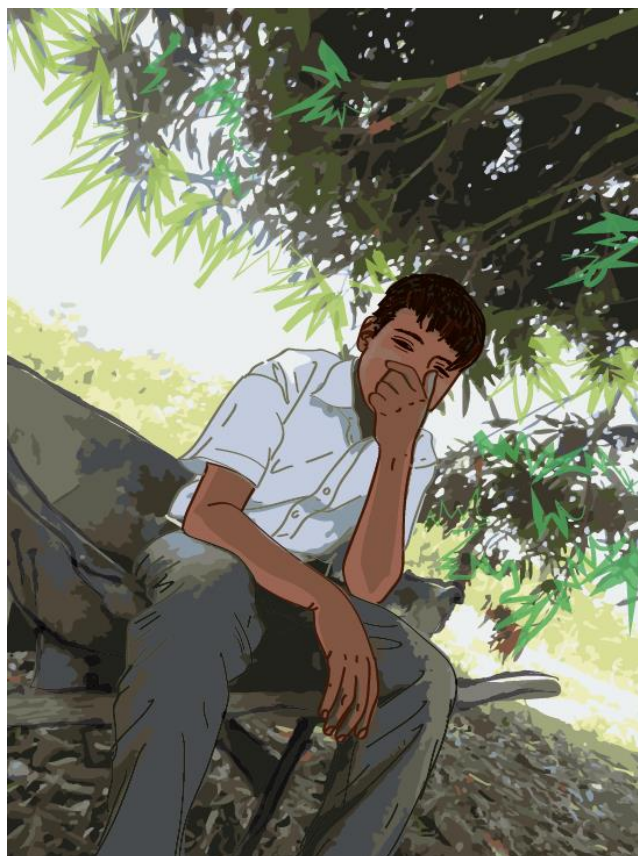
pasan hasta donde está seco, y los niños se ponen su ropita... entonces para evitar todas esas cosas y más, los dejan internos...ahorita, por ejemplo, internos hay unos 38, y hay algunos que no han podido venir, unos porque no tienen las cositas para iniciar... Varios padres han venido y me dicen: profe, yo mando mi niño en 15 días o en una semana, con lo que trabajo en la semana me hago algo, consigo para una camita y los traigo; el internado es la única oportunidad para los niños de las veredas más lejanas.

**INV:** *Profe, ¿y es que los papás tienen que traer la cama de los niños?*

**LETI:** Sí claro, hace rato la Secretaría de Educación dejó de mandar presupuesto para eso, ellos pusieron unas camitas y ya... además, con el cuento del nuevo internado pues menos. Entonces estos pobres papás les tocan, buscarse la platica para una cama, mirar como la mete en el cuarto y a veces hasta les toca comprar camarotes [literas] para que quepan dos niños y se ayuden con otros papitos. (Fragmento de la entrevista a Leti, maestra de primero de la escuela La Planicie, 21 de feb/2019)

Los internados en las escuelas rurales de Colombia han significado la oportunidad para que muchos jóvenes, además de tener estadía y alimentación, puedan acceder y mantenerse en el sistema escolar<sup>52</sup>. Por ejemplo, en territorios como el Guaviare, configuran una especie de red que busca atrapar y sostener a los estudiantes lejos de los largos caminos, de la pobreza extrema, del trabajo infantil y, especialmente, lejos de las filas de los grupos armados.

<sup>52</sup> El Gobierno Nacional (MEN, 2018) reconoce la importancia que tienen los internados en las zonas de difícil acceso, pero no le apuesta al mejoramiento de las condiciones sino a las regulaciones para la prestación de un servicio de calidad que controle la proliferación de estos. "De esta manera, se podrá ofrecer a los estudiantes, especialmente de zonas rurales dispersas o de difícil acceso, una opción educativa que garantice su permanencia en el sistema educativo con condiciones óptimas de acompañamiento, cuidado, hospedaje, alimentación y desarrollo de proyectos y acciones pedagógicas desde una perspectiva integral". Lo cual requiere infraestructura acorde al territorio, docentes idóneos, acceso a los servicios básicos, materiales didácticos y adaptabilidad de un currículum coherente con el contexto social y cultural (p.p. 118- 119). Habrá que esperar si el MEN realmente pone su mirada en las necesidades reales de estos espacios fundamentales en la educación de los niños, niñas y jóvenes de las zonas rurales.



*Ilustración 1: Fotografía bajo el árbol de mango, escuela La Planicie. Fuente: Producción de estudiantes. Feb/2019*

Fredy tiene 13 años, está en séptimo grado, vive en el internado, comparte su litera con un primo y al describir la fotografía -ilustración 1<sup>53</sup>- donde él aparecía, afirmó<sup>54</sup>:

**FREDY:** Pues me dio risa en la foto porque casi me caigo de la carretilla ... ahora que están construyendo a veces la pedimos prestada [Risas].

**SEBASTIAN:** Pues prestada... [ironiza] pero igual nos dejan jugar un rato, hasta que algún profe se da cuenta, nos regañan... solo nos dejan sentarnos, pero no correr.

**FREDY:** Nos gustó mucho esta foto porque apenas nos empezábamos a reír y Karla tomó la foto.

**KARLA:** Es que Fredy es muy risueño... así es por la noche en el internado; uno escucha sus carcajadas en la otra habitación [Risas].

**INV:** ¿Y en las noches, nunca les ha pasado nada?

**KARLA:** Sí, un día la cordi, [Coordinadora del internado] que duerme con nosotras, se demoró en abrirle la puerta al Mano que estaba enfermo y se vomitó por todo lado, tocó levantarnos todos ayudar a limpiar [Risas]. (...)

**FREDY:** Un día vinieron unos trabajadores y empezaron a gritar que alguien les abriera... [en] eso salieron los profes y la cordi y nosotros todos asustados; luego vimos que estaban borrachos y todos nos reíamos, yo casi lloré de risa [Risas]...

<sup>53</sup> Como ya se señaló, como parte de la confidencialidad de la investigación se determinó que en las fotografías donde el rostro de los niños y niñas sea reconocible se elaboraron ilustraciones.

<sup>54</sup> En el apartado 4.2.4 se amplía el contexto donde se elaboraron las fotografías con los estudiantes.

(Fragmento del diario de campo del 19 de feb/2019)

Varias participaciones de los niños y niñas relataban las vivencias cotidianas, como lavar, hacer los deberes, limpiar literas y acomodar los mosquiteros, las dificultades de convivencia, de organización, y algunos momentos difíciles. Incluso, dejaban en evidencia que, por su seguridad, la coordinadora del internado los encerraba con candados en la noche. La sonrisa encubierta de Fredy fue la excusa para que ellos y ellas manifestaran el vínculo que tienen con su internado; pasó inadvertido el árbol de mango y la alegría se tradujo en la experiencia escolar de convivir en un espacio tan reducido, pero que hace posible estar en la escuela. Para la Larrosa (2003) toda experiencia es la posibilidad “de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir [...]” (p.94).

Esta precariedad de espacios fue manifestada en varias ocasiones al director Gustavo por la comunidad; luego de un tiempo, lograron un convenio entre las Secretarías de departamental de Educación y la de San José, la oficina del Alto Comisionado para La Paz, el apoyo del Programa Colombia Transforma y la comunidad del corregimiento, para la construcción de un nuevo internado que les permitiera desocupar esas dos aulas y adecuarlas como aulas de clase para los grados de segundo a quinto de primaria.



*Fotografía 6: Construcción del internado en La Planicie. Fuente propia, tomada Feb/2019*

Al momento del trabajo de campo, la construcción del internado para los niños y niñas de la escuela se encontraba aún en proceso -ver fotografía 6-. Según el acuerdo

pactado, las instituciones gubernamentales entregaban a la comunidad una parte de la construcción, y la comunidad debía terminar el internado para que las Secretarías de Educación equiparan el edificio. Los padres y madres de familia asistirían a la escuela para donar seis horas de trabajo en la adecuación de dicha estructura, que comprendía la instalación del techo, puertas, empañetado<sup>55</sup> de paredes, entre otras.

Este proyecto del internado -una edificación con dos aulas y una unidad sanitaria- permitió un compromiso entre excombatientes que estaban en el territorio, algunos padres de familia y los demás habitantes del corregimiento. Marcos, un excombatiente de las FARC-EP que se encontraba en la construcción, comentó que sus horas de trabajo las había completado, pero que seguía apoyando la tarea porque eso no sólo era para los niños que estaban hoy en la escuela “sino para esos niños que en un futuro necesitaban tener un lugar donde llegar” (Fragmento del diario de campo del 23 de feb/2019).

Por su parte, en la IE La Ribera el internado era más amplio, y aunque también estaban construyendo un nuevo internado para los estudiantes -fotografía 7- , la obra estaba a cargo de una licitación de la Secretaría de Gobierno y una constructora, por lo que la comunidad no tenía que prestar apoyo durante el desarrollo de la obra.



*Fotografía 7: Bases de la construcción del internado IE La Ribera. Fuente propia, tomada Feb/2019*

<sup>55</sup> En Colombia es cubrir una pared con una mezcla de barro, paja, bosta y/o cemento.

En la visita al internado de la Ribera, los y las jóvenes que, en su mayoría, están en los últimos años del bachillerato, me hicieron un recorrido por cada uno de sus espacios, en el que expresaron su interés por terminar sus años escolares y lo mucho que ha significado permanecer allí.



Fotografía 8: Internado parte frontal. IE La Ribera. Fuente propia, tomada Feb/2019



Fotografía 9: Internado parte de atrás. IE La Ribera. Fuente propia, tomada Feb/2019

**ASTRID:** Vea profe, este es nuestro internado (fotografías 8 y 9): tenemos dos habitaciones y unos baños en la mitad. Pues somos poquitas. Son más los hombres, ellos tienen exactas las camas, a nosotras nos sobran.

**INV:** *pero son poquitos en este internado, ¿no?*

**ASTRID:** No sé, la mayoría vive en el caserío, los que estamos aquí vivimos muy lejos y venir es difícil... Menos mal [que] estamos con los profes que viven aquí, de todos modos, es muy solo por aquí y sin buena luz da resto de miedo.

**INV:** *Bueno, pero pronto los van a cambiar para la escuela, allá seguro puede ser más tranquilo.*

**ASTRID:** Pues sí profe, aunque ya nos habíamos acomodado aquí. No sabemos ahora qué restricciones nos coloquen (...)

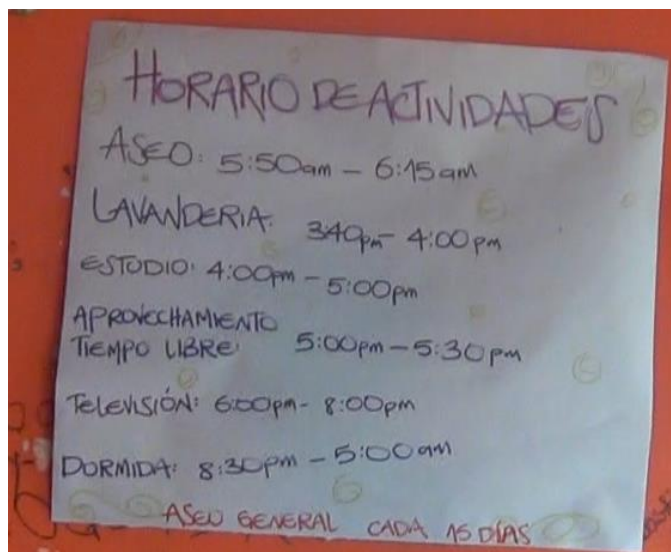
(Fragmento del diario de campo del 27 de feb/2019)

Los y las jóvenes del internado de La Ribera organizaron este espacio según los requerimientos de la secretaría; sin embargo, ellos y ellas, dadas las condiciones de violencia y abandono en el que se encuentran, adaptan y hacen de este lugar un espacio agradable y tranquilo.

**ASTRID:** Mire profe nosotros cuando llegamos esto estaba muy feo y los compañeros que han pasado por aquí le hacen cositas... o esto se nos viene encima. (...) Pusimos estas maticas con botellas de plástico en la ventana, levantamos la maleza que



estaba atrás, somos muy aseados para no tener problemas con nadie y, sobre todo, pues nos respetamos.



Fotografía 10: Horarios de actividades y aseo del internado IE La Ribera. Fuente propia, tomada Feb/2019

Al llegar a este internado, lo primero que se ve en los muros es un cartel con los horarios de actividades y aseo de los dormitorios (fotografía 10); la coordinadora del internado comentó que fue idea de los jóvenes con el fin de mantener el cuidado de su espacio y aprovechar el tiempo que tienen allí.

Estas okupaciones de los internados son formas de hacer escuela que se caracterizan por transformar la vida de los niños, niñas y jóvenes que allí habitan. Para los maestros y maestras son la única oportunidad que tienen para estudiar; para la comunidad, deben seguir vigentes y por eso hacen todo lo posible para que así sea; y por último, para el Gobierno, aunque en el discurso parezca interesarse por conservarlos, son espacios que generan costos en mantenimiento, infraestructura y personal, y por lo tanto se ven como objeto de potenciales recortes o cierres.

### 2.1.3 Otras okupaciones: el comedor de las escuelas

Otros lugares en la escuela mutan todo el tiempo y se hacen a veces más grandes de lo que son por la cantidad de actividades que se pueden hacer en ellos. En la Ribera, el comedor es un espacio donde se ubican cuatro mesas a cada lado, 32 sillas y, en la mitad, un lugar para la fila de los niños y niñas que esperan su turno en cada comida.

Durante el trabajo de campo, este lugar pasó de comedor a salón de reuniones; fue el punto de encuentro entre los padres, madres y tutores de los y las estudiantes de la escuela -ver fotografía 11-. Las mesas fueron levantadas y las sillas pasaron de 32 a 50 aproximadamente; los niños y las niñas no estuvieron en el lugar. En el frente instalaron un pizarrón, los maestros se ubicaron en un par de mesas, hasta hubo espacio para una bocina y allí se discutieron los puntos más importantes de la agenda: el funcionamiento de la escuela.



*Fotografía 11: Comedor, IE La Ribera. Fuente propia, tomada Feb/2019*

En La Planicie, el comedor (fotografía 12), es mucho más pequeño que el de la Ribera y cada tarde, luego de la comida o de la cena, los niños, niñas y jóvenes se reúnen para bailar, cantar o actuar.



*Fotografía 12: Comedor. Escuela La Planicie. Fuente propia, tomada Feb/2019*

Los viernes en la tarde, cada ocho días, se desocupa el comedor y un grupo de cinco niñas y tres niños encienden la bocina para ensayar el Mapalé [baile regional de Colombia]. El sábado, desde las 15 horas, se enciende la televisión para ver un par de películas hasta la noche. De lunes a viernes en la mañana, tarde y noche se organizan mesas y sillas para compartir la comida. En algunas ocasiones, es el lugar de encuentro de los grupos para una clase matemáticas, sociales, cátedra de la paz o tecnología.

Para el profesor Pedro, las actividades que puedan hacer en este espacio son importantes porque, aunque es un espacio pequeño, les permite crear o imaginar y hasta compartir “un plato de comida”:

(...) pues la escuela de La Planicie tiene a la compañera de español, ella creó su grupo de teatro, de danzas, de aeróbicos para que los chicos miren que realmente sí se puede, que hay otras alternativas, no siempre quedarme en la finca porque mi papá estuvo en la finca, yo estuve en la finca, entonces ¿para qué voy a la escuela? Eso no sirve para nada, termino haciendo lo mismo que ya hago en la finca. Pues yo digo, si uno les muestra a estos chicos que la escuela tiene otras alternativas de conocimiento, quizá así se enamoren de este proyecto; es que toca despacio y con buena letra. Mire nomás un comedor, que no es solo un comedor, es un escenario, una sala de cine, un salón de clases y a veces, pues sí, un comedor para compartir con mi compañero. (Fragmento de la entrevista al profesor Pedro de la escuela la Planicie. 20 de feb/2019)

Los relatos de los diferentes actores se refieren a los edificios, materias escolares y otras formas de las que se ocupa la escuela. Como lo afirman Masschelein & Simons (2014) la forma específica de las aulas y de los patios de recreo, por ejemplo, presentan mínimamente la posibilidad de separarse “del tiempo y del espacio del hogar, de la sociedad o del mercado laboral, y de las leyes que los gobiernan. Esto puede lograrse no sólo a través de la forma construida del aula (la presencia de un pupitre, la pizarra, la disposición de los bancos a fin de facilitar la interacción táctil, etc.), sino también a través de todo tipo de métodos y herramientas” (p.34). Se evidencian distintas maneras de comprender qué es y qué hace una escuela, tanto desde la potencia física de los espacios como por la ocupación de los cuerpos. Puede verse que, ante la precariedad de las condiciones, los actores escolares tienen estrategias de *okupación* de otros espacios; las aulas no se definen por las cuatro paredes sino por una interacción entre los sujetos y una materia de aprendizaje; cobran relevancia espacios como los internados, el comedor o las aulas *improvisadas* de clase, que permiten que se

desarrollen distintos procesos educativos y también identitarios para alumnos y profesores. También puede verse que las comunidades se implican de manera distinta en la producción del espacio escolar: mientras que en La Planicie colaboran en la construcción edilicia, en La Ribera la nueva construcción se desarrolla sin participación comunitaria.

## 2.2. Algunas formas de lo escolar

Normalmente, el niño entra en el mundo cuando empieza a ir a la escuela.

Pero la escuela no es mundo ni debe pretender serlo, ya que es la institución que interponemos entre el campo privado del hogar y el mundo para que sea posible la transición de la familia al mundo. Quien exige la asistencia a la escuela no es la familia sino el Estado, es decir, el mundo público, y, por consiguiente, en relación con el niño, la escuela viene a representar el mundo en cierto sentido, aunque no sea de verdad el mundo. (Arendt, 1996, p.200)

Hablar con los habitantes del territorio, los maestros, las maestras, los y las estudiantes sobre sus experiencias comunitarias permite construir una idea sobre el sentido social que tienen los actores frente a ese espacio y tiempo que significa estar o habitar la escuela. Sus narrativas<sup>56</sup> se cargan de un peso simbólico importante y dan la posibilidad de comprender la pluralidad de significados y formas que tiene lo escolar. Estas escenas etnográficas pasan por el valor que tiene educar: los retos, las dificultades, los miedos, los sueños y la esperanza. El énfasis estará precisamente en el lenguaje que, como señala Arfuch (2018), es el acontecimiento que lo habita: “discurso no sólo como palabra, sino también cuerpo, gesto, acción y forma de vida” (p.59).

### 2.2.1 Hacer escuela, una idea cargada de esperanza

La profesora Carmen decidió darme la entrevista en un lugar que, para ese instante, funcionaría como la sala de profesores de La Planicie, un espacio con apenas seis metros cuadrados. Carmen aprovechaba para imprimir y alistar el material de su clase de ciencias que tenía a la cuarta hora de clase. Le agradaba hablar de las escuelas rurales, seguramente, ser del departamento y según contaba, haber estudiado en una

<sup>56</sup> Entiendo por narrativa la idea expuesta por Arfuch (1995) como una puesta de sentido: “La narración no es una mera “representación” de lo ocurrido, sino una forma que lo hace inteligible, una construcción que postula relaciones que quizá no existan en otro lugar, casualidades, causalidades, interpretaciones. Como sucede con la historia (quizá el ejemplo por excelencia), es la forma de la narración la que da sentido a hechos que de otro modo serían sólo señales en el calendario (Ricoeur, 1983, While, 1992). El relato vital tiene así que ver con el sentido de la vida, aun cuando el propio narrador no sea consciente de ello” (p. 100).

escuelita primaria unitaria y terminar sus estudios de bachillerato en San José la conectaba con una realidad que ha vivido en “carne propia”. Cuando hablábamos de su idea de escuela, en especial la rural, mostró su preocupación por las pocas oportunidades que tienen sus niños y niñas para continuar sus estudios:

**CARMEN:** Yo creo que ese sí es un problema que tiene Colombia. Colombia tiene una deuda grande con los muchachos del campo, no brindan el suficiente apoyo para que los chicos del campo realmente estudien. Por lo menos aquí, en esta escuela, los chicos llegan a noveno y, la mayoría, se puede decir que están acá haciendo nada. (Fragmento de la entrevista a Carmen, maestra de ciencias naturales de La Planicie. 21 de feb/2019).

Mientras estábamos en la entrevista, Carmen no dejaba de organizar su material de clase, separaba fotocopias, apilaba carpetas, imprimía talleres, revisaba su cuaderno, comentaba conmigo varios asuntos y, en una de esas ocasiones, encontró entre sus apuntes el nombre de uno de sus estudiantes: Sneider. Él era estudiante de grado noveno, no había terminado el año escolar y ahora poco se conocía de su paradero. Al respecto comentó:

**CARMEN:** Algunos [estudiantes] de noveno, hasta el año pasado, que yo era la directora, se me salieron de estudiar porque me decían: *Profe es que yo llego a noveno y... o sea, para qué termino si yo hago hasta noveno y de aquí no vamos a salir, dígame, con qué plata; yo no tengo plata para irme al pueblo a quedarme allá para poder estudiar, o sea, mi futuro es terminar noveno y seguir acá.* Y así se me salió, faltando como cuatro meses para terminar el año y no quiso regresar; y en promedio, son muchos los que hay ahí en el caserío que en este momento no tienen un futuro.

**INV:** *Profe y sumercé, ¿qué cree que le falta a la escuela para que los chicos no se nos vayan así?*

**CARMEN:** ¡Sabe que no dejo de pensarlo! Sneider y otros niños y niñas se me van de la escuela y me pregunto si ellos se dan cuenta que tienen una gran oportunidad; el poder estudiar, aquí tienen su internado que bien que mal ahí se mantiene, su alimentación y, sobre, todo buenos maestros que hacemos todo para que este colegio funcione, traemos ideas nuevas, gente importante que les enseña cosas y ellos solo un día deciden que afuera hay más oportunidades (...) es como si con el tiempo el valor de la escuela se fragmentara.

**INV:** *¿Cómo que se fragmentara, profe?*

**CARMEN:** Pues sí, todos queremos que ellos sigan en la escuela, los padres hacen esfuerzos impresionantes por mantenerlos. El director Gustavo pone todo su empeño para que esto no se nos caiga encima y aún así, ellos ven que no hay futuro y me da mucha tristeza.

(Fragmento de la entrevista a Carmen, maestra de ciencias naturales de La Planicie. 21 de feb/2019)

En las palabras finales de Carmen, el valor de la escuela se ponía en duda, al igual que el impacto que tiene en la vida de los y las estudiantes; sobre todo, si lo que ellas hacen desde su labor como maestras fracasa ante la idea de ver un joven partir sin terminar su secundaria. No es fácil en un contexto como La Planicie mantener una escuela, Carmen lo sabe, por eso insiste en crear formas de escuela en las que cada joven encuentre el sentido de estar allí.



*Fotografía 13: Nueva construcción del internado. IE La Planicie. Fuente propia, tomada Feb/2019*

Al igual que Carmen, la preocupación de las madres de familia del corregimiento era mantener la escuela y convencer a los jóvenes que siguieran en ella. El encuentro con estas madres se dio en la obra de construcción del internado. Sentadas en el suelo, conversando sobre lo que sucedía en el territorio nos encontrábamos inicialmente Alejo y dos madres de familia (fotografía 13), y luego se unirían a la conversación dos madres más.

Lucía es indígena, vivió en el Vaupés<sup>57</sup>, es madre cabeza de hogar, huyó de su pueblo por falta de oportunidades de trabajo y porque un grupo armado generó desplazamientos en donde vivía. Actualmente vive en una vereda que está a cinco horas de la escuela La Planicie, y por eso tiene sus hijos internos. Mencionó durante la entrevista que sólo sabe

<sup>57</sup> Vaupés es un departamento de Colombia que limita por el norte con el departamento del Guaviare.

leer y escribir porque nunca fue a la escuela, y que por eso no ha podido tener un buen trabajo; lava ropa en casas de familia, trabaja al “diario” -como ella lo llama- en las fincas, y no le interesa vincularse con ningún programa para hacer su primaria, afirmando que “ya a esta edad uno no puede sino trabajar para los hijos”. Lucía podía tener a sus hijos trabajando de jornaleros en las fincas aledañas, pero prefiere enviarlos a la escuela más cercana a su vivienda.

**LUCIA:** Es un esfuerzo que yo hago por mis niños, ellos hoy están aquí aprendiendo a ser mejores personas y quién sabe un día podrán ser profesionales (...) Este es el colegio más cercano de la casa, por eso los traje, no me gustaría verlos por ahí pasando necesidades, aquí están seguros y aprendiendo del mundo.

**FERNANDA:** Sí, como dice ella, es la oportunidad para que no se queden así, como *mochos* de estudio y luego cojan de excusa que no estudió más, por x o y motivo y, finalmente, hagan lo que uno hizo, no estudian y se queden como estancados. Ellos tienen aquí hasta noveno, y de aquí uno los manda a estudiar a San José o a otra parte a que terminen el bachillerato.

(...)

**NORMA:** Yo tengo dos niños: una niña y un niño internos... y pues yo los traigo a la escuela para que no sean como yo, prácticamente no soy bachiller y para que no sufran más adelante, porque uno sin estudio casi no vale nada, prácticamente no le dan trabajo, tiene uno que tener una experiencia, debe tener estudio y, al menos, noveno para poder trabajar.

(Fragmento de la entrevista a madres de familia, 21 de feb/2019)

Fernanda vive únicamente con su hija y la tiene en el internado para poder buscar trabajo en las fincas aledañas al corregimiento. Durante más de 18 años sembró coca en el departamento y ahora se incorporó en uno de los programas de sustitución de cultivos ilícitos para cambiar la coca por cultivos de chontaduro y caucho. Norma perdió su esposo durante una masacre en el pueblo donde vivía, huyó para salvar la vida de su hija mayor y el bebé que en ese momento tenía en su barriga; como ella mencionó: “tocaba irse para donde no lo encuentren a uno, en la selva... y por eso terminé en el Guaviare”.

Estas tres mujeres son jefas de familia, oriundas de otros municipios, esperanzadas en la escuela como la oportunidad que tienen sus hijos e hijas para empezar de nuevo. Ellas evidencian otra cara del conflicto armado: son mujeres viudas o solteras que viajan de un lugar a otro huyendo de la violencia, buscando escuelas donde sus hijos e hijas se eduquen, que cuenten con internados para puedan trabajar y, como dicen ellas, poder “sacar adelante sus hijos”. No es fácil hacer escuela en estos territorios; sin embargo, la

educación es lo único que ha mantenido la comunidad. ¿Cómo no creer que la educación es la esperanza? En palabras de la profesora Carolina:

(...) como decía Diego Luis Córdoba, un escritor chocoano<sup>58</sup>, “por la educación se asciende a la libertad y por la ignorancia se desciende a la servidumbre”. Entonces, la mejor arma que tenemos nosotros para combatir la violencia y el hambre es por medio de la educación, esa es la mejor fórmula para cambiar y transformar esta sociedad y que los gobiernos aporten más a la educación, porque a nosotros nos toca con las uñas<sup>59</sup> y, aun así, el gobierno exige. (Fragmento de la entrevista a la profesora Carolina de la escuela La Planicie. 20 de feb/2019)

En la parte final de la conversación con las madres de familia, Alejo, un líder comunitario que nos acompañaba en esa ocasión, hizo mención a los acontecimientos del desplazamiento en el corregimiento y dio a conocer su mirada sobre la educación y la escuela en la actualidad.

Y esta historia es más menos así: (...) teníamos un equipo de fútbol que elaboraba unas jugadas muy exquisitas y que levantaba los aplausos y las ovaciones de toda la comunidad y vivíamos felices acá, sin camisa, a pie limpio y jugando, recochando<sup>60</sup>... Eso despertó los celos de otros niños de Bogotá y decidieron que no podía ser que por acá tuvieran esa fama de buenos jugadores, un poco de indios que no sabían ni escribir, ¡no, vamos a sacarlos de allá a bajarle los humos!... y se vino un grupo y se reforzaron... inclusive, se unió Presidencia de la República, Ministerios, Procuraduría, Fiscalía, Policía Nacional, Ejército, algunos periodistas y reforzaron con las AUC [Autodefensas Unidas de Colombia] y, además para dar el golpe letal, consiguieron o contrataron un entrenador israelí [risas] que se llamaba Yair Klein [risas] y trajeron a ese entrenador, lo trajeron y llegaron acá y nosotros, tontos e ingenuos como siempre, salimos a recibirlos. Porque así fue, cuando el ejército llegó acá, todos salimos a recibirlos con amabilidad y todo eso; y nos hicieron creer que eran campesinos y nosotros los atendimos, les ofrecimos comida, alojamiento y cobijo y ellos insistían en que jugáramos, pero nosotros que éramos juntas de acción comunal, comunidad, líderes o voceros campesinos y voceros indígenas, cabildos indígenas, iglesia, defensoría del pueblo y FARC [Fuerza Armada Revolucionaria de Colombia]; pero resulta que ese día no estaban las FARC, no estaba la iglesia, no estaba la defensoría del pueblo, estábamos las comunidades, los voceros y los cabildos y entonces decimos que no podíamos jugar porque no teníamos el equipo completo. Ellos nos insistieron en que lo hiciéramos, era una recocha y... Nos sacaron a la cancha e inmediatamente comenzó el partido, buscaron como árbitro al Procurador, pero el Procurador era un señor gordo, ciego y, además, medio cojo, no podía correr, entonces no tenía la suficiente capacidad para mirar, ni recorrer el campo... y así comenzó más o menos la recocha, el procurador se puso a mirar una bandada de gavilanes que pasó y no miró que estaban masacrando allá a alguien

<sup>58</sup> El Choco es el único departamento de Colombia con costas en los océanos Pacífico y Atlántico. Es igualmente el único departamento limítrofe con Panamá. El 80 % de su población es afrocolombiana, un 12% es indígena y el restante es mestiza.

<sup>59</sup> Expresión para indicar que a los maestros les toca realizar su labor teniendo escasez de recursos, con lo mínimo.

<sup>60</sup> Coloquialismo colombiano que indica pasar un rato de diversión y risas con un grupo de amigos o familiares.



que intentó hacer una jugada y que, además de tirarlo al piso, le arrancaron la cabeza y la gente gritaba enardecida de lo que estaba ocurriendo, y el árbitro no miró... ¡no vio!... y así continuó el partido, hasta que de pronto las comunidades, ya cansadas de estar gritando, se van desbandadas, se salen de la cancha y huyen desfavoridas y, al huir, buscan ayuda con las FARC y las FARC se vienen y los toman por sorpresa, y bueno, ahí se reanuda el partido que es cuando los arrasan, y al final del partido nos damos cuenta de que ninguno ganó porque el trofeo que buscaban o lo que querían quedó tirado en el centro de la cancha ensangrentado, lleno de tierra, nadie quería recogerlo... todos perdimos, y lo rescatable es que ahora estamos acá buscando un tercer tiempo, una revancha que queremos, que ahora apoyados con el SENA, con las universidades, con la escuela, los profes, apoyados de pronto con algunos ministerios que no están tan confabulados, en fin... la esperanza, la reconciliación. (Fragmento de la entrevista a Alejo, padre de familia. 21 de feb/2019)

Esta narración tiene aspectos muy potentes que pasan, por ejemplo, por la analogía de un árbitro como un señor “gordo, ciego y, además, medio cojo”, que representaba una institución -la Procuraduría-, que tenía la obligación de proteger y castigar el abuso, las injusticias y el maltrato al que fueron expuestos los habitantes del pueblo durante la toma paramilitar<sup>61</sup> que metafóricamente nos relató Alejo.

De acuerdo con Benjamin (2016), “los narradores son proclives a empezar su historia con una exposición de las circunstancias en que ellos mismos se enteraron de lo que seguirá, si ya no lo ofrecen llanamente como algo que ellos mismos han vivido” (p.61). De esta manera, la narración de Alejo sobre la toma paramilitar que aconteció en su pueblo y la forma como fue narrada reconstruye una experiencia dolorosa, pero también evocadora de resistencia. Él dice en el relato: “ninguno ganó (...) todos perdimos (...) pero buscamos un tercer tiempo”. Allí la narración<sup>62</sup> se vuelve acción, se vuelve coproductora de otros futuros menos violentos, derrotistas y más esperanzadores, porque luego de la guerra, para él quedaba la educación, vía que lo conecta a reconciliarse incluso con aquellos que le arrebataron la posibilidad de ganar aquel partido.

<sup>61</sup> El Centro de Memoria Histórica de Colombia presentó un análisis de la violencia paramilitar en el bajo Guaviare y el pueblo de Alejo es mencionado en dicha investigación. Algunos testimonios de las víctimas han permitido reconstruir lo que sucedió durante la toma paramilitar.

<sup>62</sup> Toda narración trae consigo, abierta o velada, su utilidad. Una vez podrá consistir esta utilidad en una moraleja, otra vez en una indicación práctica, una tercera en un proverbio o en una regla de vida: en todos los casos, el narrador es un hombre que tiene consejo para dar al oyente. Y aunque hoy el “tener consejo que dar” nos suene pasado de moda, ello se debe a la circunstancia de que la comunicabilidad de la experiencia decrece (Benjamin, 2016, p.55).

### 2.2.2 Las escuelas frente a sus límites

Si bien son muchas las voces que claman por una escuela de esperanza y de trabajo en comunidad, hay una realidad en los territorios que se escapa de esta idea y nos obliga a cuestionarnos ¿cómo *suspender* una escuela, que está tan afectada por el conflicto armado? Mario, el director de la escuela La Ribera, lleva más de 15 años al servicio de la comunidad como maestro. Hace cinco años es director de esta escuela y de otras seis, que son unitarias, multigrado y que pertenecen a este mismo corregimiento. Con él, no fue fácil entablar una entrevista formal; los asuntos administrativos y logísticos en las escuelas no le permitían quedarse mucho tiempo en el mismo lugar. Por ello, los espacios compartidos fueron la hora de la comida y los trayectos que hicimos en moto desde la escuela La Ribera al casco urbano de San José del Guaviare.

En una de estas conversaciones, Mario expresó que no fue sencillo volver a la escuela después del atentado perpetrado en la entrada de ésta por la explosión de un artefacto en el que murió un infante de marina; además, tras este hecho, el Ejército Nacional de Colombia le informó a la comunidad del corregimiento que era posible que hubiera otros artefactos explosivos en el camino que conducía a la institución educativa. Había pasado un año de esta tragedia, pero eso había puesto al límite la mirada de la comunidad sobre la escuela y la posibilidad de transformar la realidad, o al menos, de reconocerla como un territorio de paz, *suspendida* del territorio en conflicto.

Ante esta situación, el director se sentía orgulloso al afirmar que él se comprometió con sus estudiantes, y casa por casa los invitó de nuevo a la escuela, pues creer en ese proyecto podía ser una forma de resistencia frente a la violencia que no cesaba. Ya no era la sociedad la que estaba cargando de expectativas a la escuela, sino que era la escuela la que necesitaba confiar en esa sociedad.

La escuela se mantiene en el marco de la guerra, coexiste allí, y en esa medida, las afectaciones a los actores son recurrentes. Por ejemplo, los maestros rurales que son una voz indispensable para recuperar la memoria de la escuela en estos 50 o más años de conflicto armado en Colombia, viven entre la zozobra y la intención de lograr proyectos culturales y sociales en estos territorios. Para muchos de ellos, el silencio se convirtió en una forma de resistencia o de protección frente a lo que pasaba en los

territorios. Esto fue evidente en La Ribera, donde las dinámicas del territorio no me permitieron mayor contacto con las maestras y los maestros [idea que se amplía en el apartado 3.3.1].

Los jóvenes de décimo y undécimo grado de bachillerato de esta misma escuela, durante el desarrollo del taller que tenía como objetivo recopilar algunas narrativas escritas sobre la importancia de la educación en su proyección futura, manifestaron frente a la pregunta *¿por qué es importante educarse?* las siguientes razones: transformar la vida de su familia, salir adelante, ser ejemplo para algunas generaciones venideras, conocer otras personas y mejorar los ingresos a través de trabajos más estables, entre otros.

Si bien estas concepciones están en parte atravesadas por las condiciones socioeconómicas en las que mucho de estos jóvenes se encontraban en el corregimiento, era importante volver a la pregunta una y otra vez para desentrañar más allá del texto escrito, la complejidad que implicaba el estar y hacer escuela para estos y estas estudiantes.

**INV:** *A ver, cuéntenme qué hace que la educación sea importante... ¿por qué se levantan todos los días a las cinco de la mañana a venir a esta escuela? Podrían estar haciendo otra cosa... Se los pregunto porque de pronto no quedó todo escrito en el papel... bueno, y el papel aguanta todo* [risas]. [En el aula de clase había 12 estudiantes y el profesor Pepe que nos acompañaba.]

**PABLO:** Yo creo que uno quiere es aprovechar el tiempo aquí, si me quedara en la casa, duermo todo el día, no aprendo nada, no conozco personas y lo peor, me vuelvo un parásito para mi familia.

**CRISTINA:** Pues tratamos de protegernos de cosas malas, como que nos lleve algún grupo [armado] a hacer negocios turbios, y además aprendemos a ser mejores personas, es que uno a veces piensa que cuando termine le va a tocar enfrentar el mundo como realmente es.

**INV:** *¿Ustedes de qué están protegidos aquí?*

[varios murmullos, algunos silencios y rostros incómodos por la pregunta]

**PEPE:** Yo creo que estos muchachos quieren hacer algo con sus vidas y el primer camino es educarse y enseñarles algo a sus familias ... [La participación de profesor Pepe bajó un poco la tensión que se había generado con mi pregunta]

**MAIRA:** Pues tampoco es que estemos tan seguros, a los muchachos del internado les han ofrecido cosas, algunos se van porque la plata convence a cualquiera y “la necesidad tiene cara de perro” [dicho popular]. Para nosotras las mujeres también hay manes peligrosos... [se queda callada y un compañero la interrumpe]

**PABLO:** Sí, no es fácil; uno dice que quiere salir adelante, pero si no tiene los modos se queda uno por ahí de vago y luego lo pistean a uno y paila, se lo pueden llevar o lo ponen a uno ayudarle al uno y al otro... ¡Es que es difícil profe!

**YAMILE:** A mí me parece que uno solo dice lo bueno de la escuela y estar aquí es muy difícil para las familias... Cada cosa que ha pasado a veces deja a los papás muy preocupados y, además, nos visita mucha gente que ellos no saben quiénes son y pueden ponernos en peligro. [El comentario de Yamile bloqueó de ahí en adelante la participación de otros estudiantes]  
(Fragmento del diario de campo del 26 de feb/2019)

A pesar de los esfuerzos que hacen los educadores y las familias para aminorar los efectos de la violencia, los y las jóvenes son conscientes de los límites del espacio escolar frente a estas problemáticas. Durante sus relatos quedó entredicho el reclutamiento y el ataque a las instituciones educativas como algo que la escuela no puede seguir conteniendo. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] de Colombia, tanto el reclutamiento como la utilización de jóvenes, “no han sido operaciones aleatorias, pues han respondido a un conjunto de definiciones y acciones relacionadas con las apuestas estratégicas, políticas y militares de los grupos armados y que se desarrollan en el marco de la cotidianidad de los niños, niñas y adolescentes” (CNMH, 2017, p.248). No es un secreto que las escuelas han sido el foco de mayor atención para esta práctica.

Otros factores que nombraron los estudiantes, y que ponen en riesgo su permanencia en la escuela, son la lejanía con el plantel educativo, la falta de ingreso en sus familias, la manutención, el desplazamiento forzado y las labores de la finca que muchas veces privilegian las familias por encima de la escolarización.

El maestro Pepe, de la escuela La Ribera, lleva 17 años ejerciendo como profesor provisional<sup>63</sup> de la gobernación del Guaviare, de los cuales los últimos cinco han sido en esta escuela. En una de las conversaciones, expresaba que su mayor preocupación estaba en que los jóvenes del territorio se incorporaban a las filas de los grupos armados, no por ideología, como nos hacían creer, sino porque es la única opción económica en un país tan desigual:

yo diría que, al año, desde que estoy aquí, un 5% de estudiantes forma parte de las filas [el maestro toma su cuaderno y busca los nombres de sus estudiantes]. Mire, éstos son los nombres que le quería mostrar [en su cuaderno están marcados con amarillo], por ejemplo: los Castro, dos hermanos de noveno grado... Eduardo, por aquí tengo el apellido de él... [un suspiro se escapa en la conversación y un silencio

<sup>63</sup> Según el Decreto 1278 de junio de 2002 por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. El artículo 13 determina que los nombramientos provisionales son cargos transitorios de docentes que no están en carrera administrativa. Este estatuto provisional se discute más ampliamente en el capítulo 3.

que invade la sala de profesores donde estábamos] y finalmente, en lo que va corrido de este año, Jessy Linares Garzón, una estudiante brillante. (Fragmento de la entrevista a Pepe, maestro de ciencias naturales de la escuela La Ribera. 27 de feb/2019)

Pepe siguió enumerando un par de estudiantes más que tenía en su viejo cuaderno de notas. Entre suspiro y suspiro, sentía la desilusión de no haber hecho más por estos jóvenes, y de que en la actualidad no sabía nada de sus paraderos. El cuaderno de Pepe era un analizador impactante de lo que pasaba en este contexto, y daba testimonio de la pérdida humana. Pepe pudo ver otra cosa en sus alumnos que lo que terminaron siendo, y sigue lamentando no haber podido ofrecer otra alternativa de futuro para ellos.

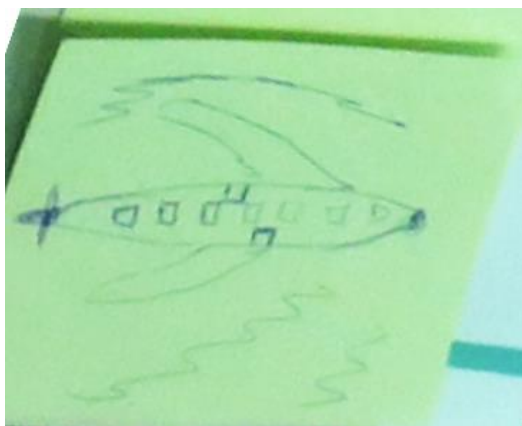
El registro de reclutamiento y utilización de niños y niñas va en crecimiento en el país.<sup>64</sup> Los maestros sienten ese problema como propio, y en cierta medida hacen responsable a la escuela del cuidado de esos jóvenes. Sus estrategias son variadas: desde la adecuación de la estructura física hasta las actividades extracurriculares que los mantengan en la institución. Al respecto, la profesora Carolina de La Planicie dialogaba sin saberlo con Pepe, y prefería llamar empoderamiento a la forma de mostrarles a los jóvenes que vale la pena seguir en la escuela, que hay un mundo diferente al de guerra:

(..) Yo quiero dejar algo acá... Que esos chicos estén empoderados, pues como les digo: yo soy ave de paso, hoy estoy acá, mañana no sé y hacerlo de la manera mejor. Me gusta, me nace, me siento alegre y ver sonreír a esos muchachos, verlos estar en otro cuento, olvidar esa situación incómoda de la guerra que les tocó vivir, del desplazamiento, ¿por qué no hacerlo?, ¿por qué no aportar desde lo que yo sé? Para que estas personas puedan también mañana, más tarde ser también unos profesores, unos multiplicadores de todo lo que han aprendido; sí, así los tengo en la escuela, enamorados, como atrapados. (Fragmento de la entrevista a la profesora Carolina de la escuela La Planicie. 20 de feb/2019)

Se percibe entonces que para una buena parte de los actores la escuela es la fuerza, es la esperanza, es la oportunidad, es el amor, y también es una estructura física lo que posibilita el encuentro y la permanencia de sus diferentes actores. Sin embargo, son conscientes que las instituciones escolares tienen una tarea muy compleja y que muchas veces los límites del contexto hacen de la escuela un lugar difícil de mantener, defender y reconstruir.

<sup>64</sup> El registro de las tasas de reclutamiento de niños, niñas y adolescentes han sido significativas desde la década de 1990; sin embargo, las cifras recabadas por el CNMH muestran la ocurrencia del fenómeno desde la década de 1960, con un total de 16.879 registros (CNMH, 2017, p.251).

### 2.3 Exclusiones y aciertos en la instauración del ETCR



*Ilustración 2: Producción de excombatiente. La Planicie. Feb/2019*

**ALFONSO:** La posibilidad de ir a La Habana y conocer de cerca los diálogos de paz, conversar con la delegación guerrillera, especialmente con Timochenco<sup>65</sup>, sobre las perspectivas que se abrían para la sociedad colombiana, la renovación del partido y el destino de muchos desmovilizados... eso es la reincorporación. (Fragmento entrevista grupal a excombatientes 21 de feb/2019)

Desde los 20 años, Alfonso se incorporó a las FARC-EP; llegó a ser comandante de Frente, un cargo importante dentro de la organización y luego, por cuestiones de reorganización en el grupo guerrillero, empezó sus labores como odontólogo. Durante la entrevista con otros tres excombatientes, manifestó su preocupación por el proceso de paz y, en especial, sobre el proceso de reincorporación que estaba llevando a cabo con sus demás *camaradas*.

Desde la firma del acuerdo de paz, unos 300 excombatientes fueron organizados en el ETCR de la Planicie [Zonas Veredales como se denominaron en un primer momento] (ver fotografía 14). Alfonso, junto a otros cientos de guerrilleros, conformaron un grupo de hombres y mujeres que llegaron a transformar la cotidianidad de los campesinos del corregimiento. Este proceso trajo mucha tensión en diferentes regiones del país por la presencia de los grupos disidentes, paramilitares u otros grupos armados que disputan el orden territorial de las regiones ante la ausencia de las FARC-EP. En el caso de La Planicie, los inconvenientes con el ETCR tenían que ver con su cercanía con la escuela;

<sup>65</sup> Rodrigo Londoño alias *Timochenco* fue jefe de la estructura guerrilla FARC-EP y actualmente es el presidente del partido FARC.

el campamento quedó ubicado a menos de 300 metros de ella. Además, se percibían los prejuicios que la comunidad tenía frente a los excombatientes y “las cuentas no saldadas”, como denomina Alfonso a los procesos de verdad de las víctimas del conflicto armado por los crímenes cometidos mientras fueron guerrilleros.



*Fotografía 14: ETCR corregimiento La Planicie. Fuente: EL TIEMPO*

Durante el trabajo de campo, los y las maestras y la comunidad en general expusieron algunos de sus miedos y cambios de perspectiva que han tenido frente a este suceso: “la llegada de ellos al comienzo generó roces, pues es que estaban muy cerca de la escuela; claro, no deja de darle a uno miedo, eran ellos, más los de la ONU, el ejército y los niños y uno pasando por ahí” (Profesora Carmen. Fragmento del diario de campo del 21 de feb/2019).

Carmen vivía en la escuela en el tiempo en que instauraron el ETCR, y dentro de su relato es posible leer el miedo que produjo la llegada de los excombatientes al territorio. No eran sólo ellos, sino que allí hicieron presencia el ejército -que actualmente permanece en una de las salidas del corregimiento-, la ONU -quienes tienen ya desmontado el campamento-, los representantes de la ARN -ellos aun están en el ETCR apoyando las acciones de reincorporación-, y el personal de muchas ONGS que en principio apoyaron las iniciativas de reincorporación.

Así mismo, Gustavo -el director de la escuela La Planicie- fue contundente al decirme que estuvo en desacuerdo con la instalación de el ETCR, no por la incorporación de esta población en la escuela sino por asuntos de seguridad para sus maestros. No obstante, luego de instaurado el espacio, emprendió una serie de acciones para brindar apertura a los jóvenes excombatientes que necesitaban la escuela como espacio de socialización e incorporación a la vida civil.

(...) abrí la entrada para ellos, porque así tiene que ser, para eso es la escuela. Como cuando llegaron los indígenas Nukak<sup>66</sup>. Eso quiere decir que llegó a cuarto y tenían que estar en cuarto como los otros... no que allá los indígenas, aquí los blanquitos; allá los hijos de guerrilleros, allá los negritos. ¡No! Los del curso cuarto, ahí todos. Entonces fue una reacción primero con los padres de familia, que mi niño qué tal ahí con un indígena, con un indio, con un criminal, con un matón, que no sé qué. Entonces le dije: *¡No señor, qué pena, pero aquí vienen todos!* Finalmente, en este transcurso, se recibieron tres estudiantes en extraedad, niños excombatientes, para cuarto y quinto de primaria y, según algunos datos que tengo aquí, de 12 a 15 jóvenes han llegado a la escuela desde la instauración del ETCR. (Fragmento de la entrevista al profesor Gustavo de la escuela La Planicie. 28 de feb/2019)

La posibilidad de una escuela donde los hijos e hijas de campesinos de la zona -la mayoría afectados por el conflicto armado-, hijos e hijas de excombatientes de las FARC y jóvenes excombatientes se encuentren en un mismo espacio, permite pensar una escuela para todos y todas.

Otro aspecto que reconocen los habitantes de la zona y las maestras es que algunas tensiones se han venido superando y, en cambio, han optado por acciones conjuntas, en especial por aquellas que puedan beneficiar a los niños y niñas del corregimiento. La maestra Leti, quien lleva varios años en la Escuela La Planicie, ejemplificó algunas transformaciones que han acontecido desde la llegada del ETCR al territorio:

**LETI:** Mire que aquí me ha tocado mirar dos enfrentamientos que afectaron al colegio. Una vez hubo un enfrentamiento, y era de ese lado para allá [señaló un lado de la escuela]. Tiraron bombas y cuando de ese lado tiraban las bombas, todo esto se movía; entonces eso afecta el colegio, la tranquilidad tanto de los estudiantes como de nosotros los docentes que vivimos aquí... Aunque la verdad que de un tiempo para acá ha mermado, ya no anda uno con esa zozobra... ya uno vive más tranquilo desde que esa gente de la ETCR llegó.

<sup>66</sup> El pueblo indígena Nukak habita entre los ríos Guaviare e Inírida al sudeste de Colombia. En el acuerdo de paz firmado en 2016 entre el Gobierno de Colombia y las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) se incorporó un capítulo étnico en el que se hace mención especial a los Nukaks, y donde se establece el retorno, el desminado y la restitución de su resguardo (Portal Survival.es).



**INV:** *Entonces, ¿no han vuelto a presenciar esos hechos por la presencia de los excombatientes?*

**LETI:** Pues, así como los que le conté no, mas bien La ETCR ha traído inicialmente más niños, o sea, pues la venida de la ETCR a nosotros nos ha servido mucho, a nosotras y a la misma comunidad. Porque nosotros en un tiempo como ahora, sin la ETCR, nos tocaba ir al río, a lavar, a bañarnos, pero de aquí al río es lejos y en ese tiempo en La Planicie era cuarenta minutos, casi una hora de ahí de donde vivíamos al río. Había una moto bombita que teníamos acá, pero pues estaba un poco mal, por no decir de una vez dañada, y entre los niños y algunos niños grandes y los maestros nos tocaba ir a bombear con ellos para que hubiera agüita, bueno... así era. Ahora que ya vino la ETCR aquí con nosotros, que gracias a dios ellos nos dan, pues no es una agua potable, es un agua, que es, mejor dicho, no es apta para el ser humano, para el uso del ser humano, pero la hacemos hervir. Entonces, usted ya ve en eso una gran ayuda. Otro ejemplo, es que la semana pasada nos fuimos allá y hablamos, nos prestaron un congelador porque aquí la carne y el pollo se estaba apichando porque no tenemos en qué refrigerar. Además, ellos también nos dan energía, nos dan energía para los dormitorios de los niños, para la cocina y para la vivienda los maestros.

**INV:** *Es decir que antes ¿estaban ustedes sin luz? [La investigadora replicó a la maestra]*

**LETI:** Sin luz, nosotros aquí a toda hora a oscuras, con velas, después de las seis de tarde todo era ya recogiendo con los muchachos porque ya no podía hacerse nada... Imagínesse ya uno a oscuras y muchas veces estábamos, por ahí tomándonos un tinto, cuando: ¡*profe una culebra!*!, entonces pues tocaba tempranito recogerlos a los cuartos. Otro día fuimos a mirar la huertita de los niños en la noche y una culebra cuatro narices [nombre coloquial de una serpiente venenosa de la región] de las peligrosas, o sea, fue bastante pesado. Pero ahora, desde que ellos llegaron, bien que mal, nos han ayudado mucho, hemos tenido un alivio, una mejoría muy notable. (Fragmento de la entrevista a Leti, maestra de primero de la escuela La Planicie, 21 de feb/2019)

Marina llegó a la escuela La Planicie en el 2015 y la instauración del ETCR fue en el 2016. Ella viaja cada fin de semana a reunirse con su esposo y su otro hijo en San José del Guaviare donde tienen su casa. Ante la pregunta sobre cómo vivió la llegada del ETCR, la maestra comentó:

**MARINA:** (...) Con la llegada de la Zona [La maestra nombra el ETCR como Zona porque fue el primer nombre que recibieron los espacios de reincorporación], mejoraron notablemente las cosas, de una u otra manera ha sido muy significativo para la institución. Por ejemplo, en la carretera, anteriormente la carretera era terrible, en el 2015 un experto se gastaba 3 horas y media o 4 y yo me gastaba de 5 a 6 horas ... Entonces, pues la llegada de la Zona ha sido de mucha utilidad, se pudo arreglar la carretera, ahora hasta en 2 horas y media llego a San José. Además, gracias a ellos tenemos acceso a agua, a energía, el internado que se está construyendo también ha sido en parte gracias a la Zona, porque un muchacho que estaba en la ARN fue quien le comentó a la profe Diana y pues ellos gestionaron con el director y

se está construyendo el internado, ha sido de mucha utilidad la llegada de la Zona a la Vereda. De una u otra manera esa fue la visibilidad que pudo tener la vereda, la verdad, antes La Planicie no se conocía y llegó la Zona y ya empezaron a venir muchas entidades, empezaron a mirar el trabajo que se hace en la escuela y al ver eso, ellos empezaron a motivarse, podemos colaborar así, podemos contribuir así, y gracias a eso ha venido mejorando mucho la relación entre todos. (Fragmento de la entrevista a Marina, profesora de La Planicie, 22 de feb/ 2019)

Las maestras vieron en la instalación del ETCR una tensión para la seguridad de sus estudiantes; sin embargo, en el momento del trabajo de campo, se identificó que había un reconocimiento sobre los beneficios que ha traído el ETCR al corregimiento: el acceso a vías, a los servicios básicos de luz y agua, a los proyectos de infraestructura y a proyectos educativos.

Con respecto a esto último, la maestra Carmen tiene un proyecto productivo con una granja y una porqueriza (fotografía 15) que logró ejecutar gracias a la presencia de organizaciones como la FAO en el ETCR:

Estamos tratando de montar una granja completamente autosostenible y me dan todos los recursos [refiriéndose al convenio que tienen con la FAO], y entonces estoy más interesada en aprovechar los recursos de ellos y en que quede todo montado. Es un ensayo piloto para que la comunidad vea que en un espacio pequeño se puede aprovechar el terreno para producir muchísimas cosas, que no se necesita tener grandes extensiones de tierra y acabar con bosques completos, para muchas veces lograr abastecer la casa y hasta tener un recurso económico, ¿por qué no?, eso a futuro ya lo harán en la vida real [risas]. (Fragmento de la entrevista a Carmen, maestra de ciencias naturales de La Planicie. 21 de feb/2019)



*Fotografía 15: Corral de los cerdos y al fondo el galpón para las gallinas. Escuela La Planicie. Fuente propia, tomada Feb/2019*

Carmen ha tenido el apoyo de los excombatientes que junto a los estudiantes han organizado la estructura y mediado por algunos recursos, de manera que no sólo los estudiantes sino las familias del ETCR se puedan ver beneficiados con capacitaciones e implementos entregados por la FAO.

Las madres de familia también reconocen que la comunidad internacional y educativa ha volcado la mirada hacia su corregimiento gracias a la instauración del ETCR; es la escuela quien más se ha visto beneficiada, y algunas mujeres han podido terminar su bachillerato gracias al convenio establecido con la UNAD<sup>67</sup>:

**MARTHA:** [L]a universidad UNAD está haciendo presencia en este momento, ha sido un gran apoyo para nosotros, porque por lo menos los muchachos que estudiamos acá y no tuvimos la oportunidad de terminar un bachillerato, hoy en día lo estamos validando y eso es una gran oportunidad, porque tenemos hijos, acá hay muchos papás que son jóvenes, que no tienen su bachillerato y es triste cuando un niño le dice a uno: *mira mamá una tarea* y uno no tiene ni idea, como a veces me sucede a mí, porque no tenemos un bachillerato. Y tampoco podemos tener opciones a un buen trabajo que no sea una cocina porque no somos bachilleres, entonces, eso es algo que lo motiva a uno y pues ojalá sigan llegando oportunidades para acá, para el Guaviare. (Fragmento de la entrevista a Martha, madre de familia. 21 de feb/2019)

Finalmente, los niños, niñas y jóvenes de La Planicie también reconocen la presencia del ETCR desde la llegada de nuevos estudiantes con quienes han entablado una relación basada en el compañerismo y el respeto mutuo.

**SANTIAGO:** Profe [Dirigiéndose a mí], yo no sabía leer ni escribir mucho, mis compañeros sí, pero ellos no conocen a Colombia; por eso yo les enseño sobre las plantas y los animales y ellos me enseñan a leer mejor. Le dije a mi tío, métame a la escuela que allá voy a aprender otras cosas, en el pueblo de mamá solo había un profesor y aquí hay cinco, entonces me gustó desde el principio. (Fragmento de la conversación con Santiago<sup>68</sup>, 21 de feb/2019)

La escuela ofrece una suspensión a los jóvenes en la escuela, esa que permite a Santiago estar con otros sin pensar en el pasado que lo marca “¿no es acaso ese umbral precisamente el que permite independizarse? ¿No es el que permite a los jóvenes entrar en un mundo en el que dejan de ser “hijo” o “hija”? ¿De qué otro modo podrían dejar la

<sup>67</sup> En el marco del Acuerdo de Paz entre el Gobierno Nacional y las FARC, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD en conjunto con el Consejo Noruego para Refugiados - NRC, ha venido liderando el programa “Arando la Educación” con el objetivo de alfabetizar y formar en primaria y secundaria a la población de excombatientes de las FARC, y a la comunidad aledaña. La primera fase del programa se adelantó en 19 de los 26 Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación - ETCR dispuestos por el Gobierno Nacional, y atendió a 3.511 estudiantes en los diferentes Ciclos Lectivos Integrados - CLEI, entre ellos excombatientes como Pastor ALAPE y Rodrigo Granda.

<sup>68</sup> Este fragmento es retomado del diario de campo ya que por la Ley de protección al menor no está autorizado hacer ni grabar entrevistas. La conversación se dio de manera informal en los espacios de la escuela.

familia, el hogar? Es muy simple: eso significa que la escuela da a la gente la oportunidad (temporalmente, por poco tiempo) de dejar atrás su pasado y su entorno familiar para convertirse en un estudiante, como todos los demás” (Masschelein & Simons, 2014, p.32).

Santiago es un niño de 15 años, de los cuales los últimos tres fue guerrillero de las FARC-EP; está en cuarto de primaria, en el programa de extraedad de la escuela. Todos los días viene del ETCR donde vive con un tío, que también fue guerrillero, a compartir y aprender con sus compañeros.

**SANTIAGO:** (...) Yo vivo en la ETCR con mi tío, él me dice que no sabemos hasta cuándo, pero a mí me gusta esta escuela, tengo mis amigos y los profesores son chéveres. Yo me salvé en varios combates porque, aunque era un niño, me sabía esconder y disparé muchas armas, pero de eso no me gusta hablar. Ahora quiero estudiar y viajar como usted, quiero conocer Bogotá y después muchos países. [Mientras el niño hablaba abría y cerraba un libro que tenía en sus manos] Yo ya sé leer bien y estoy recordando cómo escribir...Me gustan las matemáticas y el profe Pedro<sup>69</sup> me ayuda mucho.

**INV:** *¿Y tienes muchos amiguitos aquí?*

**SANTIAGO:** Sí, claro ... con ellos jugamos mucho, algunos viven en el internado y a veces por la tarde vengo a acompañarlos, otros viven en el pueblo. No me gusta estar con los grandes de bachillerato, ellos no juegan...

**INV:** *¿Hace cuanto estás aquí en esta escuela?*

**SANTIAGO:** Llegué para terminar tercero y ya luego pasé a cuarto, si sigo así me gradúo, de quinto el otro año. Cuando sea grande como usted profe, quiero viajar porque voy a ser un guía de bosques.

(Fragmento de diario de campo, 21 de feb/2019)

Para ese momento, en el ETCR quedaban unos 100 excombatientes con sus familias y al menos unas 50 familias que nada han tenido que ver con la desmovilización, pero se encuentran allí porque les permitieron quedarse a cambio del apoyo en los proyectos productivos o en la cooperativa<sup>70</sup> de la organización. En este espacio encontraron una vivienda con luz y agua, servicios básicos que no hay en muchos lugares del corregimiento. En abril del 2019, el periódico El Tiempo comentó al respecto que las familias de los exguerrilleros pensaron que las condiciones de la guerra luego de la firma del acuerdo iban a ser imposibles; sin embargo, hoy es una realidad que muchos ETCR

<sup>69</sup> El profesor Pedro es el tutor o director de curso de cuarto y quinto y tiene una relación muy estrecha con Santiago.

<sup>70</sup> Cada ETCR conforma una cooperativa, que funciona como un proyecto asociativo entre los excombatientes y el sector privado. La finalidad es ofrecer servicios a través de diferentes ejes como: productos orgánicos: frutas y café; manufactura, turismo y en escala menor tiendas de víveres y productos de la canasta familiar. El dinero recaudado hace parte de una renta básica para los asociados.

estén llenos de mamás con sus bebés en brazos y papás jugando con sus hijos: “También hay jóvenes que en vez de instruirse en la guerra bailan y hacen coreografías de *salsa choque* en los salones del lugar, y excombatientes cuidando de un vivero de árboles maderables y piñas, o trabajando en el día en los terrenos aledaños” (El Tiempo, 2019).

La comunidad en general ha recibido y apoyado el proceso de reincorporación en el ETCR del corregimiento. Con el tiempo han creado lazos que les permite hacer trabajos en conjunto como la construcción del internado, proyectos educativos y agropecuarios e incluso lazos de amistad y apoyo. A pesar de todo esto, el futuro, al menos de este ETCR, es incierto. No saben hasta cuándo este proyecto siga funcionando, ni dónde reubiquen a las familias que allí se encuentran. La ARN ha definido la transformación jurídica de estos espacios a centros poblados o extensiones de corregimientos y/o veredas, dependiendo de la extensión y número de habitantes. En La Planicie, si bien se conformó una junta de acción local que, junto a la del corregimiento, han logrado acciones conjuntas, aun faltan por definir los recursos que dependerán de los gobiernos locales que se instauren en el departamento. Esta preocupación estuvo presente en algunos comentarios con excombatientes, maestros, maestras y comunidad.

### **Reflexiones finales**



*Fotografía 16: Camino de la escuela hacia el ETCR. Corregimiento La Planicie. Fuente: Producción de estudiantes. Feb/2019*

**ALEXA:** Todos los días muchos niñas y niños vienen de la escuela al Espacio, algunos de ellos, sus papás y mamás, vivieron la guerra; otros son del pueblo y ahora están allá. Todos somos compañeros y grandes amigos, si un día se van, nos harán falta (...) Esta foto es la salida del cole, pero también es la entrada. (Fragmento del diario de campo del 19 de feb/2019)

La fotografía y la descripción que Alexa hace de ese instante plasmado en la imagen permiten realizar un cierre, aunque sea provisorio de lo que se ha venido narrando en este capítulo. La vida cotidiana de la escuela está atravesada por okupaciones de lugares que sobreviven incluso en medio de la precariedad de lo que implica hacer escuela en estos territorios. La forma escolar es la oportunidad para que la población afectada por la violencia armada, excombatientes, maestros y maestras rurales, se encuentren en un espacio que proporciona una cierta liberación de marcas sociales que en otro momento sería imposible. Es precisamente, la forma la que permite a estos jóvenes desconectarse del tiempo ocupado en el hogar o del oikos (el tiempo de la oikonomía) y proporciona la forma “la particular composición de tiempo, espacio y materia de estudio que configuran lo escolar) para el tiempo liberado, y quienes moran en ella trascienden literalmente el orden social (económico y político) y sus (desiguales) posiciones asociadas” (Masschelein & Simons, 2014, p.30).

En la primera parte de este capítulo la apropiación, creación, reinención y ensamblaje de lugares permite una okupación, una especie de co-presencia de cuerpos que se instalan en el espacio escolar para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje. Massey (2009) menciona que para pensar el espacio es necesario entenderlo desde tres dimensiones: como un producto de relaciones íntimamente vinculado a la vida cotidiana y global de los sujetos; como múltiple y tercero, como “en construcción”, nunca finalizado “por hacer, sin hacer o por rehacer”. Así, los internados y las aulas de clase son espacios en constante transformación, vinculados fuertemente a la vida de sus habitantes, pero sobre todo bajo esa idea de hacerse y rehacerse que los niños, niñas y maestras (os) manifestaron como la única opción para estar en la escuela.

En el apartado sobre las formas de lo escolar, se recogen dos perspectivas de las escuelas; por un lado, la esperanza y por otro, sus límites en el territorio. Toda la comunidad escolar tiene algo que decir de esa experiencia (Larrosa, 2006) como la posibilidad de “reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos [...] [que] sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso” (p.111).

Finalmente, en La Planicie fue importante reconocer las transformaciones que ha tenido la escuela a raíz de la instalación del ETCR en el territorio. Los maestros y maestras reconocieron el miedo y la zozobra al ver llegar 300 o más exguerrilleros como vecinos, pero en la actualidad ven en esta idea un gran apoyo desde los proyectos educativos, productivos y de comunidad. Los niños y niñas por su parte ven compañeros, amigos como dice Alexa en su relato; ellos prefieren en sus relaciones cotidianas no llamarlos hijos e hijas de, o guerrilleros; solo son Santiago, Alfonso o Wendy.

En los capítulos 3 y 4, las narraciones sobre lo escolar dialogarán con esta perspectiva general de la escuela. El centro de la discusión estará en la vida cotidiana de maestros, maestras y estudiantes, quienes durante el trabajo de campo compartieron y dejaron ver una vida en medio de la precariedad, el miedo, la esperanza y la lucha por hacer escuela.

### **CAPÍTULO 3. Oportunidades, tensiones y cotidianidades del trabajo docente: historias de maestros y maestras rurales en el Guaviare**

[El] conocimiento local se construye en el trabajo docente, en la relación entre biografías particulares de los maestros y la historia social que les toca vivir. Se expresa y existe en las condiciones reales del aula, es decir dentro de condiciones precisas distintas a las que permiten la expresión del saber pedagógico. (Rockwell, 1986, p.7)

En la vida rural de los maestros y maestras se dibujan condiciones que van desde las formas de contratación estatal hasta situaciones personales que atraviesan su existencia, sus cuerpos y su privacidad. Este capítulo pretende caracterizar algunas condiciones de ellos y ellas en las escuelas de La Planicie y La Ribera. La primera parte da cuenta del ingreso a la profesión docente y los escenarios en los que se abrió esta posibilidad profesional al grupo de entrevistados/as docentes enmarcados en esta investigación. En la segunda, se discuten las tensiones entre las responsabilidades de los maestros y maestras rurales en diferentes espacios en relación con el “trabajo docente” designado para ellos por el aparato estatal. En la tercera parte, se propone adentrarse en la vida cotidiana de los maestros y maestras en las escuelas, que incluye desde las características particulares de vivienda y la convivencia con los niños hasta las manifestaciones cotidianas de la guerra en los territorios. Finalmente, se analizan las estrategias pedagógicas que dan cuenta de los recursos que los maestros y maestras ponen en juego para implicar la formación de sus estudiantes.

#### 3.1 El encuentro con la docencia: ¿oportunidad o casualidad?



Fotografía 17: Sala de profesores, IE La Ribera. Fuente: Propia/2019



La docencia es una actividad que transcurre entre espacios, con objetos y entre cuerpos. La sala de profesores es el punto de encuentro de los maestros y maestras en las escuelas. En La Ribera, en este espacio (ver fotografía 17) había nueve escritorios de madera, algunos con silla. En los escritorios estaban los cuadernos, libros y demás materiales disponibles para sus clases. En las paredes se veían algunas frases alusivas a la escuela: los horarios de las asignaturas, los directores o tutores por cada curso, los encargados del ingreso o la salida de los estudiantes, entre otros. Esas frases parecen estar ahí para calendarizar las actividades, organizar los ritmos y monitorear las tareas. Los objetos sobre los escritorios estaban organizados de tal manera que no se sobrepasara el límite de espacio entre uno y otro escritorio. Algunos libros de texto eran versiones antiguas de la enseñanza de la biología, las matemáticas o el español<sup>71</sup>; las fotografías de sus familias decoraban los escritorios; algunos documentos personales tenían cabida en la mesa: ordenes médicas, resoluciones de contratación, permisos y otros que dejaban allí para que el director en algún caso les firmara. Ciertamente, había un rastro de sus historias de vida, las trayectorias profesionales, el paso por otras instituciones y la imposibilidad de irse de ese lugar, entre la resignación, el compromiso personal o el reto de aprender algo nuevo.

La sala de profesores era más que un recinto prohibido para los estudiantes: era el espacio donde se encontraban para organizar las actividades cotidianas, pero también para hablar en “secreto” de sus preocupaciones, sus olvidos y sus miedos, lejos del murmullo de los alumnos.

Conversar con los maestros en este espacio no fue sencillo. Cuando estaban allí, porque no tenían clase, preferían ocupar su tiempo en departir con sus compañeros, calificar las tareas de sus estudiantes y revisar pendientes personales. Sin embargo, Pepe, maestro de ciencias naturales, lustró su escritorio, alistó una taza de café, organizó dos sillas de madera, una para él y otra para mí, y frente a algunas de sus colegas, se sentó a brindarme la primera entrevista que tuve en La Ribera. Pasamos dos horas y media conversando de su historia de vida, de la violencia que enfrentaban en este territorio, de su formación académica, de sus estudiantes, del tiempo libre, y aún quedó espacio para que en algunas ocasiones me sintiera más entrevistada que entrevistadora. En este

<sup>71</sup> Es importante aclarar que cada maestro y maestra debe buscar los recursos didácticos y adaptarlos a las escuelas donde se encuentran. No hay ninguna política de libros de texto gratuito para estudiantes ni para maestros.

tiempo iban y venían colegas, entraron estudiantes por el refrigerio, e incluso algunos maestros interrumpieron para hacer apuntes sobre lo que conversábamos. Pepe, en cierto sentido, transgredió esa “intimidad” de la sala de profesores, develó su vida personal y cómo ésta se conecta con los 17 años de servicio profesional docente que tiene en el departamento.

Para Pepe, la docencia y las tareas de la finca se parecían mucho. En las visitas que hice a La Ribera era muy común verlo reparando la motobomba de la luz para la escuela, revisando que el proyecto de la porqueriza con la FAO funcionara, e incluso ayudando a construir unas puertas que faltaban para que los marranos no se salieran. Se encargaba, por elección propia, de cerrar la escuela al finalizar la jornada, apagar la única luz que en la noche se encendía, de hacer labores asociadas a la plomería. Como dijo él: “es que yo nací para el campo y esta escuela sería como una finquita”. De esta manera inició su relato:

**PEPE:** Profe, yo nací en el '71 y tenía en el '82... tenía 11 años cuando yo llegué al guayabero.<sup>72</sup> Mi papá estaba desde el año '81 sembrando coca en Puerto Nuevo<sup>73</sup>, mi papá se vino de Silvania<sup>74</sup>, ya luego que llegamos con mi mamá se toma la decisión de irnos a vivir al sector de Caño Cafre<sup>75</sup> a tener cicales, porque en Puerto Nuevo era muy complicado sacarla y comercializarla, y tuvieron cicales en esa zona. Mi papá sacaba 60 kilos cada tres meses, esa es la economía de esa zona todavía... Yo soy bachiller agropecuario, mientras todo eso pasaba, estudié en la CDR.

**INV:** ¿La CDR?

**PEPE:** La Concentración de Desarrollo Rural del Guaviare, era la escuela agropecuaria de ese entonces en San José. Tengo tres cursos técnicos ahí, uno en fabricación de extractos piscícolas de alimentación y nutrición de peces, otro en especies menores y otro de especies mayores del SENA, y de ahí mis papás me mandaron al Instituto Manuel Mejía en Chinchiná, Caldas... No... salí ... Me reclutaron para el ejército, fui al ejército reclutado. Acá en el Guaviare estuve dos años con el ejército en el año '91 y '92; de ahí terminé y me fui para el Instituto Manuel Mejía en el corregimiento La Quebra en el municipio de Chinchiná, Caldas<sup>76</sup>... y pues hice en dos años una tecnología en café, administración de finca cafetera y todo lo que conlleva. La vida me sonreía un poco, pero una inestabilidad laboral muy berraca, muy dura... ¿usted me entiende? (...) Ya con lo que tenía me fui para Bogotá a estudiar biología y química en la INCCA<sup>77</sup>, luego terminé y me vine para acá.

**INV:** ¿A buscar trabajo o ya tenía algo más fijo?

<sup>72</sup> Vereda o subdivisión rural de un corregimiento, ubicada en el municipio de San José del Guaviare.

<sup>73</sup> La vereda de Puerto Nuevo se encuentra en el departamento del Meta, colindando con el departamento del Guaviare.

<sup>74</sup> Silvania es un municipio colombiano del departamento de Cundinamarca, ubicado a 44 km de Bogotá.

<sup>75</sup> Vereda del departamento del Guaviare.

<sup>76</sup> Caldas es un departamento de Colombia ubicado en el centro del país, en la región andina.

<sup>77</sup> La Universidad Incca de Colombia (Unincca) es una universidad privada. Su sede principal se encuentra en Bogotá, Colombia.

**PEPE:** Pues la verdad, era época de favores políticos, usted entiende, elecciones regionales y aproveché para meter mi hoja de vida, entonces me dijeron: hay un trabajo como profesor, ¿se le anima?... Yo sabía que no era lo mío, pero ya lo había probado todo y desde entonces pues me dedico a esto (...) 17 años para ser más exacto. (Fragmento de la entrevista a Pepe, maestro de ciencias naturales de la escuela La Ribera, 27 de feb/2019)

En la trayectoria de Pepe el encuentro con la docencia se dio por una posibilidad laboral; sin embargo, la pregunta no es cómo llegó a la labor de ser maestro, sino las opciones que se brindaron para que desde el 2002 se haya mantenido en esta tarea. Actualmente es profesor de ciencias naturales y aporta de forma constante en los proyectos productivos agropecuarios que tiene la escuela.

En la escuela de La Planicie, otra historia de vida fue narrada por Gustavo, director del establecimiento, un hombre de 60 años, 40 de ellos dedicado a la docencia. Él prefiere llamarlo “azar” a su encuentro con la docencia, y es que en el año 1979 la profesión docente en las zonas rurales y en el Guaviare era una excepción: no había maestros y nadie quería irse a trabajar a esos territorios, pues el negocio estaba en la explotación del caucho y un par de años más adelante en la producción de coca.

**INV:** *Profe Gustavo, empecemos por el principio ¿Desde hace cuánto es director y hace cuánto esta en La Planicie? ¿Cómo terminó en estas tierras?*

**GUSTAVO:** Bueno profe, le quiero contar antes de empezar que con sumercé ya completo cinco personas que me han incluido en sus investigaciones<sup>78</sup>, creo que voy a empezar a cobrar... [risas]

**INV:** *Pues profe, que esta sea la última, la excepción [risas].*

**GUSTAVO:** Sí, ya me comprometí con usted, pero a la próxima seguro pido un pago por adelantado [risas]... Bueno... yo llegué hace poquito [risas] ... hace 40 años, yo me gradué de Bachiller y al otro día me estaba embarcando en un avión rumbo al Guaviare. Nadie sabía nada de estos lugares, aquí había indios, selvas y colonos, pero era una oportunidad de hacer plata, venía a sembrar caucho y me encontré con la docencia. Es que cuando yo llegué aquí al Guaviare no existía la coca, no había guerrilla, no había paramilitares. Llegué un 13 de enero de 1979, aquí me nombraron en propiedad el día 27 de febrero de ese mismo año, me fui como docente para una escuelita rural mixta, como se llamaba en ese tiempo, en Caño Marimba, en el municipio del Retorno y el corregimiento de la Libertad (...) La escuelita yo la construí, en palo, yaripa<sup>79</sup>, piso de tierra... El primer tablero mío fue un tablero de una hoja de

<sup>78</sup> En muchos departamentos del país las escuelas rurales son estudiadas y convertidas en modelos de laboratorio, sin embargo, en especial en el Guaviare son pocos los estudios donde los investigadores educativos pueden acceder al territorio y permanecer en él. El desafío ético está en evidenciar las carencias de la escuela rural más allá del ámbito académico.

<sup>79</sup> Palabra del dialecto amazónico que significa: esterilla gruesa elaborada con tallos de palma, generalmente chonta, abiertos en dos mitades, utilizada para pisos y paredes de viviendas.

zinc que con un martillo yo lo aplané, y escribíamos con un pedazo de carbón y la pintamos con un poquito de pintura que me encontré de tablero (...) Luego de unos años y algunos traslados me nombraron director de núcleo educativo número 15<sup>80</sup>, en la inspección de la Unilla, en el municipio del Retorno. Cuando llegué me dicen: *Ah bueno, como usted es el director, a usted le corresponde manejar 16 escuelas a su cargo y son estas, estas, estas y estas...* Lógicamente para mí era un reto. Empecé a visitarlas montado en una bicicleta, que fue el primer transporte que tuve para comunicarme de vereda a vereda, pues yo tenía mi juventud plena, yo llegué a los 20 años, cuando recibí la parte administrativa tenía 27 o 28 años, entonces para mí era muy fácil, era como deporte... muy hermoso, me gustó mucho (Fragmento de la entrevista al profesor Gustavo de la escuela la Planicie. 28 de feb/2019).

El profesor Gustavo actualmente es Licenciado en educación básica, título que adquirió para poder continuar ascendiendo en el escalafón docente.<sup>81</sup>

La profesora Leti de la escuela La Planicie, a diferencia de Gustavo y Pepe, transitó por la formación normalista; la profesión docente se convirtió en una posibilidad de progreso para su familia, de transformación y de superación como mujer.

**INV:** *¿Profe Leti y sus hijos, están muy lejos?*

Esta pregunta que se realizó a la profesora Leti, luego de hablar de las condiciones del concurso docente que estaba realizándose en el 2019<sup>82</sup> y la posibilidad de presentarse en el departamento del Meta como un lugar más cercano de su familia, condujo a la historia de vida y trayectoria académica de la maestra, pues durante la entrevista el tema había girado en las características de la escuela, el conflicto armado, los asuntos curriculares y la relación entre el trabajo que las maestras hacen y el apoyo de los padres y madres de familia.

**LETI:** (...) Pues qué le contara... es que cuando yo llegué acá al Guaviare, me traje mis hijitos acá, porque al principio yo no trabajaba como maestra, yo trabajaba

<sup>80</sup> Para esta época los directores de núcleo educativo coordinaban y apoyaban la integración de los servicios educativos de varias escuelas asignadas por la Secretaría de Educación departamental.

<sup>81</sup> En Colombia los docentes se vinculan a la carrera magisterial clasificados en dos escalafones docentes. El primero regido por el Decreto 2277 de 1979 y a partir del 10 de enero de 2018, entró en vigor el Decreto 317 de 2019. El escalafón docente se asigna de acuerdo con su formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y competencias. El docente será ubicado en el escalafón dependiendo de los estudios que acredite cuando ingresa a la carrera docente. Para ser reubicado en un nuevo escalafón, el docente deberá participar de procesos de concurso.

<sup>82</sup> La Comisión Nacional de Servicio Civil entidad encargada de proveer todos los cargos públicos en Colombia informó en la convocatoria N. 609 de 2018 que mediante un concurso de méritos se proveería a 20 departamentos del país afectados por el conflicto armado más de 1500 plazas de docentes y directivos para zonas rurales. En el caso del departamento del Guaviare se esperan 203 plazas distribuidos en los cuatro municipios: 100 San José del Guaviare, 28 para Miraflores, 64 para el Retorno y 11 para Calamar.

independiente y tenía un restaurante que era [...] muy apetecida mi comida y me traje a mis hijos. Yo me vine sola del Chocó, la situación era difícil y la comida siempre da plática, ellos me ayudaban y nos iba súper bien, pero entonces yo trabajaba en el restaurante y me di cuenta de que así con todo no era lo único que podía hacer. Apareció la oportunidad de estudiar en la normal, yo sabía que como profe no iba a ganar más que en el restaurante, pero al menos un mejor futuro sí podía darles a mis hijos, además siempre creen que como uno es negra entonces o cocina o hace los deberes... entonces me animé... además, porque yo cuando venía de Quibdó<sup>83</sup> para acá yo ya venía bachiller, entonces acá me puse a estudiar en la normal, terminé la normal y ya me puse a estudiar lo que era la licenciatura y ahí ya he ido surgiendo gracias a Dios, ahorita ya tengo ganas de seguir, pero pues no le da a uno mucho la plata (...)

**INV:** *¿Y en qué universidad sumercé hizo la licenciatura?*

**LETI:** A distancia en la Unimagdalena,<sup>84</sup> ahí terminé la licenciatura en el 2012.

**INV:** *y tus hijos...*

**LETI:** Se devolvieron porque pues no les gustó mucho. Mi hija estudió enfermería, o sea que ella es enfermera profesional y ella vive en Medellín, mis otros dos hijos ni siquiera han terminado el bachiller porque son (...) ya ni le cuento. Yo sí quiero seguir estudiando (...) hacer la maestría en ambiente, en ciencias naturales y medio ambiente, pero no hay la posibilidad por ahora, uno coge un pesito y le toca mandarle a la mamá, que un hijito por acá enfermo, que de pronto no sé hospitalizado, que no sé qué y se va... Lo que le llega a uno se reparte, pero así con todo uno no deja de hacer las cosas bien.

(Fragmento de la entrevista a Leti, maestra de primero de la escuela La Planicie, 21 de feb/2019)

Los relatos de vida reseñados recogen trayectorias que se repiten en otros casos: ingresos ya sea por la vía de la formación en escuelas normales o por decisiones vinculadas al mercado laboral. Algunos llegan a la docencia como parte de una visión más estratégica sobre las oportunidades disponibles y otros como producto de haber tomado decisiones frente a oportunidades más casuales. Pero más allá del modo de ingreso, en todos los entrevistados se evidencia que el desarrollo de la tarea ha construido un compromiso con el trabajo docente y particularmente con los territorios en que se desempeñan. Por otra parte, estas historias permiten visibilizar los aportes que su paso por otras disciplinas y experiencias laborales les suman a las tareas que se plantean en el día a día en las escuelas -el caso de Pepe es muy claro-, así como los costos que la decisión de ser maestros ha tenido para su vida familiar.

<sup>83</sup> Capital del departamento del Chocó.

<sup>84</sup> La Universidad del Magdalena es una universidad pública departamental cuya sede principal está ubicada en la ciudad de Santa Marta, capital del departamento del Magdalena, Colombia

Las historias de estos maestros permiten además analizar mejor el impacto del nuevo estatuto docente<sup>85</sup>, que jerarquiza los estudios por sobre la experiencia. Por ejemplo, Gustavo es director de planta y sólo cuenta con una licenciatura, algo que en las contrataciones actuales no es posible. En el caso de Pepe, él tiene 17 años como maestro, y aunque se ha presentado a tres concursos de méritos para incorporarse a la carrera magisterial no ha podido acceder; además no tiene formación de posgrado y por lo tanto su puntaje en el escalafón sigue siendo el básico, al igual que el de Leti. Los tres casos muestran los efectos que este estatuto está produciendo en la educación rural, debilitando aún más una situación laboral considerablemente precaria.

### 3.2 Las tensiones del trabajo docente

En este apartado presento dos condiciones que agudizan la situación de los y las docentes: la primera tiene que ver con la incertidumbre laboral que tienen los y las maestras en su condición de provisionalidad en las escuelas, y la segunda, suma las dificultades presentadas con la comunidad frente a los tiempos del trabajo docente y las responsabilidades que los y las maestras tienen con los estudiantes.

#### 3.2.1. *La incertidumbre laboral de la provisionalidad docente*

(...) Cuando regresé a buscar trabajo a San José efectivamente busqué hacia la zona rural, pues muchas veces dicen que buscar trabajo hacia la zona rural es más fácil porque casi nadie quiere irse y yo creo que es efectivo, porque a mí no me ha hecho falta el trabajo [risas] ... Pues sí, ya llevo cuatro años trabajando donde me han enviado, en las áreas más lejanas (...) Inicé por el lado de la Unilla<sup>86</sup>, el Retorno, luego por el Guayabero arriba, luego estuve dos años por el Capricho y en este momento pues ya llevo dos años acá y pues ahí vamos haciendo el esfuerzo. (Fragmento de la entrevista a Carmen, maestra de ciencias naturales de La Planicie. 21 de feb/2019)

<sup>85</sup> Las diferencias entre ambos estatutos para la permanencia y el ascenso se basan en procesos de evaluación permanente y culminación de estudios de posgrados (autofinanciados en su mayoría). Según lo estipulado en el Decreto 2277 de 1979 -antiguo estatuto-, la permanencia de los docentes no está condicionada por la evaluación, ya que esta no existe y el ascenso depende de los años de antigüedad y la capacitación por créditos, especialmente en Programas de Formación Permanente para Docentes u otros programas de posgrado o especialización, lo que significa que la permanencia es por capacitación y antigüedad; es por derecho. (...) Para el Decreto 1278 de 2002 -nuevo estatuto- el ascenso depende de los resultados de las evaluaciones y para pasar de un nivel de escalafón a otro se debe presentar una prueba específica: la evaluación de competencia -recientemente modificada-, contar con una antigüedad mínima de tres años y la obtención de un título de posgrado que debe ser especialización, maestría o doctorado en un área afín a la de su especialidad o desempeño o en un área de formación que sea considerada fundamental dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes (Cifuentes, 2014, p.p. 224-225).

<sup>86</sup> La Unilla, el Retorno y el Guayabero son territorios rurales del departamento del Guaviare.

Carmen es la única maestra de La Planicie que es nacida en la región del Guaviare. Ella estudió en la Universidad de los Llanos<sup>87</sup> una licenciatura en producción agropecuaria. Luego de terminar sus estudios regresó e inició su trayectoria docente.

De acuerdo con Carmen, durante cuatro años ha intentado adaptarse a las dinámicas escolares de cada institución donde ha sido maestra; dependiendo de las necesidades de cada colegio, ha dirigido las áreas de matemáticas y ciencias, y en el caso de La Planicie dirige los proyectos productivos. En varias ocasiones manifestó que su interés era presentarse al concurso de méritos que para el 2019 se adelantaba en algunas regiones del país, y con ello dejar de “dar vueltas, para ubicarse en un cargo permanente o de planta en una escuela de la zona urbana del departamento” (Carmen, maestra IE La Planicie, 21 de Feb/ 2019).

Otros maestros, provisionales como ella, narran las travesías de lo que implica acomodarse a las plazas que les ofrecen, porque dependen en gran medida de los cargos que otros maestros abandonan por la falta de seguridad, dificultad de acceso a los territorios, traslados o licencias de maternidad, es decir, los cargos que no son ocupados por los maestros de planta.

Un caso significativo es el de Jeison. Este maestro es oriundo del Chocó, y es Licenciado en educación física, recreación y deporte. Llegó a San José del Guaviare como muchos de esa región, a través de contacto con familiares que se encuentran en el departamento.

(...) Pues cuando estaba en el Chocó y se me había acabado el empleo que tenía entonces, por acá mi tío me dijo que había opciones de empleo y ahí me vine para acá, me vine desde el 2017. Me tocó esperar mes y medio para conseguir empleo, conseguí uno en Miraflores,<sup>88</sup> me tocó muy difícil, porque adaptarme a estar solo en una escuela unitaria y rodeado apenas de naturaleza y de algunos animales...pues ese mes me tocó duro, eran 15 niños, me tocaba bombear agua, me tocaba hacer todo a mí, todas las materias, de todos los cursos, me tocaba cocinar lo que se daba en el pueblo o me moría de hambre. ¡Uy, impresionante! Me tocó duro por allá. Ahí cuando ya... salí de allá gracias a que mi tío se empezó a mover y unos familiares más, me trajeron aquí más cerca de San José. Estuve en Termales Altos<sup>89</sup>, todo el 2017 trabajé en Termales Altos. Para el 2018 me volví a quedar sin empleo desde el 26 de marzo, porque llegó otro profesor de planta, entonces paré mes y medio sin trabajo hasta que en mayo me consiguieron esta plaza, y el 17 de mayo me tocó

<sup>87</sup> La Universidad de los Llanos es una institución de educación superior pública, ubicada en el departamento del Meta, a seis horas de San José del Guaviare.

<sup>88</sup> Municipio del departamento del Guaviare.

<sup>89</sup> Vereda de San José del Guaviare.

firmar el contrato, y gracias a ese nombramiento estoy en La Ribera. (Fragmento de la entrevista al profesor Jeison de la escuela La Ribera. 27 de feb/2019)

Los maestros provisionales, además de enfrentar la inestabilidad laboral y depender de las plazas libres -que en la mayoría de los casos son en territorios alejados de las zonas urbanas-, deben ser evaluados anualmente por los directivos de las escuelas, y su plaza depende de dicho dictamen. Para el caso de los maestros de planta, esta variable es parte de los mecanismos de evaluación, pero su cargo no depende de dicho resultado. Este asunto ha generado incomodidad en los profesores y profesoras, porque muchos directivos abusan del poder que tienen para tramitar plazas provisionales e incluso las manejan como favores políticos en tiempo de elecciones.

El profesor Pedro de La Planicie, después de terminar la licenciatura se presentó al concurso docente y no le alcanzó el puntaje del examen escrito para continuar el proceso. Esa experiencia le hizo repensar la posibilidad de presentarse al concurso del 2019, y por ello prefiere continuar como provisional:

**INV:** *Profe, y ¿usted se va a presentar en el concurso?*

**PEDRO:** Yo hace muchos años le perdí la fe a ese concurso... es que piense, cómo ochenta o cien plazas para más de mil maestros que estamos buscando trabajo y eso sólo en este departamento, ¿se imagina? ...más la gente que viene de otros lugares buscando algo de oportunidad... No, es que eso está pensado para algunos... Yo en los dos anteriores no pasé y a mí me enfada realmente saber que... Yo sé lo que respondí, porque me preguntaron sobre lo que hago cotidianamente ... Si yo como gobierno considero que alguien está equivocado en lo que está haciendo, empaque, apaguemos y vámonos... ¿qué hace ahí enseñando mal lo que yo le estoy preguntando? ... Por eso es mi indignación: ¿qué saben ellos de lo que yo hago en mis aulas?, ¿un examen de cien preguntas me determina como maestro? ¡No! Eso es jugar su propio juego, yo desde ahí no le di más importancia al concurso docente y por eso ando rodando por las escuelas, a la merced de las evaluaciones de los directores, pero pues Dios proveerá. (Fragmento de la entrevista al profesor Pedro de la escuela La Planicie, 20 de feb/2019)

Pedro fue provisional en el Chocó, y llegó al Guaviare a cubrir otra provisionalidad que en inicio se esperaba fuera más larga, pero sin embargo fue de solo tres meses. Finalmente, a mediados del 2015 hasta 2017 fue trasladado a Mocuare, un centro poblado de la región:



(...) Nos fuimos para Mocuare que está como a siete horas en voladora,<sup>90</sup> ahora en verano son como cerca de cinco días en falca,<sup>91</sup> allá estuvimos llegando el 22 de junio de 2015 en compañía del rector Oswaldo Julián Garzón. Allá creamos un proyecto bien jalado [bueno] y eso nos permitió estar en el foro departamental; ganamos el foro departamental 2017 y estuvimos en Bogotá, participamos en el foro nacional por la paz y quedamos de cuartos, fue una experiencia gratificante ... pero... ¡vaya sorpresa!, llegamos ya en el 2018 y por problemas, inconvenientes con una persona de la comunidad, que no nos quería ver más en la escuela, nos tocó salir a todos los docentes y hasta el rector... Esa es la vida de uno como maestro. A los profes de planta los reubicaron y los otros pues [a] esperar que saliera otra oportunidad en algún colegio... Y así se dio la posibilidad en marzo del 2018 en La Planicie y aquí sigo. (Fragmento de la entrevista al profesor Pedro de la escuela La Planicie, 20 de feb/2019)

Pedro, Carmen, Carolina, Pepe y Jeison están entre los 145 docentes provisionales que reportó la Secretaría del departamento del Guaviare en el 2018. La mayoría de ellos y ellas se encuentran en corregimientos alejados de los cascos urbanos en escuelas multigrados, en las que, como ya se señaló, no se les asegura vivienda ni las condiciones mínimas de seguridad para hacer su trabajo. El acceso al servicio de salud sólo está disponible en San José, y muchos deben movilizarse varias horas o días desde sus lugares de trabajo para lograr una cita médica. Los maestros de planta enfrentan las mismas condiciones, con la diferencia en que pueden elegir la plaza en la que se encuentran, tienen opciones de pedir traslados, y en caso de amenazas la Secretaría de Educación debe asegurarle el traslado inmediato a otra institución dentro del departamento.

Los y las maestras provisionales tienen las mismas “funciones docentes” que los de planta, pero sus condiciones laborales son inestables: los contratos son a término fijo, según la disposición de plazas; las evaluaciones son punitivas; no tienen permisos especiales para estudio o estancias de investigación; y no cuentan con acceso a los apoyos económicos para estudios de posgrado como especializaciones o maestrías. El 100% de las maestras/o de La Planicie y el 80% de los maestras/os de La Ribera están en esta condición, lo que hace más compleja su situación en el territorio.

<sup>90</sup> La voladora es una canoa de madera o metal con motor, usada para recorrer las zonas fluviales del departamento cuando el río se encuentra con un cause alto

<sup>91</sup> La falca es una canoa más pequeña que la voladora, con menos velocidad y fuerza. Es muy usual el transporte en este medio cuando por causa del verano el río disminuye su cause.

### 3.2.2. Los tiempos del “trabajo docente”

Las maestras y maestros de La Ribera y de La Planicie, además de los riesgos que viven dentro de sus comunidades, las condiciones laborales y las restricciones cotidianas en términos de sus condiciones materiales, se movilizan cada fin de semana del corregimiento hasta San José del Guaviare y regresan los lunes a las 7:00 para retomar sus labores. Esta medida que, en principio, permitía “otra vida”, como lo informó un maestro de La Planicie, se organizó con los directores para que cada fin de semana las maestras y maestros visitaran a sus familias. El director Gustavo lo ve como una necesidad: “los profesores deben salir del encierro y pues al menos que vayan a San José a ver otras personas, a visitar sus hijos...” (19 de Feb/2019).

Cada viernes, las actividades en la escuela finalizan a las 13:00 horas para que las maestras y maestros de La Planicie hagan su recorrido hacia San José. Todo debe estar listo: las motos, las cosas para llevar y los recados para los padres y madres de familia sobre las tareas de los niños para el fin de semana. Pero esta situación, que parecía una actividad normalizada y aceptada por toda la comunidad, tenía implicaciones laborales que los maestros reconocían como desfavorables. La ARL [Administradora de Riesgos Laborales]<sup>92</sup> había informado a los maestros que cualquier incidente que se presentara en las escuelas durante el fin de semana y que los implicara a ellos no les obligaba a brindar algún tipo de indemnización, porque los maestros no se encontraban realizando las labores para las que fueron contratados. Este pronunciamiento repetido, casi de memoria, por las y los docentes tiene versiones encontradas<sup>93</sup>. Precisamente el viernes en la mañana, mientras acompañaba a tres profesoras de la Planicie en la hora del descanso a organizar algunos materiales que debían dejar guardados en la escuela, comentaron:

<sup>92</sup> El sistema general de Riesgos Laborales en Colombia son las entidades públicas y privadas destinadas a prevenir y proteger a los trabajadores de los efectos de las enfermedades y los accidentes que puedan ocurrirles con ocasión o como consecuencia del trabajo que desarrollan llamado riesgo laboral. En el caso de los docentes del magisterio es la Fiduprevisora la entidad encargada de proveer el apoyo de la seguridad social de los maestros.

<sup>93</sup> Frente a la individualización del riesgo para los maestros, el sindicato de maestros de Bogotá -Asociación Distrital de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación ADE- explicó a través de un boletín informativo que según la Ley 1562 del 2012 se establece y define como accidente laboral: “todo suceso repentino que sobrevenga por causa o en ocasión del trabajo y que produzca en el trabajador una lesión orgánica, una perturbación personal o psiquiátrica, invalidez o la muerte. Es también accidente de trabajo aquel que se produce durante la ejecución de órdenes del empleador o contratante durante la ejecución de una labor bajo su autoridad, aun fuera del lugar y horas de trabajo”. Igualmente, tendrían la misma tipificación aquellos que se produzcan durante el traslado de los trabajadores o contratistas desde su residencia a lugares de trabajo o viceversa -en caso de tener ruta-; durante el ejercicio de la función sindical, aun cuando no esté en su sitio de trabajo, pero mientras esté ejerciendo dicha función; o en caso de actividades recreativas, deportivas o culturales, cuando se actúe por cuenta o en representación de la empresa (ADE, 2013). Esto quiere decir que desde el punto de vista jurídico la normativa deja por fuera las situaciones particulares que enuncian las maestras de La Planicie.

**CAROLINA:** (...) hoy tratemos de salir temprano, no quiero que nos agarre la noche por el camino.

**LETI:** Profe Yuri, pero es que, si algo nos pasa en el camino, tampoco responden por nosotras [risas].

**CAROLINA:** es que ¡la última, profe! [dirigiéndose a mí]... que la ARL no responde por nosotros sino entre las seis de la mañana y las dos de la tarde, entonces si nos cae una bomba a las tres de la tarde aquí en la escuela, nadie les responde a las familias, porque ya no estamos dando clase... Es el colmo, ¿no cree?

**INV:** ¿O sea que ustedes salen los viernes y llegan el domingo en la noche?

**LETI:** Nooo, profe, hasta el lunes, nos venimos bien temprano de San José, no ve que, si en el camino por la noche nos pasa alguna cosa, nadie responde por nosotros... [el tono de las maestras se encontraba entre la ironía y la burla]

**CAROLINA:** Profe, es que se ha puesto como complicado eso con la ARL. Nadie quiere ponerse la camiseta por los profes. Si por ejemplo se nos cae ahorita la casa encima que bien mal que sí está, nos tienen que incapacitar, nadie responde por nuestros sueldos porque como yo no estaba de profesora sino de operadora logística [risas]...No, de verdad profe, yo no sabría qué hacer si en el camino quién sabe qué le hacen a uno, y uno sin ningún apoyo del estado. Así sí es que es puro amor a la causa. (Fragmento del diario de campo del 22 de feb/2019)

Las maestras expusieron los riesgos y a la vez la falta de acciones estatales para proteger y salvaguardar la vida de las profesoras. Estas aseguradoras hacen hincapié en que las maestras deben estar ejerciendo *sus funciones* para que en caso de algún siniestro sean cobijadas con algún tipo de auxilio económico. Es decir, toda actividad que no esté vinculada con la enseñanza directa queda fuera de la cobertura de las ARL. Surge entonces la pregunta de si, por ejemplo, acompañar a los alumnos al comedor, ir por un vaso de agua mientras los alumnos trabajan en una actividad, desayunar antes de iniciar las clases en la mañana, ir a la biblioteca o preparar una clase, entre otras, no son actividades que el estado reconoce como funciones de un maestro o maestra rural o urbano.

Además, recordemos que estas maestras viven en la escuela, y en el primer día del trabajo de campo, cuando sobrevoló el helicóptero, ellas salieron a resguardar a los niños y niñas del internado. Si en esta situación les hubiera pasado algo, ¿quién responde económicamente a sus familias? ¿Hasta dónde llega y cómo se define el trabajo docente?



Fotografía 18: Asamblea con madres de familia, comedor IE La Ribera. Fuente: Propia

Otro caso que se puede mencionar al respecto tuvo lugar durante la asamblea de padres<sup>94</sup> y madres en La Ribera. La reunión se dio en el comedor de la escuela (ver fotografía 18), y asistieron padres, madres de familia, tutores de los estudiantes, un representante de la Secretaría de Educación, un representante de la FAO, cinco maestros y el director. Tras organizar los representantes de padres y madres de familia al consejo<sup>95</sup>, algunos proyectos con la FAO, la intervención del representante de la Secretaría sobre la deserción escolar y algunos asuntos administrativos del internado, el director de la escuela, Mario, manifestó la importancia del apoyo de los padres y madres de familia en la construcción del *enrejado* de la escuela, recalcando que ese mecanismo podría contener las acciones violentas en contra de la escuela. Finalmente, Mario dio

<sup>94</sup> Las asambleas de padres de familia en Colombia se hacen trimestralmente en las instituciones escolares públicas y privadas del país y es deber de los padres, madres y/o acudientes de los menores participar en ellas; ante la ausencia de ellos en estos eventos pueden ser reportados por abandono.

<sup>95</sup> El consejo de padres de familia - la expresión "padres de familia" comprende a los padres y madres de familia, así como a los tutores o quienes ejercen la patria potestad o acudientes debidamente autorizados - es un órgano de participación de los padres de familia del establecimiento educativo destinado a asegurar su continua participación en el proceso educativo y a elevar los resultados de calidad del servicio. Está integrado por mínimo un (1) y máximo tres (3) padres de familia por cada uno de los grados que ofrezca el establecimiento educativo, de conformidad con lo que establezca el proyecto educativo institucional - PEI- Durante el transcurso del primer mes del año escolar contado desde la fecha de iniciación de las actividades académicas, el rector o director del establecimiento educativo debe convocar a los padres de familia para que elijan a sus representantes en el consejo de padres de familia. La elección de los representantes de los padres para el correspondiente año lectivo se debe efectuar en reunión, con la presencia de, al menos, el cincuenta por ciento (50%) de los padres, o de los padres presentes después de transcurrida la primera hora de iniciada la reunión. La conformación del consejo de padres es obligatoria y así debe registrarse en el manual de convivencia (Artículo 5to, Decreto N. 1286, MEN: Abril, 2005).

paso a las observaciones de los participantes. Tres madres de familia tomaron la voz y comenzaron a iniciar una serie de observaciones a los maestros y maestras de la escuela, incluyendo el uso de nombres propios. Manifestaron que cinco de los nueve profesores de la escuela llegan todos los lunes a las 7:40 o más, lo que implica que los niños estén solos en los salones de clase, expuestos a todo riesgo. Recordaron que luego de lo que había pasado con la bomba, no se podían “dar el lujo de tener los niños solos”. Como respuesta, el profesor Pepe, no implicado en la situación que exponía la madre de familia, mencionó que, en el caso de él, puede llegar a la escuela antes de las 7:00 el lunes porque vive en el corregimiento, y que personalmente se ocupa de organizar los niños y niñas en sus aulas para evitar cualquier riesgo. El comentario del maestro parecía que buscaba apoyar a sus colegas, sopesando la ausencia de sus compañeros con el trabajo de él.

La discusión fue subiendo de tono, hasta que Mario -el director de la escuela- solicitó orden, y comentó que los maestros y maestras llegan en ocasiones los lunes fuera del horario porque no viven en el corregimiento, y que deben tener en cuenta que como están todos los días en la escuela aprovechan este espacio para acceder, por ejemplo, a los servicios de salud:

**MARIO:** Mis profesoras por ejemplo que tienen hijos, pues deben llevarlos los días sábado al médico y aprovechan que están en San José, algunos descansan, es su tiempo autónomo. No comparto la idea que todos los lunes lleguen tarde, ni que los niños se estén quedando en sus aulas a la *diestra de dios padre*: aquí los profesores se ayudan y la mayoría notifica si tiene algún impace en carretera u otra cosa. Señores papás y mamás, los profesores no tienen permiso para estar en la escuela, porque si algo les pasa nadie va a responder por ellos. Miremos nomás la manera en que hoy se ha hablado de ellos [el tono de Mario era fuerte, se veía molesto y firme en la convicción de apoyar a los maestros]. Creo que debemos ocuparnos de cosas más importantes, como el transporte escolar para los 15 niños que viven en los caseríos que están pegados al río o la construcción de la reja... que en si llegaron a las 7am los lunes o que si les pagan para estar aquí o que si sacan un plato de más para la cena de los maestros. [este último comentario lo hizo el director porque una madre de familia preguntó si la comida era para los niños del internado o para alimentar a los profesores] (Fragmento del diario de campo del 27 de feb/2019)

En esta reunión emergieron varias tensiones: asuntos administrativos, manejo de recursos, horarios, compromisos de los padres y madres de familia, y especialmente llamó la atención la denuncia pública en contra de los maestros y maestras de la escuela. La participación de las madres de familia creó una atmosfera difícil en la asamblea, pero

ninguno de los denunciados se retiró del recinto ni respondió a los reclamos. Sin embargo, con los comentarios de Mario se buscaba una reflexión sobre cuáles eran las exigencias de la comunidad a sus maestros y maestras, qué tan importante es que ellos se queden en el corregimiento, dónde queda el buen nombre de los maestros y maestras y el respeto por la privacidad de ellos y ellas.

Pese a las dificultades del trabajo de campo, en esta asamblea en La Ribera se pudieron ver las demandas de los padres y madres de familia en tiempos posteriores a la jornada escolar, y la falta de flexibilidad de la comunidad frente a la situación de movilidad de los y las maestras. Cabe notar que la actividad extracurricular no pagada que realiza el profesor Jeison y el despliegue que esto implica no fue nombrada durante la asamblea, aunque ella se realiza fuera del espacio escolar.

Estas situaciones dibujan de manera muy cercana la idea de algunas condiciones invisibles (Ezpeleta, 1992) que viven los maestros rurales: aislamiento, fronteras desdibujadas entre los tiempos escolares y la vida personal, implicancia con las comunidades, exigencias que van más allá de sus funciones, a los que se suma, en estas escuelas ubicadas en zonas de conflicto, la angustia de estar bajo riesgo constante, y el hecho de que los maestros son vistos, en alguna instancia, como la cara más cercana de un Estado que tiene olvidadas a las poblaciones.

3.3 Las cotidianidades de las escuelas. Materialidades, rituales y huellas en los maestros y maestras.



Fotografía 19: Habitaciones y cocina de las profesoras, IE La Planicie. Fuente: Propia

Los y las maestras de La Planicie tienen un espacio habitacional dentro del complejo escolar. Este espacio se compone de cuatro habitaciones sin ventana, cuatro puertas de madera sin cerrojo, ningún baño, dos dormitorios, una cocineta, un cuarto de implementos, un lavadero, bases de ladrillo, paredes de madera, techo en teja de zinc. Cuentan con servicio de luz -que les provee el ETCR-, pero no tienen agua potable ni aire acondicionado, con temperaturas que ascienden a 35° C al mediodía. Cualquiera diría que es imposible permanecer en un espacio con estas condiciones. En el espacio descrito -ver fotografía 19- viven tres maestras: en una habitación dos comparten litera - Leti y Carolina-; en la otra una maestra -Marina- y su hija de 12 años, quien estudia en la escuela.

**LETI:** (...) Es que como dicen: *es peor el remedio que la enfermedad*. A nosotros nos movieron de un lugar donde igual vivíamos todos, dizque para un lugar mejor y además en la escuela<sup>96</sup>. Aquí vinimos y nos encontramos con eso, que, si usted lo medio mueve, eso busca a venirse abajo. Entonces, ya trasladados aquí, nos hemos adaptado a estar apretados, incómodos, estrechos ... Ojalá usted más tarde que está el sol bien duro se asomara para allá y verá que eso parece un horno, es que, sin ventilador, sin ventana que es lo mínimo, así toca estar allá si queremos un poco de

<sup>96</sup> La maestra se refería a una situación con el director de la escuela que fue quien les ofreció este lugar como un espacio mejor que en el que se encontraban antes. Sin embargo, el director de la escuela mencionó también que cuando les ofreció este espacio a las maestras no conocía bien sus condiciones y que ya no había posibilidades de ubicarlas en otro lugar.

espacio para nosotros. (Fragmento de la entrevista a Leti, maestra de primero de la escuela La Planicie, 21 de feb/2019)

Leti pocas veces en el día se asoma por la habitación; en sus tiempos sin clase prefiere sacar su computadora y ubicarse en el comedor o en algún asiento de los estudiantes bajo un árbol, porque no soporta el calor que hace allí. Carolina ocupa una parte de la habitación compartida con algunos libros que ha traído esa semana para leer con los niños y niñas de cuarto y quinto, y guarda las fotocopias de los y las jóvenes de bachillerato en el único escritorio que cabe en el espacio. Ambas tienen la llave del candado que une la cadena metálica con la que cierran la puerta de madera.

En una ocasión la maestra Carolina pidió a un estudiante traer el material de los niños de cuarto y quinto y le entregó la llave de la habitación, no sin antes hacerle una advertencia:

Manuel, [dirigiéndose al estudiante] entras al cuarto, sacas los libros de los niños que están en una esquinita, es un arrume, no hay pérdida, y me hace el favor y me cierra bien la pieza, esta semana traje la computadora y es mejor evitar tentaciones...

Profe [dirigiéndose a la investigadora], es que no es por los niños, sino que pasa cualquier persona y aprovecha el descuido y se nos llevan las cositas. (Fragmento del diario de campo del 22 de feb/2019)

Varias maestras de La Planicie comentaron en diferentes espacios que han tenido problemas de seguridad en la zona, y que los implementos o materiales que se han llevado de la escuela han sido objetos personales -ropa, accesorios, computadoras, elementos de aseo-; por ello, la advertencia de Carolina a Manuel.

El profesor Pedro vive en otro espacio adaptado en la escuela, y la profesora Carmen vive en el corregimiento con su esposo y su hijo. Ahora bien, es cierto que las condiciones materiales de la escuela no son muy favorables para las tres maestras y el maestro, y que sería más sencillo que vivieran en el corregimiento, pero esto implicaría un gasto adicional. El estado y los entes gubernamentales -directivos y Secretarías de Educación- dan habitación gratuita -sin pagar renta- dentro de las premisas de la escuela, pero Carmen, que está fuera de la escuela, sí tiene que hacer esa erogación. La maestra Marina comparte el espacio con su hija de 12 años, quien, aunque está estudiando en la escuela, no está en el internado. El estado también provee la alimentación de las maestras y el maestro, en especial la comida, que se brinda en el



restaurante de los niños y niñas; al menos en esta escuela esa situación no genera inconvenientes con la comunidad, pero sí una gran inconformidad de parte de las maestras. Hace unos años se brindaba un apoyo económico adicional a los maestros rurales, pero en la actualidad ya no existe. Llama la atención que las políticas sean muy claras sobre la prestación del servicio escolar en estos lugares, pero poco se interesan por la manera en que los y las maestras viven en estas escuelas.

En cuanto a la jornada escolar para las tres maestras y el maestro Pedro, inicia a las 5:30 de la mañana, el primer encuentro con los y las estudiantes del internado es el lavado -ver fotografía 20-. La escuela de La Planicie cuenta con dos unidades sanitarias en mal estado, dos fregaderos y dos tanques de agua. Primero, la mayoría de los niños y niñas se bañan usando un traste para sacar el agua de los tanques y luego las maestras “a cocadas”<sup>97</sup>, como lo llaman ellas, utilizan el mismo mecanismo. Los tiempos son cronometrados, por ello, el encuentro para esta actividad no puede sobrepasar una hora entre el baño y la organización de los niños, niñas y maestras. Desde las 6:40 inicia la entrega del desayuno para los internos, luego llegan los externos, y las tres profesoras y el profesor se preparan algo en la cocineta. Finalmente, a las 7:15 de la mañana una campanada da inicio a la jornada escolar. Esta jornada se extiende hasta las 13:30 aproximadamente, tiempo en el que las maestras y el maestro permanecen con sus estudiantes en diferentes lugares de la escuela. Luego de la comida, hacia las 14:00 Leti, Marina, Carolina y Pedro dan inicio a un ritual diario que parece que dibujara una línea invisible entre la vida de maestro y la vida diaria en la escuela: se cambian la ropa por una más cómoda, guardan los libros o cuadernos que tengan de los estudiantes, y se reúnen con sus colegas en un espacio de camaradería que, en la mayoría de los casos, es interrumpida por algún estudiante.

<sup>97</sup> La maestra Carolina manifestó que el baño “a cocadas” - “a jicarazos” en México- le molestaba por que tuvo que aprender a bañarse en pantaloneta y esqueleto a la vista de los niños. Cabe mencionar que a pesar de estar en el mismo lugar los niños y niñas y las maestras guardan una distancia entre ellos, ninguno se baña desnudo y algunas estudiantes usan pantaloneta y esqueleto al igual que la profesora Carolina.



Fotografía 20: Área de sanitarios y lavado, IE La Planicie. Fuente: Propia

Una tarde, luego de la jornada escolar, nos encontrábamos el profesor Pedro y las tres maestras conversando sobre la cosecha de chontaduro<sup>98</sup> en la región, cuando uno de los estudiantes internos le solicitó a Pedro el libro de matemáticas para adelantarse. Él se lo entregó y le dijo: “vaya mijito, haga la tarea en el salón y cuando termine me trae el libro, no me lo vaya a dejar por ahí porque me lo dañan y es el único que tenemos”. Cuando se fue el estudiante, el maestro hizo hincapié en la importancia de enseñarles a los niños y niñas que después de las dos de la tarde ellos comparten el espacio de la escuela, pero ya no están en jornada de clase:

**PEDRO:** Los niños deben aprender a respetar nuestros tiempos y espacios, no tenemos dónde meter la cabeza, por eso todo el mundo llega a cualquier hora a buscarnos. Además, a veces sí hacemos actividades extracurriculares, pero es que si nos ven cambiados quiere decir que ya estamos descansando.

**CAROLINA:** Enseñarle eso a los niños ha sido difícil, pero qué me dice de los papás que a cualquier hora ya están por ahí buscándolo a uno que se le olvidó esto o lo otro.

**INV:** ¿y cómo manejan el asunto con los padres para no tener problemas y pasar por groseros?

**LETI:** Profe, es que eso es mejor ponerse colorado una vez que pálido toda una vida [El refrán es un estilo de habla muy común en la región], y decirle a los papitos, si ve que no es urgente, que vaya al otro día y conversamos en la jornada, y si es urgente que lo diga, pero es que la verdad nadie respeta que uno no está en jornada escolar

<sup>98</sup> Fruto tropical de la región.

y pues tampoco se va meter uno en la habitación a morirse [risas]. (Fragmento del diario de campo del 22 de feb/2019)

La cotidianidad de la escuela y su organización espacial difuminan las fronteras entre el tiempo de trabajo y el tiempo de descanso de maestras y maestros, y muchas veces dificulta la relación con la comunidad, en especial cuando no responde a las expectativas que se tiene de ellos o ellas. Estos fragmentos, en parte, delinean la vida personal de los maestros y maestras y la dificultad de separarla de la vida escolar, como ha sido observado en otros estudios sobre los maestros rurales (Ezpeleta, 1992).

A diferencia de La Planicie, en La Ribera hay un mayor número de maestros y maestras, y tiene una organización sustancialmente diferente. Tres maestras están hospedadas en un edificio que cuatro años atrás era el centro de salud del corregimiento. No tienen servicio de luz ni de agua constante, viven con sus hijos, y adaptaron el espacio para dormir y para tener una cocineta. Tres profesores viven en el internado con los niños y niñas; allí tienen dos habitaciones, una en la que se encuentra un maestro con su hijo de 9 años y en la otra, dos maestros. Allí no cuentan con cocina y comparten la unidad sanitaria con los niños internos. El profesor Pepe tiene rentada una habitación muy cerca de la escuela. Los otros dos maestros tienen rentado un departamento en el que han vivido por más de ocho años; uno de ellos es un profesor de carrera magisterial y está haciendo los documentos para su jubilación. Ningún maestro o maestra vive directamente en las instalaciones de la escuela.

La jornada en La Ribera inicia a las 7:00 de la mañana, cuando los niños y niñas toman sus desayunos, y a las 7:30 una campanada anuncia el inicio de la jornada escolar. Los maestros permanecen en la escuela hasta las 13:30; luego las aulas son cerradas con candados, la sala de profesores se va quedando vacía y a las 15:00 tan sólo el profesor Pepe y las personas del restaurante se encuentran en la escuela.

**PEPE:** Aquí el colegio se queda solo. La gente a veces me pregunta, *y quién cuida La Ribera*, y yo le digo: la señora Cuchumina y el señor Chester, que son dos perros que se la pasan por ahí. No hay para un vigilante y los profesores quieren irse a descansar... donde se queden aquí, no falta el padre de familia que llegue a dañarles el descanso. (Fragmento de la entrevista a Pepe, maestro de ciencias naturales de la escuela La Ribera. 27 de feb/2019)

A las 17:30 de la tarde la escuela empieza a llenarse de personas: llegan algunos maestros, ninguna maestra, los niños y niñas del internado, padres y madres de familia

que acompañan a los niños que no son internos, y entonces se sirve la cena. Antes de que la luz del sol se oculte de nuevo, La Ribera se llena de candados, los maestros se movilizan a sus lugares, los jóvenes internos son ubicados en sus habitaciones y termina un día más.

En esta escuela la situación con la comunidad es más compleja: aunque el tiempo de trabajo de campo no fue amplio, fue posible acompañar una asamblea de padres que mostró varias tensiones entre maestras, maestros y madres de familia de manera más evidente que en La Planicie -parte de esta asamblea fue descrita en el apartado 3.2.2 sobre el tiempo del trabajo docente-. Por ejemplo, algunas madres de familia le cuestionaron al director Mario si la comida del restaurante era para los estudiantes o para las y los maestros, aspecto que no fue ampliado por Mario, durante la discusión con las madres de familia. Sin embargo, antes de finalizar la asamblea recordó a los asistentes que el apoyo del restaurante es para toda la comunidad, aunque así no se solicite desde la Secretaria de Educación:

**MARIO:** Estimadas madres y padres de familia, para finalizar quiero recordarles que se está brindando desayuno, almuerzo y cena al número total de estudiantes, aunque los recursos iniciales que da la Secretaria es desayuno y almuerzo para todos y cena sólo para los niños internos, para que vean que juntos podemos hacer mucho más que peleando por el plato de comida que se le puede brindar a los profesores que están con sus hijos aquí todos los días (...) Entonces, si alguno quiere presentar alguna queja por el platico me avisan por favor para reportar también que están cenando niños externos del internado (Fragmento del diario de campo del 27 de feb/2019).

El comentario generó susurros entre los asistentes, pero ninguna persona lo replicó. El argumento del director fue contundente considerando que el número de niños y niñas externos supera los internos. El director hizo algunas observaciones finales sobre compromisos académicos y finalizó la reunión.

### 3.3.1 *La cotidianidad de la guerra en La Planicie y en La Ribera*

Esto es lo que *hace* la guerra. Y *aquello* es lo que hace, también. La guerra rasga, desgarrá. La guerra rompe, destripa. La guerra abrasa. La guerra desmembra. La guerra *arruina*. (Sontag, 2003, p.16)

Al llegar a La Planicie en un primer plano, a media luz, se encontraban tres mujeres compartiendo un café, 13 niños y niñas ensayando un baile en un espacio cubierto, y todo el resto de la escuela a oscuras. Una de las mujeres se presentó como la docente Carolina, quien era la encargada por el director Gustavo para hacer el recibimiento. Ella me ubicó en una unidad habitacional en el ETCR y me citó al siguiente día a las 5:30 de la mañana, hora en la que iniciaban las actividades en la escuela. Fueron pocas las palabras que logré cruzar con la docente: el apuro se debía a que caía la tarde y la poca luminosidad dificultaba movilizarse por el territorio. Se percibía un estado de alerta que condicionaba la organización del tiempo y de los espacios.

Alrededor de la medianoche, el recibimiento en el territorio me recordaría las palabras sobre las huellas de la guerra que personas como Pacho me había comentado ese día en la mañana<sup>99</sup>, sumado a la actitud preventiva de la maestra Carolina<sup>100</sup>, al llegar a la escuela. Un helicóptero, sin identificación del Ejército Nacional, empezó a sobrevolar el corregimiento. Pasados diez minutos, la comunidad del ETCR y de la escuela se reunieron porque, si bien era normal que los helicópteros del Ejército sobrevolaran la zona, éstos siempre se identifican por los logos. La tensión se dio precisamente porque este helicóptero no tenía insignias oficiales y, por tanto, podría significar un riesgo para la comunidad. Al respecto las profesoras Carolina y Leti comentaron a los que estábamos allí reunidos:

**CAROLINA:** Si pasados otros diez minutos el helicóptero sigue volando sobre nosotros, lo mejor es pedir a los niños que cuelguen prendas blancas en las ventanas de los dormitorios.<sup>101</sup> Tenemos que hacer entender a quien sea, que la escuela está muy cerca de la ETCR y que nosotros no representamos ningún peligro.

**LETI:** Además, no es prudente que saquemos los niños de las habitaciones, ya están intranquilos, tenerlos por la escuela dando vueltas es peor. (Fragmento del diario de campo del 20 de feb/2019)

El helicóptero finalmente se fue de la zona, volvimos a las habitaciones y de este evento no se volvió hablar con los y las maestras en la estadía del trabajo de campo. La actitud

<sup>99</sup> Este hecho está descrito en la introducción de la investigación.

<sup>100</sup> Riaño, Lacy, & Agudelo (2003) explican que las experiencias locales acerca de la muerte, el lugar que los muertos ocupan en la vida de los vivos, y las actitudes hacia la muerte ofrecen un terreno desde el que se puede comprender cómo los pobladores le dan sentido a sus vidas diarias, cómo han reconfigurado sus culturas para lidiar con la incertidumbre y paradoja de las situaciones violentas y los modos en que la pérdida y la presencia constante de la incertidumbre por la violencia moldean la vivencia en la vida diaria (p.14).

<sup>101</sup> La presencia de la ETCR cerca de la escuela representaba un riesgo inminente para los estudiantes y maestras de la escuela, pues cualquier acción violenta en contra de los excombatientes podría afectarlos, por lo que el código de "la prenda blanca" podía dejar en evidencia que ellos no eran parte de un objetivo militar.

de las maestras fue desde el principio resguardar los niños y niñas del internado; en el ETCR las familias que salieron lo hicieron con sus hijos y aunque el evento no se repitió, lo acontecido aquella noche revivió la memoria frente a ataques recientes en las escuelas de la zona. Las maestras y el maestro Pedro, en un acto de responsabilidad, privilegiaron la vida de sus estudiantes internos, pero ¿quién se hacía responsable de la vida de ellas y él?

Algunos estudios sobre escuelas rurales en Colombia (Lizarralde, 2015, Osorio, 2016, entre otros) han evidenciado la difícil situación de seguridad de los maestros y los riesgos físicos y psicológicos frente a los eventos asociados al conflicto armado. Estas investigaciones han reconstruido la vida de los docentes a través de sus narrativas y de la recopilación en la memoria de eventos traumáticos, pero pocas veces se han podido adentrar a las escuelas para vivir en la cotidianidad de las comunidades y las escenas asociadas a estas situaciones, experiencia que en esta ocasión se pudo recuperar.

El profesor Gustavo, durante la entrevista hizo referencia a que los relatos de la escuela como escenario de la guerra deben exponerse como forma de denuncia y de empoderamiento de los maestros y maestras que continúan en los territorios. Por ello me compartió algunos pasajes de su vida en los que se vio sometido por los grupos armados y en los que, según él, fueron precisamente sus antiguos estudiantes quienes -aún en medio de la guerra- reconocieron su labor como maestro.

**GUSTAVO:** Pues sí tuvimos inconvenientes, pero no es cosa que me tocara desocupar la zona, porque me amenazaron. Como director de núcleo, una vez me llegaron a una escuela, yo cité la reunión y yo fui y dije: *Buenos días* y fui a iniciar la reunión cuando ¡prum! me llegó toda la guerrilla. Me dijeron: *Profesor, se sienta que nosotros vamos a iniciar la reunión.* Yo le dije: - *Qué pena señor, si ustedes van a hacer la reunión yo me voy, porque yo no puedo hacer reuniones así, yo fui el que cité la reunión entonces la presido, cuando yo termine entonces ustedes siguen.* Y ellos que no, entonces qué pena yo me voy y me subí a la moto y entonces me amenazaron con un fusil, me lo colocaron en la espalda, que no me moviera, y le dije *hágale, yo me voy...* y me vine y los dejé solitos, pero ya. Unos días después me contactó el comandante, me llevaron por allá entre la selva y esa persona me dijo: *Yo sé quién es usted y le pido disculpas, eso no vuelve a pasar. Para sorpresa mía era un estudiante (...).*

Después, en la época de los paramilitares también nos pasó, ahí en el pueblo, con un muchacho. Nos habían colocado el casco obligatorio /el de conducir moto/, la primera vez que colocaron el casco, y a mí se me olvidó quitármelo y yo me fui para

La Libertad<sup>102</sup> y por allá a la mitad de la carretera de *El Retorno* me salió un muchacho, que eran paramilitares, y entonces me dijo: profe hágame un favor, y yo paré asustado, y me dijo: le doy un consejo mano, quítese ese casco, por acá no se meta con casco, acá lo cogen los *paracos* y lo matan. Entonces, me quedé mirándolo y me dijo: ¿usted no se acuerda de mí? Yo soy fulano de tal, y pues claro apenas me dijo el nombre lo conocí, era uno de mis estudiantes, y me llamó así y me dijo que sí, que ojo con el casco. Qué tal, él me protegió a pesar de ser de los mismos... (Fragmento de la entrevista a la profesor Gustavo de la escuela la Planicie. 28 de feb/2019)

Este maestro lleva en el Guaviare desde 1979. Entre sus relatos narra la trayectoria de un departamento que ha vivido entre el auge del caucho, la coca y los grupos guerrilleros y paramilitares. Conoce más de 10 escuelas y para el caso de La Planicie, desde el 2012 se encuentra acompañando el proceso como director. En los dos relatos narra encuentros con los miembros de la guerrilla y los paramilitares y, aunque afirma haber salido siempre bien librado, reconoce que la amenaza e intimidación a los maestros es la razón por la que muchos deciden dejar su profesión.

En la segunda escuela en la que realicé el trabajo de campo, La Ribera, los maestros y maestras tenían muy latente el evento del atentado sufrido en el 2018, ya que ocho de los nueve que estaban en la escuela estuvieron presentes. El profesor Jeison, que había llegado en el 2019, era el único que no había vivido ese hecho, y dentro de las conversaciones que sostuvimos en la escuela, le pregunte qué había pensado cuando lo trasladaron a La Ribera tras un evento tan impactante:

**JEISON:** Pues, como le digo profe, yo decía ¡mierda, tenaz!, yo voy para allá [risas] ... Yo pensaba: *no, eso tan impresionante que está eso por allá, ese conflicto todavía sigue vivo*. Aun me pregunto cómo no salió ningún profesor o estudiante afectado, menos mal y gracias a Dios hasta el momento, desde que llegué aquí, no me ha tocado vivir algo así. Yo creo que sería muy traumático y la verdad tampoco quisiera volver, como el profe que pidió el traslado. (Fragmento de la entrevista al profesor Jeison de la escuela La Ribera. 27 de feb/2019)

La frase “el conflicto todavía sigue vivo” resonaba y se percibía en cada calle de ese corregimiento. La presencia de personas pertenecientes a grupos armados antes, durante, e incluso después del acuerdo de paz mantenían a la población amedrantada. Las maestras de esta escuela, tres de ellas con sus hijos estudiando en La Ribera,

<sup>102</sup> La Libertad es un corregimiento del Municipio del Retorno -Guaviare-

manifestaron desde mi llegada una actitud de desconfianza y prevención, y se negaron a conversar conmigo. Incluso pude observar que en varios encuentros casuales en la sala de profesores o en el kiosko digital<sup>103</sup> reinó el silencio y el hermetismo.

En una de las jornadas de capacitación a las que me permitieron asistir estaba un delegado de la Secretaría de Educación de la Alcaldía del Guaviare. Su función era brindar una capacitación a los maestros sobre el manejo con niños extra-edad y con necesidades cognitivas especiales y la deserción escolar. Mi presencia en principio pareció incomodar a los maestros y maestras; sin embargo, luego de unos minutos empezaron a participar activamente en la capacitación. El tema de la deserción ocupó gran parte de la conversación; fueron precisamente las maestras quienes expusieron motivos por la que no es posible dar las razones de la deserción de los niños en la zona, y por la que los formatos exigidos por la Secretaría de Educación no son completados con respecto a este ítem.

**MAESTRA 1**<sup>104</sup>: Pues si usted me pide que llene el formato, yo lo lleno, pero no nos pida que pongamos las razones por las que los pelados se van, al menos no las reales.

**DELEGADO**: Pero profe, necesitamos brindar información real, o si no siempre vamos a estar dando estadísticas muy subjetivas.

**MAESTRA 2**: No nos vengan a decir “que nos toca decir”, porque a nosotros nos vienen callando hace tiempo y ningunas estadísticas hablan de eso [el tono parecía irónico y la maestra se veía molesta].

**MAESTRA 1**: Sí, doctor [dirigiéndose al delegado], lo que pasó el año pasado fue un mensaje muy claro.

**DELEGADO**: Pero profesoras y profesores, ya eso pasó, y si diferentes grupos se están llevando a los niños o se están yendo por esta causa hay que decirlo, al menos en los informes.

**MAESTRA 1**: Yo prefiero decir que es por motivos personales, eso dice mucho y no dice nada, y así todos contentos... no hablamos más de la cuenta, señor. (Fragmento del diario de campo del 27 de feb/2019)

Se sobreentendía durante la reunión que una de las causas de la deserción estudiantil estaba asociada al reclutamiento forzado o voluntario de menores de edad en la zona -

<sup>103</sup> Recordemos que en el capítulo 1 expliqué que el kiosko digital hace parte de una iniciativa del Ministerio de las Tecnologías, la Información y las Comunicaciones de Colombia como una política que permitiera a las comunidades más alejadas de los cascos urbanos acceder a los medios digitales. En el caso de esta escuela el kiosko fue ubicado dentro de las instalaciones; es un aula pequeña y cuenta con tres computadoras con acceso a internet para toda la comunidad educativa y del corregimiento. Además, tiene un punto de Wifi que funciona con un radio de 300 metros.

<sup>104</sup> Las maestras de La Ribera se abstuvieron de brindar alguna entrevista o conversación durante el trabajo de campo, por ello para enmarcar su participación durante el taller en el registro de campo se evita usar nombres propios o ficticios.



aspecto que durante la entrevista con el profesor Pepe era una preocupación, pero sin embargo él se abstuvo de comentarlo durante esta reunión-. Las maestras asociaron el evento de la bomba como una amenaza a quienes “quisieran hablar más de la cuenta”, por esto una denuncia de este tipo las pondría en riesgo a ellas y por supuesto a sus hijos, con quienes estaban en el territorio.

**DELEGADO:** (...) Pero los maestros aquí, a pesar de todo, tienen el respaldo de la comunidad.

**MAESTRA 3:** En parte sí, pero para este tipo de cosas... no sé... Hasta uno los escucha diciendo entre chisme y chisme que es mejor que nadie diga nada y si ellos no denuncian, la escuela no tiene por qué hacerlo; ponemos en riesgo a los que aquí estamos, nuestros hijos, nuestros estudiantes. Creo que podemos crear alguna estrategia para no decirlo y lo que dice la profe está bien ... se van por motivos personales y evitamos problemas con todo el mundo. (Fragmento del diario de campo del 27 de feb/2019)

Las y los maestros no tienen muchas opciones: el silencio o la evasión se convierte en una estrategia para sobrellevar la carga de un territorio hostil. Es comprensible que estas maestras se hubieran visto muy afectadas con el atentado del 2018 y es probable que hayan solicitado traslado, asunto que aún no se había solucionado, principalmente por su condición de provisionalidad. Ante la falta de posibilidades deben proteger su integridad frente a una investigadora externa, así como lo hacen frente al delegado. Siguiendo a Le Breton (2007), el silencio carece por sí mismo de significación, y se dota de ésta según las políticas de su uso: de consentimiento y complicidad, mutismo con la intención de ocultar, de indiferencia, como acción de oposición, o como manifestación de censura (Le Breton en Lizarralde, 2012 p,99).

Recuperar la voz de las maestras a través de estas experiencias escolares en el territorio es importante porque, aunque no fue posible las entrevistas, su apatía y los silencios dieron cuenta de un rostro de la violencia en las escuelas, en los actores que la habitan y en las experiencias de lo cotidiano. Herrera & Pertuz (2016) afirman que recuperar estos silencios abre la posibilidad de visibilizar esos dolores acumulados; sin embargo, reconocen que es un asunto candente, polémico y difícil de tratar en la escuela. Su silencio tiene que ser entendido en toda su carga política: protegerse, rehusarse a hablar, es un modo activo de posicionarse en este conflicto -la imposible posición del testigo obligado a callar-.

Al respecto, Felman (2019) explora el silencio y los límites del testimonio a través de la película *Shoah*, precisamente por esa incapacidad histórica de atestiguar.

La imposibilidad histórica de escapar de la dificultad de ser -y de haber llegado a ser- un testigo. En el filo del universo del testimonio que es el universo de nuestra era, en las fronteras de la necesidad del discurso, *Shoah* es un filme sobre el silencio: la articulación paradójica de la pérdida de la voz- y de la pérdida de la mente. El filme es el producto de una batalla incansable por recordar, por la autonegación, contradictoria, por la conflictiva rememoración de -precisamente- una amnesia. El testimonio se tambalea, y al mismo tiempo nos habla acerca de la imposibilidad de contar”. (Felman, 2019, p. 245)

Las cotidianidades de estos maestros y maestras están enmarcadas en las condiciones materiales en donde se encuentran, los rituales con los que buscan marcar alguna frontera entre la vida diaria y su vida escolar y, en particular, en las marcas que la guerra ha dejado en sus memorias. Se evidencia una vida en estado de alerta, con miedo, con reglas no escritas como el silencio o el control de la palabra, que estructuran la vida cotidiana y las relaciones políticas con las autoridades y la comunidad. La pregunta que surge es si los espacios de enseñanza y aprendizaje muestran también los efectos de estas condiciones en que se desarrolla la escolaridad; por ello en el apartado siguiente se analizan las estrategias docentes con mayor detalle.

### 3.4 Estrategias pedagógicas de los maestros y maestras.

En este apartado presento tres estrategias que exponen las formas de trabajo áulico de los maestros y cómo sus acciones permean la vida cotidiana de sus estudiantes y también la de las comunidades de los corregimientos.

#### 3.4.1. *El lugar de origen como “una marca personal” en el aula*

En las conversaciones que sostuvimos, cada maestro reveló rastros de su trayectoria, pero también de sus lugares de origen que, en la mayoría de los casos, abandonaron para buscar oportunidades laborales, estabilidad económica o huyendo de otras formas de violencia. En La Ribera, de los nueve maestros y maestras sólo dos son de la región, cinco del departamento del Chocó y dos de otras regiones del país. En La Planicie, cuatro de los maestros y maestras son del Chocó y sólo la profesora Carmen es de la región. Esta característica de los maestros se hace cada vez más habitual para los habitantes del corregimiento: “antes teníamos dos profes afros en la escuela a lo mucho, ahora

todos o mejor casi todos son chocoanos” (Alejo, líder comunitario, La Planicie). Al respecto, las maestras mencionan que esto se debe a la consolidación de los docentes chocoanos en el sindicato de maestros del Guaviare, y a los desplazamientos ocasionados por la violencia de pandillas y la pobreza extrema que vive el departamento del que son oriundos.

La profesora Carolina es licenciada en español y literatura<sup>105</sup> de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luís Córdoba, y su primera experiencia laboral como maestra es la que lleva en la escuela de La Planicie -dos años y nueve meses-. Llegó al Guaviare huyendo de la falta de oportunidades de empleo en su departamento. Ella tiene a su cargo el área de español de cuarto a noveno grado, creó el grupo de teatro y da clases del área de educación física y deportes. Los miércoles de cada semana se alista a las 8:00 de la mañana para movilizarse con los 38 estudiantes de bachillerato al parque del corregimiento. La mayoría de los niños usa la sudadera de la clase de deportes, los estudiantes más grandes del grupo organizan la bocina y los implementos deportivos. En uno de estos miércoles, la maestra realizó una clase de una hora y media de aeróbicos con los niños y niñas; algunos habitantes del corregimiento se acercaron e hicieron parte de la práctica deportiva, y al finalizar la clase, mientras caminábamos hacia la escuela, la maestra, una madre de familia y yo conversamos sobre el impacto de esta actividad para los jóvenes de bachillerato:

**MADRE DE FAMILIA:** Es que la profesora Carolina con esto les enseña a los niños disciplina y, al menos una vez a la semana, hacen algo de deporte. Claro que los pelados en la tarde a veces juegan micro -fútbol-, pero no todos... en cambio, en la clase todos le ponen la actitud y participan.

**CAROLINA:** Es que eso es puro sabor, se trae en la sangre [risas] ... no sé, es cuestión de ponerle un poco de actitud.

**INV:** *Pues yo creo que...sí tiene que ver con algo de sabor, yo puedo ser muy buena profesora y tener la actitud, pero el ritmo no me ayuda mucho... bueno es que las rolas [coloquialismo para llamar a las personas nacidas en Bogotá] tenemos nuestra fama. [risas]*

**CAROLINA:** Eso sí profe, yo soy chocoana, tierra donde está la sabrosura, y pues no espero que los niños y las niñas se vuelvan bailarines, pero sí que se muevan con algo de armonía en sus cuerpos... (Fragmento del diario de campo del 20 de feb/2019)

<sup>105</sup> Las carreras de licenciatura en Colombia están asociadas únicamente a la formación de maestros.

Desde que llegó a la escuela, Carolina ha impulsado expresiones artísticas como la danza y el teatro que, en parte, evidencian su personalidad espontánea y alegre, pero ella prefiere asociarlo *a sus raíces africanas*, como lo comentaba con sus otros compañeros. La comunidad afrocolombiana ha tenido que afrontar grandes retos en términos de acceso laboral y escolar en el país, en especial las mujeres, han sido doblemente discriminadas en términos de la raza y el género y aún en la actualidad “*ser negra*” sigue estando asociado, como lo comentaba la maestra Leti, a una persona que hace los deberes o que es cocinera. Por ello, para Carolina reafirmar sus raíces desde la danza, el teatro e incluso la literatura en sus clases es una forma de resistencia<sup>106</sup> a estos estereotipos y de empoderamiento de su identidad como mujer y como afro.

Pedro, el profesor de matemáticas, llegó a la región del Guaviare en el 2015; es oriundo de un pueblo llamado Opogodó en el Municipio de Condoto, Departamento del Chocó. Es un maestro con una voz potente y prefiere llamar a sus estudiantes por los apellidos, lo que dice que *es su herencia del servicio militar*. Durante una observación en el espacio áulico, el maestro se encontró con los estudiantes de bachillerato en el comedor de la escuela, quienes estaban organizados en mesa redonda y dispuestos para trabajar una clase de cátedra de paz. El tema para la clase era la inteligencia emocional y la capacidad que tienen las personas para superar las dificultades.

El MEN a través de las cartillas de orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz (2016) promueve en las instituciones educativas de formación preescolar básica y secundaria que a través de sus maestros se diseñen y ejecuten acciones tendientes a la organización de la asignatura o empalme con proyectos transversales. En ese documento sólo se especifican los objetivos, la relevancia, los principios y los temas que deben ser abordados en dicho espacio.

Dentro de los temas generales que se proponen para el desarrollo de la Cátedra, 12 están relacionados con la educación para la paz:

- 1) Justicia y Derechos Humanos; 2) Uso sostenible de los recursos naturales; 3) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación; 4) Resolución pacífica de conflictos; 5) Prevención del acoso escolar; 6) Diversidad y pluralidad; 7)

<sup>106</sup> Giraldo (2006) en un artículo sobre poder y resistencia en Foucault afirma que “la pregunta por la resistencia es la pregunta por la vida y que la vida es la apuesta de las luchas políticas, económicas y sociales, y es aquello que nos lleva a pensar que es necesario e inaplazable crear una sociedad cualitativamente distinta, transformar las relaciones sociales y cambiarnos a nosotros mismos” (p.105).

Participación política; 8) Memoria histórica; 9) Dilemas morales; 10) Proyectos de impacto social; 11) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; y 12) Proyectos de vida y prevención de riesgos. (Chaux & Velásquez, 2016, p.15)

Para el caso de La Planicie, en la entrevista Pedro comentó que esta asignatura le había sido asignada porque le faltaban horas de clase para completar su carga horaria -22 horas clase a la semana- y que conocía algunos aspectos generales de la cátedra. Sin embargo, ante la flexibilidad que le dio el director y la que tiene en sí misma la asignatura<sup>107</sup>, él abordaría algunos aspectos de su interés durante las siguientes semanas.

**PEDRO:** Lo que realmente yo pretendo en la Cátedra de la Paz es que ellos -los y las estudiantes- sean capaces de expresar lo que sienten sin temor y se sientan ellos mismos cada vez que lo digan (...) A veces les pongo el ejemplo del vendedor ambulante que recibe más de 100 NO antes de que le den un SÍ y persevera; y usted lo ve contento con una sonrisa de oreja a oreja siendo siempre el mismo (...) bueno más por eso, porque el estudiante, el educando aprenda a ser persona (...) En el proceso él irá cambiando. A veces la vida nos da a muchos como perdedores o a muchos como ganadores, pero en el transcurso de la vida nos vamos dando cuenta que cada uno puede tomar sus decisiones. Cuando ya se tiene la suficiente madurez para elegir cosas es que se va a configurar como un ganador o como un perdedor o se va a vincular como alguien exitoso en la vida o va a terminar en malos pasos como muchos jóvenes de aquí. (Fragmento de la entrevista al profesor Pedro de la escuela La Planicie, 20 de feb/2019)

En la observación de la clase, Pedro inició contando la vida de un personaje que creó en sus estudiantes expectativa, diversión y misterio. Al final, sería un gran relato:

**PEDRO:** Miren pelados la cosa fue así, era un pelado, así como ustedes, joven, flaquito, apuesto... bueno, el de esta historia era negrito... [Todos se ríen con el maestro luego de este último comentario] A él le gustaba bailar, tomar cervecita, salir con las chicas del barrio... es lo que uno llama un “tumba locas” con las nenas [el maestro empieza a cantar y bailar el “ras tas tas”<sup>108</sup> y los estudiantes coreaban con

<sup>107</sup> Las cartillas orientadoras del Ministerio de Educación de esta cátedra no fueron suficientes para que fuera incorporada de manera efectiva en todas las escuelas. Por ejemplo, en La Planicie ningún maestro o maestra quiso hacerse cargo de este espacio académico y como solución el director asignó al maestro de matemáticas para que llevara a cabo esta asignatura. El maestro desconoce la manera en que la cátedra funciona, además de no contar con la capacitación para orientar esta asignatura. Este caso refleja la precariedad con la que las escuelas deben implementar leyes que el Ministerio dictamina y que no se cuenta con la capacitación y formación profesional de los maestros para cumplir con los objetivos de estos espacios académicos. Cabe mencionar que actualmente la Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones educativas de nivel superior han recabado investigaciones de procesos favorables en torno a la implementación de esta cátedra (Ver en Bitácora para la Cátedra de la Paz, Pertuz et al., 2019).

<sup>108</sup> Esta canción se hizo muy famosa en Colombia durante el mundial de Brasil 2014 porque algunos jugadores de la selección de fútbol la bailaban para celebrar los goles. Pertenece al género musical llamado *salsa choke*, un estilo musical

él la canción]. Terminó el bachillerato casi que, obligado por su mamá; pero eso sí, salió a buscar trabajo, algo fácil preferiblemente, lo que se ganaba pues se lo gastaba en bebida y ya saben, así conoció malas amistades. Que entre el baile [el maestro vuelve a bailar], las mujeres lindas, el traguito estaba perdiendo los mejores años de su vida... hasta que un día llegó su tío de Cali y le dijo: *mijito usted se va conmigo, no se va a convertir en un ladrón de esos de aquí del pueblo*. Lo metió a la universidad para que estudiara; al principio él extrañaba esa vida de excesos, no perdió su carisma con las mujeres, y ganó el respeto de sus compañeros y maestros. Actualmente trabaja en una escuela muy bonita, con jovencitos y jovencitas muy talentosas, tratando de enseñarles la magia de la vida...

**ESTUDIANTE:** ¡Es el profe Pedro! Ése de la historia. (Fragmento del diario de campo del 21 de feb/2019)

Todos los estudiantes murmuraron, algunos se reían del baile del profesor, otros se levantaban para imitarlo; Pedro los observaba y permitió que ellos conversaran, y al final concluyó con una reflexión sobre la importancia de superar las dificultades y tener la inteligencia emocional para sacar adelante un proyecto de vida. El maestro Pedro usó este espacio para hacer partícipes a las y los jóvenes de su experiencia de vida, de su lugar de origen, de sus raíces chocoanas, de sus habilidades con el baile, de su encuentro con la profesión docente.

El recurso del profesor Pedro plantea algunas cuestiones sobre las estrategias docentes en esta escuela. ¿Qué tipo de conocimiento se construye sobre la sociedad con eso? ¿Qué idea de la paz se discute en esta cátedra de la paz? ¿Y qué nociones ofrece sobre lo chocoano? La estrategia usada por el profesor no confronta a los y las estudiantes con un desafío intelectual ni crítico sobre la paz en el país, ni los acuerdos o las vías pacíficas sobre la resolución de problemas, pero sí da lugar a una acción que, aunque precaria, se acerca a la realidad de los y las jóvenes. Situarse como protagonista de la historia impacta sobre sus estudiantes, es la experiencia vivida bajo condiciones similares, en una persona por la que muchas veces han expresado admiración y respeto; es precisamente esa confianza la que le permitía a Pedro, desde una historia aparentemente plana y moralista, exponer a los jóvenes la diferencia entre lo que él llama *una vida fácil* y una opción de trabajo. En relación con las condiciones de los jóvenes, “lo fácil” podría ser el abandono de la escuela para acceder a trabajar con cultivos ilícitos o, aun más cotidiano y normalizado, el ingreso de los jóvenes a los grupos guerrilleros.

del género salsa, de tipo urbano que nació en las costas del pacífico colombiano, inspirada en la salsa tradicional y añadiéndole el son urbano y sonidos de origen africano.

Finalmente, las nociones sobre lo chocoano que pueden evidenciarse en Pedro y en Carolina expresan marcas de vida personal que expone a sus estudiantes, la idea de que en medio de condiciones precarias son posibles las transformaciones sobre las decisiones que puedan tomar los jóvenes en estos territorios. Existe una idea implícita entre los y las jóvenes y es que las personas que vienen de regiones como el Chocó son aun más vulnerables que ellos, pues no sólo atraviesan conflictos como la guerra, el desplazamiento forzado, la falta de oportunidades laborales y de estudio, sino la discriminación por raza y costumbres culturales. Como investigadora considero que este tipo de discursos pueden resultar moralistas y algo estereotipadas, en este caso idealizando a los maestros, pero no desconozco desde la experiencia vivida en el territorio que pueden ser útiles para validar la superación y la persistencia como acción atípica y sobre todo posible. Este es un mensaje que les llega a los estudiantes y conecta con la idea de que, como algunos chicos comentaban en el comedor, *“si él pudo lograrlo, es posible para mí”*.

En las dos estrategias analizadas en este apartado, es posible ver que los maestros imprimen una huella personal a su trabajo, en la que se ofrecen como modelos o como ejemplos de superación de condiciones adversas. Aunque pueden señalarse los límites de esa acción, como ya se mencionó en el párrafo anterior, sin embargo, no deja de ser importante esta acción de ofrecer otras filiaciones a sus estudiantes, otras posibilidades de identificación, que abren posibilidades de desarrollo dentro de la legalidad y con una política de cuidado de la vida. Quisiera mencionar aquí que algunas de las posibilidades a partir de la noción de “cuidado” lo habilita precisamente como un espacio más recortado y definido de la relación pedagógica, que no es el amor conyugal ni el amor paterno-materno-filial, sino que se inscribe en la relación entre las generaciones, y sobre todo, en una función adulta de cuidado y transmisión de la cultura. Es punto importante para organizar otras formas de cuidado que pasan, en primer lugar, “por reconocernos como necesitados de cuidado y como dadores de cuidado. Quizá en la cadena de dependencias mutuas pueda articularse una relación más igualitaria con los otros: te necesito y me necesitas, y en esa mutua protección es que puede funcionar una sociedad humana. Es éste, también, un punto en el que todos somos semejantes, todos somos iguales y todos somos diferentes” (Dussel 2006, p.p. 153-154).

### 3.4.2. Las fronteras invisibles del aula de clase



Fotografía 21: Aula de bachillerato. IE La Planicie. Fuente Propia

Una puerta flojamente agarrada abre la posibilidad para que 38 estudiantes en sus bancos azules ingresen cada mañana a las clases de las 7:30: español el lunes, sociales el martes, deportes el miércoles, matemáticas el jueves y ciencias el viernes. La puerta del aula (ver fotografía 21) nunca se cierra, porque cuando lo intentaron se quedaron sin salón de clases por varios días. Las ventanas no tienen vidrios, y prefieren tenerlas así para que el viento refresque el aula, sobre todo al mediodía, cuando intentan realizar la clase programada.

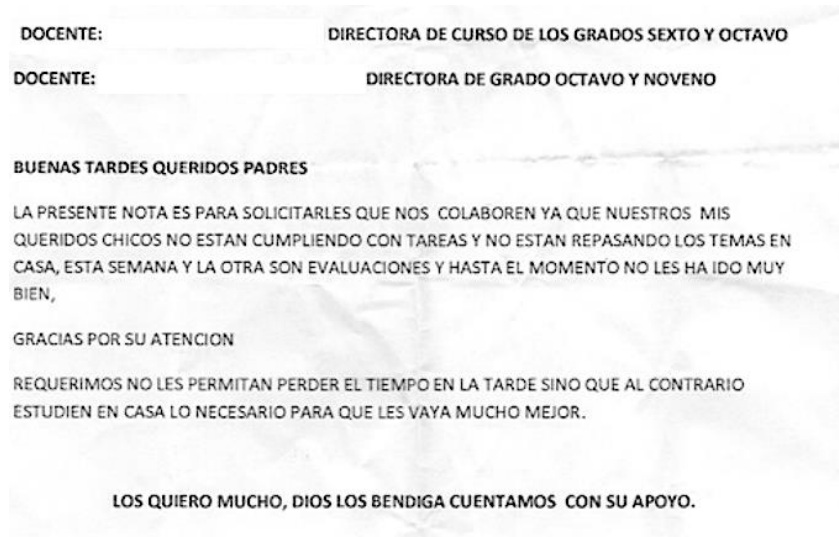
El profesor y las profesoras de La Planicie organizaron las asignaturas según los intereses y la formación de cada uno. De esta manera Pedro se encargaba de matemáticas, informática y tecnología, inglés y cátedra de paz; la profesora Carolina orientaba español, educación física y deportes, artes, ética, sociales y filosofía; y la profesora Carmen tenía el área de ciencias -biología y química- y los proyectos productivos.

En el momento en que visité la escuela, se acercaba el primer cierre del periodo, como se denomina a los cortes trimestrales del año. Carolina y Carmen estaban muy preocupadas por el bajo rendimiento académico de los estudiantes de grado octavo y



noveno, de los cuales son directoras de curso<sup>109</sup>. El viernes previo a mi llegada las maestras habían enviado a los padres, madres o tutores una nota que, esperaban, fuera entregada el lunes con la firma del acudiente, confirmando la notificación de recibido. Esto aplicó tanto para los niños y niñas internos que salían ese fin de semana como para los externos.

La nota decía lo siguiente:



*Imagen 1: Nota enviada por las maestras Carolina y Carmen. IE La Planicie. Fuente Propia*

El martes, la profesora Carmen pasó al aula de bachillerato y solicitó la nota firmada a los estudiantes; con lista en mano llamaba uno a uno y ellos entregaban el documento. Tres jóvenes de grado octavo -Camilo, Eduardo y Fernando- no entregaron la nota, y, como eran internos, había que esperar hasta el siguiente fin de semana para hablar con sus padres. Carmen, reconociendo esta dificultad, los remitió al comedor<sup>110</sup> y solicitó que la esperaran allí para que hablaran. Los estudiantes murmuraban que se les había quedado y que igual en la tarde ellos estaban en la escuela, entonces los papás no podían saber si hacían o no tareas. En el comedor se suscitó la siguiente conversación:

**CARMEN:** (...) Y los caballeros ¿por qué no pudieron traer la nota firmada por sus padres?

<sup>109</sup> El Director de Grupo o tutores de grupo, además de su función docente debe ejercer la supervisión y control necesarios sobre el grupo de estudiantes a cargo con el propósito de crear y mantener un ambiente pedagógico óptimo (condiciones favorables para el aprendizaje).

<sup>110</sup> Cabe aclarar que ante la ausencia de un espacio como una sala de estudiantes o de maestros, las y el docente de La Planicie usan el espacio del comedor para realizar algunas clases, conversar con algunos estudiantes que presentan un caso disciplinario especial o para reunir grupos pequeños de estudiantes en caso de organizar actividades extraescolares.

**CAMILO:** Profe, es que en todo el fin de semana no estuvo mi papá y mi mamá no quiso firmarla.

**CARMEN:** [Hizo un gesto dubitativo de lo que comentaba el estudiante] Bueno y Fernando y Eduardo... ¿Qué les pasó?

**EDUARDO:** Pues... se me olvidó... Pero mi papá sí la firmó.

**CARMEN:** Como sabíamos que iba a pasar esto y especialmente con los internos... es que nos fue bien que sólo tres dejaran la nota [comenta]. Tenemos una estrategia que les contaremos en la clase de Carolina y ustedes me van a ayudar, así que vuelvan al salón y estén súper atentos. [Los estudiantes vuelven al salón]  
(Fragmento del diario de campo del 19 de feb/2019)

En el segundo bloque de clase, Carmen y Carolina reunieron a los estudiantes de grado sexto a noveno en el comedor, los notificaron frente al bajo rendimiento que venían presentando en las diferentes asignaturas y la falta de compromiso con las tareas. Al respecto establecieron algunas condiciones nuevas para empezar a mejorar:

**CARMEN:** Teniendo en cuenta que ni los internos ni los externos andan haciendo tareas, hemos creado una estrategia con la profesora Carolina.

**CAROLINA:** [...] Nuestra idea es que en la tarde vamos a disminuir las actividades extracurriculares; para los internos, "la cordi" del internado<sup>111</sup> debe firmarles que ya hicieron tareas y para los externos traer el permiso de sus padres, y así pueden quedarse a teatro, o al fútbol o a lo que sea...  
[Los estudiantes murmuraban]

**CARMEN:** [...] ¡y olvidé decirles algo muy importante! Esta semana los monitores de tareas van a ser Fernando, Eduardo y Camilo [los estudiantes que no llevaron la nota firmada]; ellos serán los apoyos académicos para sus compañeros y al final de cada jornada de tareas recogerán los cuadernos para que puedan salir a jugar. (Fragmento del diario de campo del 19 de feb/2019)

La estrategia que diseñaron las maestras nació, principalmente, de su preocupación por el bajo rendimiento académico de los niños y niñas del internado. El aula de bachillerato se convirtió en un centro de tareas luego de la jornada escolar, donde los jóvenes más grandes terminaban sus compromisos y apoyaban el trabajo de los más pequeños.<sup>112</sup> La nota enviada por las maestras buscaba involucrar a los padres y/o acudientes en acciones que contribuyeran a la mejoría de su desempeño académico, pero fue en la escuela donde se materializó y asumió la mayor responsabilidad con el centro de tareas.

<sup>111</sup> Recordemos que es una persona encargada de los aspectos administrativos del internado y quien esta a cargo de los estudiantes después de las dos de la tarde que finaliza la jornada escolar.

<sup>112</sup> Si bien la actividad inicialmente fue pensada para los estudiantes de sexto a noveno, el profesor Pedro, director de grupo de cuarto y quinto, se unió a la iniciativa, y los estudiantes internos de estos grados también asistieron al refuerzo de tareas en tarde.

Finalmente, las actividades extracurriculares no se vieron afectadas; incluso durante esa semana los niños y niñas del ETCR llegaron a las actividades de refuerzo de tareas.

La tarea como maestras y directoras de curso dibuja fronteras entre tiempos del aula y no áulicos y plantea el problema de cómo garantizar que en el tiempo extraescolar estudien, pero también cómo se comprometen con el desempeño de sus estudiantes. En principio, con los niños externos el apoyo en tareas parece solucionarse parcialmente con la nota enviada, pero con los niños internos, ante la ausencia de los padres, deben diseñar una manera de que aún después de la jornada escolar los estudiantes cumplan con las tareas o refuerzos dejados en cada asignatura. No es fácil lograr la autonomía de los niños, niñas y jóvenes en estos espacios: son las maestras quienes buscan soluciones para que la situación mejore. Durante las jornadas de refuerzo escolar pocos estudiantes buscaban a los profesores para pedirles explicaciones, pero muchos sí les solicitaban libros de texto, diccionarios o los cuadernos de los estudiantes “más adelantados”, con el fin de cumplir con las tareas asignadas para el día, y de esta manera conseguir la firma y poder asistir a las actividades extracurriculares.<sup>113</sup>

### *3.4.3. Una estrategia de trabajo comunitario: El fútbol como oportunidad de reconciliación*

Esta estrategia está orientada a que la comunidad se haga partícipe de una acción pedagógica que desarrolla el profesor Jeison en la escuela La Ribera. Jeison es profesor de deportes, entre otras materias, y en el tiempo que lleva en esta escuela evidenció el interés que tienen los niños y las niñas por el fútbol. La escuela no tiene cancha y en el internado organizaron un espacio para jugar en las tardes; sin embargo, él encontró en la cancha de fútbol del corregimiento un espacio de encuentro extracurricular. Su idea es llevar “el fútbol para todos, del aula para el mundo”, afirma mientras sonríe.

Era martes y ese día habría encuentro deportivo. El profesor Jeison empezó a organizar el partido de fútbol de la tarde.<sup>114</sup> Dos jóvenes de décimo y once marcaban en su cuaderno los estudiantes que iban a participar.

**ESTUDIANTE 1:** Salieron como tres equipos.

<sup>113</sup> Los tres días restantes de la semana, miércoles, jueves y viernes, en las tardes, apoyé como maestra a los estudiantes en los refuerzos escolares durante una o dos horas.

<sup>114</sup> Este partido estaba organizado en contra-jornada, y el maestro no recibe ningún reconocimiento económico por esta actividad.

**ESTUDIANTE 2:** Más el equipo que salga con la comunidad.

**ESTUDIANTE 1:** Profe [dirigiéndose a mí, que me encontraba en el parque de los niños y niñas de primaria], ¿usted nos quiere acompañar al partidito de hoy?

**ESTUDIANTE 2:** Si quiere juega en nuestro equipo o con las niñas de décimo, son rebuenas.

**INV:** *Pues no estoy muy segura, ¡pero sí, de una!* (Fragmento del diario de campo del 26 de feb/2019)

A las 16:00 horas, el profesor Jeison pasó por la residencia donde yo me hospedaba. Me contó que cada ocho días, y en ocasiones dos veces en la semana, él congrega a la comunidad con la excusa de un partido de fútbol. Las madres de familia van y conversan, quizás “eso de pronto logre limar un poco las dificultades con la comunidad” (Profesor Jeison, IE La Ribera). Antes de llegar a la casa recorrimos un tramo amplio del corregimiento que no conocía, mientras el profesor gritaba desde la puerta de las casas los nombres de sus estudiantes que estaban apuntados en la libreta que los jóvenes de décimo habían marcado.

Francisco, Adela, Fernando, Amanda y otros 12 estudiantes se fueron sumando al encuentro en la cancha de fútbol -ver fotografía 22-. Las madres de familia acompañaban y algunas, incluso, armaron un equipo para el encuentro. Las reglas del juego eran materia de discusión: si era a un gol o a dos que cambiaban los equipos; si el último equipo ganador empezaba y los otros se enfrentaban a éste; si el equipo que iba perdiendo iba saliendo de la competencia. El profesor Jeison permitía que los jóvenes de la escuela, los del corregimiento que ya no asistían a la escuela y la comunidad definieran las condiciones.



*Fotografía 22: Cancha de fútbol del corregimiento La Ribera. Fuente: Propia*

La contienda futbolística inició a las cinco de la tarde. El equipo al que fui incluida perdió el primer partido y como regla de juego debía salir, por lo que el resto de la jornada estuve como espectadora de los partidos. Jeison fue el árbitro; la mayoría de los equipos fueron mixtos, estaban organizados con jóvenes de la escuela y algunos que ya no están estudiando. No hubo peleas, ni golpes: la actitud de quienes apoyaban los equipos era amena y quienes estábamos en la banca aprovechábamos para comentar sobre las cotidianidades del pueblo y hasta de la calidad futbolística de algunos de los jóvenes. A las 18:30 horas se terminaron los partidos y el equipo que ganó repitió el triunfo, pues la semana anterior también había ganado. Algunas madres de familia trajeron “la preparada”<sup>115</sup>, mientras se compartían en la cancha algunas experiencias del partido como el gol de un estudiante, la falta cometida por otro y el buen manejo de un arquero. Poco a poco todos los estudiantes empezaron a marcharse a sus casas.

Jeison acompañó mi camino de regreso a la residencia. Me contó que en los primeros encuentros que organizó iban cinco o seis personas, pero poco a poco, en menos de dos meses, la comunidad se fue animando. “El fin es hacer deporte, pero lo que hay de fondo es que las personas de la comunidad se comuniquen, que los jóvenes aprendan a perder y a ganar, que sea una oportunidad para ser más que estudiantes de una escuela sino habitantes de esta comunidad” (Profesor Jeison, IE La Ribera, 26 de Feb/ 2019). Sus palabras revelaban el interés que había de fondo en una actividad como ésta.

<sup>115</sup> La preparada es un regionalismo para denominar el equivalente a las aguas frescas en México.

Como se señaló en el punto 3.2., la relación de los maestros con la comunidad de La Ribera era muy tensa, pero también entre los vecinos reinaba la desconfianza, el rencor y los malentendidos. Hasta donde pudo observarse, este proyecto deportivo incipiente parecía estar en buenas condiciones de ayudar a mitigar la tensión que se percibió durante la asamblea de padres, aunque hubiera sido necesario seguir observándolo para saber si la comunidad reconocía a esta actividad extracurricular como un aporte del maestro a la reconciliación del corregimiento.

En conclusión, las tres estrategias enunciadas exponen diferentes ejes del trabajo docente. La primera se desarrolla en espacios áulicos, pero no tiene que ver con contenidos académicos, y más bien se vinculan al espacio 'socioemocional', a los lenguajes del cuerpo, la danza y el teatro en el marco de los objetivos que se plantean desarrollar Carolina y Pedro con sus estudiantes.

La segunda estrategia opera fuera del aula de clase, impactando los espacios y tiempos no escolares de los y las estudiantes. Las maestras Carolina y Carmen que tienen a su cargo estudiantes que viven en la escuela plantearon una estrategia para sobrellevar la ausencia de los padres, extendiendo su trabajo con áreas específicas de conocimiento para incrementar la autonomía de los jóvenes.

Finalmente, la tercera estrategia planteada desde la experiencia<sup>116</sup> de Jeison nace del interés personal del maestro de acercarse a la comunidad, de ocupar espacios extracurriculares para hacer partícipes a sus estudiantes y, sobre todo, de aprovechar su área de conocimiento, el deporte, para reconstruir un tejido social que lleva mucho tiempo roto.

## **Reflexiones finales**

La idea de situar en las dos escuelas las experiencias de los y las maestras parte del interés de recuperar sus formas de habitar los espacios y tiempos escolares, de entender

<sup>116</sup> Esta noción abordada durante el capítulo se acerca a la propuesta por Larrosa (2006) en la que "la experiencia suena a finitud. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso" (p.110).

su existencia en la escuela como una historia que se ha ido construyendo con los retazos de su vida cotidiana, la experiencia universitaria como profesionales de la educación, el paso por otras profesiones y la historia social que viven en la actualidad.

En la primera parte de este capítulo, las historias de Pepe, Gustavo y Leti relataron las trayectorias del ingreso a la profesión docente. Esta temática desembocó en las condiciones laborales y posibilidades de ascenso que tienen los y las maestras en Colombia. Frente a sus inconformidades, expuestas durante el trabajo de campo en las escuelas, el segundo apartado recoge algunas tensiones entre las comunidades y sus docentes. Por ejemplo, sumado a las diferencias entre los docentes del estatuto antiguo y “el nuevo” están las formas de contratación, tema poco tratado por el gobierno nacional. Además, los tiempos del trabajo docente se difuminan para las comunidades, exigiendo de parte de ellos mayor atención a los estudiantes, incluso fuera de sus horarios establecidos. Las condiciones de los y las docentes siguen siendo precarias, por esto, estudios como los de Ezpeleta (1992) dialogan aun en la actualidad frente al escaso interés por cambiar estas dinámicas en los espacios rurales:

Su actividad se encierra más en la escuela y ésta, a su vez, produce un importante volumen de trabajo que debe asumirse junto a la tarea del aula. Originados en la organización y en la administración, tales requerimientos conforman a la vez una carga y una interferencia para una actividad profesional que también enfrenta complejas y específicas situaciones de enseñanza. (p.36)

Las actividades administrativas, extracurriculares y la dificultad para establecer los límites del trabajo docente son elementos que dificultan la relación con las comunidades en estas escuelas.

Los apartados 3 y 4 de este capítulo reconstruyeron las cotidianidades de los y las maestras en sus territorios, sus miedos, angustias, silencios y propuestas pedagógicas a través de las cuales buscan conectar con sus estudiantes. La idea de lo precario para estos sujetos pasa por la potencia que tiene la escuela en poder rehacerse, reconstruirse luego de la guerra, reinventarse a través de un partido de fútbol, e incluso, de una clase de aeróbicos. Esta es, siguiendo a Dussel (2018), “una condición vital de un ensamblado que está siempre al borde de su destrucción, pero también en movimiento, abierto, capaz de presentar el mundo y de ayudar a crear nuevos montajes, imaginando otros futuros” (pp. 103-104).

En particular, las maestras pusieron de relieve aspectos vinculados a su seguridad y la de sus hijos. Como respuesta al miedo, estuvo el silencio en el caso de La Ribera, mientras que en La Planicie fue la denuncia de las restricciones que ellas tienen en el territorio. Ahmed (2017) afirma que

“el miedo funciona para alinear el espacio corporal y social: funciona para permitir que algunos cuerpos habiten y se muevan en el espacio público mediante la restricción de la movilidad de otros cuerpos a espacios que están acotados o contenidos. Los espacios extienden la movilidad de ciertos cuerpos; su libertad para moverse moldea la superficie de los espacios, mientras que estos emergen como tales a través de la movilidad de dichos cuerpos” (p.117)

Las maestras de La Ribera no salen de sus casas después de la jornada escolar, no mencionan nada de lo sucedió; las de La Planicie, temen salir luego de las cinco de la tarde los viernes, se ven restringidas y atemorizadas, en la mayoría de los casos por hombres<sup>117</sup>. Massey (1994) plantea que algunas encuestas han mostrado que la movilidad de las mujeres esta restringida de mil maneras “from physical violence to being ogled at or made to feel quite simply 'out of place' - not by 'capital', but by men” (p.148).

Reconstruir el encuentro con la docencia significó una gran oportunidad de acercarse a los y las maestras y escucharlos desde su vida cotidiana, desde las necesidades y aperturas que se dieron en el encuentro con una profesión que enfrenta grandes retos en términos de garantías laborales, salarios justos, sistemas de salud y, sobre todo, valoración por parte de las comunidades. El capítulo cuatro dialogará con esta mirada a través del testimonio de los niños y las niñas quienes a diario comparten, conviven, experimentan y, en muchos casos, se exponen a las mismas vicisitudes que el conflicto ha dejado en las y los docentes de las escuelas.

<sup>117</sup> En la investigación realizada por Lizarralde (2015) sobre ambientes educativos en zonas de conflicto armado en Colombia, plantea que las maestras no solo deben sobrellevar el peso de dejar a sus familia e hijos por las condiciones de seguridad en muchas zonas, sino que, en ocasiones se ven amenazadas y amedrentadas por hombres pertenecientes a grupos insurgentes que usan su figura masculina para ejercer relaciones de poder desiguales.



## CAPÍTULO 4. Lugares, miedos y esperanzas para los niños y las niñas en la escuela



Ilustración 3: Fotografía vista frontal de la escuela. IE La Planicie. Fuente: Producción de estudiantes. Feb/2019

Esta es mi escuela, así como la ven... con los niños de cuarto jugando a bailar, el internado y mi salón. Tenemos muchos lugares donde nos gusta ir, el salón a veces es un poco pequeño, somos como treinta y pico y casi no cabemos... el que va entrando al salón es Martínez que siempre se la pasa buscando excusas para estar afuera. Y la señora que está ahí, es la profe que nos está visitando, vive en México, nos trajo cosas y tomamos fotos con ella de la escuela. Nuestra foto se llama la “mejor escuela del Guaviare”. (Fragmento de una descripción hecha por estudiantes de bachillerato Feb/2019)

En las escuelas los y las jóvenes reconocen su espacio desde lo personal y lo colectivo, exploran, aprenden y se identifican con muchos rincones que, con el tiempo, incluso entran en disputa con otros por la defensa de dicho lugar. Para Felipe y sus compañeros, pensar en una fotografía de lo que es su escuela (ilustración 3) involucraba varios elementos: los salones de clase, los pasillos, el internado, el patio de recreo, sus compañeros de cuarto grado, Martínez y la visitante de México. Para ellos esta era *la mejor escuela de todas*.

En este capítulo presento cuatro apartados que buscan recoger los relatos y las imágenes que la escuela evoca en los y las estudiantes. El primero expone algunos retos metodológicos del ejercicio de investigación con los niños y niñas en el entorno escolar. A continuación, caracterizo la escuela como un lugar pleno de afectos, y retomo fotografías, ilustraciones, relatos orales, interacciones y escritos donde ellos y ellas enuncian diferentes lugares de la escuela. En la tercera parte, los relatos sobre las huellas de la guerra vuelven a aparecer en la voz de los y las estudiantes. Finalmente, recupero los testimonios de aquellos que luego de varios años volvieron a la escuela y ven en ella la posibilidad de un nuevo comienzo.

#### 4.1 El inicio de un reto metodológico: el trabajo con los relatos de la infancia

*A mí me gusta la escuela porque sé que cuando vienen por mí los viernes, ella es como una persona que me extraña y, aunque sabe que soy feliz en mi casa, me espera los lunes para recibirme de nuevo.*  
(Laura, estudiante de noveno grado, Escuela La Planicie. Feb/2019)

Las condiciones de trabajo con los y las estudiantes y las formas de acceder ellos para la investigación fueron planteadas, desde un inicio, por el Secretario de Educación y los directores de las dos escuelas. Las reglas fueron claras: no entrevistarlos, no tomarles fotografías ni vídeos donde ellos pudieran ser identificados, y, además, diseñar una estrategia de intervención con ellos en aula. Estas restricciones se fundamentaron en: i) los y las estudiantes de las escuelas eran, en su mayoría, menores de edad; por las condiciones de las escuelas, ni siquiera había opción de solicitar consentimiento de sus padres, madres y/o tutores; ii) las condiciones de seguridad de algunos menores de edad eran estrictas porque estaban involucrados en procesos de amenazas por grupos armados; iii) no era conveniente que, como agente externo a la institución, grabara a los niños y niñas; dada la problemática de reclutamiento de menores, podría ser confundida con algún infiltrado de dichas organizaciones.

¿Qué tipo de registros se podrían producir bajo estas condiciones, y de qué manera recuperar la palabra<sup>118</sup> de los niños y niñas en las escuelas? Estas preguntas impulsaron

<sup>118</sup> Esta recuperación de la palabra que va “más allá de su obligada pretensión de exactitud, está marcada por la duplicidad, la falta, el desvío, el desvarío ... La primacía de la dimensión simbólica como distancia crítica de toda afirmación es, desde esta óptica, inherente a toda indagación en el campo cultural” (Arfuch, 2018, p.59).

el diseño y desarrollo de seis talleres<sup>119</sup> -uno por grado<sup>120</sup>- que permitieran acercarme a una palabra más cercana al testimonio y, de esta manera, complementar los registros etnográficos posibles dentro y fuera de las escuelas.

Cada taller estaba dividido en dos sesiones. El objetivo era indagar cómo los niños y niñas describen su escuela y las emociones<sup>121</sup> que los espacios escolares producen en ellos. Los fragmentos narrativos estarían enmarcados en tres tipos de registro: el oral, en las conversaciones informales y los espacios de aula; el escrito -a través de las cartas- y la fotografía<sup>122</sup> o ilustración elaboradas por ellos.

Otro asunto que tenía que resolver antes del viaje a las escuelas, era equiparme con los materiales escolares necesarios para el desarrollo de los talleres. Esta era una tarea aparentemente trivial, pero que en los territorios donde estaban las escuelas, se hacía compleja. Fue obligatorio el recorrido por un par de papelerías en el centro de San José<sup>123</sup>: plumones de colores, hojas, lápices, borradores, sacapuntas, tijeras y pinturas; en campo resolvería el uso de las cámaras y la forma de tomar, descargar y compartir en grupos las fotografías tomadas durante los talleres.

Finalmente, un día después, estaba en La Planicie. La primera escena que pude observar fue siete niños y niñas en los tanques bañándose, otros salían y entraban de las habitaciones y sólo unos pocos estaban en el comedor. Yo me encontraba a unos 100 metros de estas actividades, con dos cámaras, una grabadora de mano, los materiales de trabajo, una mochila donde llevaba el portátil, un trípode y una agenda para las anotaciones de campo. Mi presencia rápidamente llamó la atención de todos; un nuevo extraño llegaba a la escuela. Algunos murmuraron, otros sólo me miraban, y unos pocos continuaron con sus actividades sin ningún reparo. Ante esta evidente inquietud que percibí en los y las estudiantes, dejé todas las cosas que me acompañaban en un salón y, con las manos vacías, esperé el encuentro en el comedor.

<sup>119</sup> Comparto la idea de Riaño (2000), quien considera el taller “como objeto de atención empírica [atención], intelectual [reflexión], y social [hecho social] que tiene lugar en una dinámica relacional, espacial y temporal específica” (p.49).

<sup>120</sup> Recordemos que las escuelas eran multigrado. Ver capítulo 1.

<sup>121</sup> Con la pretensión de recrear el espacio escolar de los y las niñas, esta investigación se acerca a la teoría sociológica de las emociones (Ariza, 2016), ya que aporta en la posibilidad de relevar la centralidad del actor sintiente, el cuerpo y la afectividad para el análisis de la realidad social.

<sup>122</sup> Una foto proporciona una pequeña visión que, cuando se entiende junto con otras imágenes y fragmentos narrativos, puede contarnos cómo se pronuncian los niños y su lugar en el mundo (Templeton, 2020).

<sup>123</sup> Recordemos que San José del Guaviare es la ciudad capital del Guaviare, donde se concentra la actividad política y económica del departamento.

Para el desayuno, los y las estudiantes del internado se organizaron en dos filas. Luego, cuando ya estaban terminando de desayunar, llegaban los estudiantes externos. Podía percibir una especie de *camaradería* entre ellos, ya que, si algún niño o niña externa dejaba los trastes en casa, algún interno comía rápido, lavaba el traste y se lo entregaba para que pudieran servirle su desayuno. El ritual del desayuno acababa cuando todos habían lavado sus trastes y se habían lavado los dientes. Luego, el sonido del timbre indicaba que era hora de empezar la jornada escolar.

**CAROLINA:** Profe [Yo estaba en el comedor, esperando que sonara el timbre], venga conmigo. El primer grupo con el que va a trabajar es con los chicos de bachillerato, son muchos, pero usted ya sabe, así es en las escuelas. Los tengo organizados por cursos, es más fácil para las materias, pero usted puede ponerlos como quiera, si tiene algún inconveniente con la disciplina me avisa, ellos a veces se ponen difíciles, pero son buenos chicos. (Fragmento del diario de campo del 19 de feb/2019)

Al aula de bachillerato llevé únicamente mi agenda, los materiales de trabajo para los y las estudiantes y la grabadora de voz. Sabía, por la experiencia de la mañana, que las cámaras y todas las cosas que me acompañaban no eran pertinentes, al menos hasta que tuviera un primer encuentro con ellos y ellas donde pudiera contarles la razón de mi visita a la escuela. La profesora Carolina conocía, por el director Gustavo, las formas de trabajo que tendría con los y las estudiantes.

**CAROLINA:** Bueno jóvenes, les presento a Yuri. Ella es profesora de español, viene desde México y va a hacer unos talleres con ustedes. Necesito que le colaboren y ella al final me va a informar quién estuvo atento y quiénes no dejaron hacer nada. Así que aprovechen esta oportunidad de que alguien nos visite para trabajar con ustedes. (Fragmento del diario de campo del 19 de feb/2019)

La profesora Carolina mencionó un dato sobre mí que marcó un rumbo en la conversación con los y las estudiantes: *“viene de México”*; el resto de la información pasó desapercibida. Cuando Carolina se retiró del aula, las preguntas no se hicieron esperar:

**INV:** *Bueno chicos (...) Vamos a empezar por conocernos, no sé, tal vez me puedan contar cómo se llaman, si viven en el internado o si no, dónde y en qué curso están. Y pues, yo les cuento a qué vine a la escuela.*

**EST1:** Profe, pero ¿usted también se va a presentar?

**INV:** *Sí claro, debo comenzar por mí. Me llamo Yuri, soy colombiana y hace más de un año vivo en México. [Los estudiantes murmuraban, se veían inquietos por lo que pudiera contarles y empezaron a levantar la mano]*

**EST2:** Profe, y ¿cuánto tiempo se va a quedar con nosotros aquí?

**EST3:** Y ¿qué nos trajo? [risas]

**EST4:** ¿Nos va a cantar una ranchera? [risas]

**INV:** *Podría responderles todas las preguntas, pero con un poco de orden (...) el que levante la mano se presenta y de paso hace su pregunta (...) ¿les parece?*

**ESTS:** ¡Sí!

(Fragmento del diario de campo del 19 de feb/2019)

Ese día en el aula de clase estaban 37 estudiantes y unas quince manos se alzaron para participar, por lo que la actividad de presentación se extendió por varios minutos. En algunas de sus preguntas se asomaba la fantasía, la imaginación y la idea de que hay algo más allá de lo que conocen.

**LUCAS:** Mire, yo me pregunto algo y es ¿cómo hacen los mexicanos para subirse al bus<sup>124</sup> y que no se estrellen entre ellos, si siempre llevan el sombrero y las botas de mariachi? [durante más de un minuto los estudiantes se rieron de la pregunta de su compañero] Ah, y me llamo Lucas, estoy en sexto y vivo en el internado.

**INV:** *Mira Lucas, lo que preguntas nunca se me hubiera ocurrido. En la Ciudad de México sí hay un lugar donde están los mariachis y no sé como hacen para ir en el bus sin que se les dañen su atuendo, pero no todos los mexicanos son así con vestido de charro, botas y mostacho. Todos visten normal, como nosotros, de jean y camisa (...) ¡como nosotros!*

(...)

**CAMILO:** ¿Y es muy difícil ir a México? Pues supongo que deben ser muchas horas en avión... ¿usted cómo hizo para que la dejaran entrar? Me llamo Camilo, vivo en el corregimiento, estoy en octavo y llegué este año a La Planicie, yo vivía con mi mamá hasta los 6 años en Bogotá.

**INV:** *Camilo, para llegar a México tuve que hacerlo en avión, fui a estudiar. Y de Colombia a México son 5 horas más o menos.*

**CAMILO:** ¡¿En el aire?! [algunos de los compañeros le hace mofa]

**INV:** *Sí, volamos por esas horas. Para venir aquí fue igual, llegué primero a Bogotá. Allá descansé y luego en el terminal [terminal de transporte intermunicipal] tomé una Flota [autobus] hasta San José, son como 12 horas y ya estando allá, busqué una moto y, un día después, me vine para La Planicie.*

**EST:** De allá a aquí [de San José a La Planicie], sí son dos horas [afirma]

**INV:** *Pues para quien conoce la vía, yo me demoré un poco más (...)*

**CAMILO:** Pero entonces ¿usted es rica, profe [risas], y por eso pudo ir a México?

<sup>124</sup> En Colombia la expresión *bus* se usa para llamar a los camiones de servicio público.

**INV:** *No, Camilo, estudié en una universidad pública en Bogotá, donde no se paga y pues fui buena estudiante; luego trabajé, me presenté a una beca y cuando pasé, pagué mis pasajes con lo que tenía de mi trabajo.*

(Fragmento del diario de campo del 19 de feb/2019)

Las interacciones en ese espacio fueron muy espontáneas. Los niños y niñas a veces gritaban para preguntar si el tequila era rico, si conocía a Vicente Fernández, si había ido a la vecindad del Chavo. Su conocimiento sobre México seguramente resultaba de lo que veían en la televisión con las telenovelas y el programa del Chavo que todavía se trasmite todos los sábados en las franjas infantiles de los canales nacionales; también venía por la internet, que permite el acceso a otros conocimientos culturales, y también de una amplia herencia cultural como los mariachis para las celebraciones.

Al final, logré exponerles que estaba allí haciendo una investigación de la universidad donde estudiaba; les conté el tiempo que estaría en la escuela, el porqué de las cámaras y la grabadora de voz, entre otras cosas. En los días siguientes, los espacios fuera del aula como el comedor, la cancha de fútbol, el árbol de mango, el fregadero, el tendedero entre otros, fueron propicios para seguir conversando y responder a los y las estudiantes sobre otras preguntas, frases comunes, formas de llamar a los objetos y lugares.

#### 4.2 La escuela como lugar pleno de afectos

Nada está quieto. Todo parece ser caótico. ¿Qué orden puede haber en los arrebatos de decenas de niños que se cruzan y se tropiezan en el patio de cualquier escuela? ¿Qué habrá de interesante en sus continuas conversaciones llenas de alusiones cotidianas, mediáticas y familiares? ¿Qué está en juego en sus juegos inventados o reinventados? (Rockwell, 2018, p.240)

Durante la investigación, los y las niñas escribieron, dibujaron y fotografiaron algunos espacios de la escuela donde era posible desentrañar el ruido, las voces, el eco de las bancas, los abrazos, las lágrimas, los juegos, la música, el teatro, la literatura, las matemáticas y la vida misma en ese lugar lleno de afectos. Retomo la idea de Ochoa (2019) quien propone analizar el habitante de los lugares a través de las prácticas y el habitar mismo como una experiencia, asociados con la condición de sujeto cuerpo: “es a través del cuerpo, que cada circunstancia se ubica, actúa y experimenta los contextos socioculturales específicos, se posiciona en un mundo intersubjetivo, en territorios

particulares, en un mundo material y encarna posibilidades históricas situadas”<sup>125</sup> (p.223).

En La Planicie, los y las estudiantes de bachillerato compartieron 26 fotografías. Sólo cuatro fotos plasmaron dormitorios, fachadas y salones, mientras que las otras privilegiaron otros lugares como el árbol de mango, paisajes geográficos, caminos aledaños a la escuela, la cancha de fútbol, el tendedero y el cielo. En diez de las 26 fotos aparecen estudiantes -la mayoría fueron niñas-. Algunos prefirieron el uniforme, y solo una su ropa de cambio.<sup>126</sup>

En cuanto a las ilustraciones de la escuela, los niños y niñas de cuarto y quinto de La Ribera realizaron 25 producciones: 12 dibujaron la biblioteca, cinco hicieron el salón y en siete de ellos se dibujaron dentro del aula; cinco en parque, dos la cancha de fútbol, dos la sala de sistemas y uno, el comedor. En La Planicie no hubo ilustraciones. Los y las estudiantes produjeron 18 cartas para un “amigo mexicano”.

A continuación, presentaré algunos de los espacios que los y las estudiantes relataron a través de varios registros -fotografías, producciones escritas, ilustraciones y narrativas orales-, en los que se puede identificar diferentes capas de significación que entrelazan lo sensorial, lo social, lo imaginativo y lo pragmático.<sup>127</sup>

#### 4.2.1 La nostalgia de Laura: una idea de escuela desde la experiencia del internado

<sup>125</sup> Ochoa (2019) amplía esta idea retomando la afirmación de Nigel Thrift (2008) quien propone “analizar el espacio como experiencia, en el cotidiano devenir, como flujo dinámico entre límites establecidos, como imágenes que representan historias y como actos que construyen cuerpos y afectos” (p.222).

<sup>126</sup> Los viernes, los niños y niñas internas pueden estar sin el uniforme para agilizar la salida con los padres, madres y/o tutores.

<sup>127</sup> Templeton (2018) destaca que “the environment resonates with children in a way that they follow the subtle hints of life within non-human forms” (p.12).



Fotografía 23: Camino hacia el río, escuela La Planicie. Fuente: Producción de estudiantes. Feb/2019

**SOFÍA:** Bueno, elegimos esta foto (fotografía 23) entre todas las que tenemos... porque... [risas]

**LAURA:** La verdad, es que esa selva, ese camino significa mucho... En especial cuando vivimos aquí hace tanto tiempo. [Su tono cambio respecto a la primera oración, se notaba nerviosa]

**INV:** ¿Pero, por qué significa mucho?

**LAURA:** Es que cuando uno vive toda la vida lejos de la familia y la ve cada 15 días, pues le da a uno como ... [los demás compañeros se quedaron en silencio]

**SOFÍA:** Profe, eso es como tristeza. [Uno de los compañeros le hace mofa]

**LAURA:** ¡Ay Manuel, es verdad! cuando uno ve ese camino tan silencioso le dan ganas de estar en la finca, caminando junto a su mamá o sus hermanos, tranquilo, no sé, como ... [la estudiante no encuentra la palabra para expresar su emoción]

(Fragmento del diario de campo del 19 de feb/2019)

Laura tiene 16 años, está en grado noveno, y desde quinto de primaria estudia como interna en La Planicie; sus padres son jornaleros y, en algunas ocasiones, son sus hermanos mayores quienes llegan a recogerla los viernes. Durante el primer taller, solicitó que le permitiera sacar una fotografía de un caño<sup>128</sup> que está muy cerca de la escuela. La consigna del taller era que, en equipos de trabajo, tomaran una o dos

<sup>128</sup> En la región los caños son fuentes pequeñas de agua limpia.



fotografías de su lugar preferido en la escuela y luego, con sus compañeros, nos contarán por qué eligieron dicho espacio.

Este lugar que escogió Laura y su grupo tenía restringido el acceso: las maestras y el profesor Pedro habían sido muy enfáticos en que ningún estudiante debía ir solo. Las razones son diversas: hay serpientes en el camino, cachirres -también llamados babillas- en el caño y, por supuesto, personas ajenas a la escuela que pueden poner en riesgo la integridad de los y las estudiantes. Teniendo como excusa el taller de fotos, Laura, Carlos, Luis, Sofía, Valentina y Cristian solicitaron movilizarse a este espacio, permiso que fue concebido porque los acompañábamos la profesora Carolina y yo. No fue fácil distinguir el inicio de la trocha entre los árboles de la selva; sin embargo, los y las jóvenes que nos guiaban conocían muy bien el camino. Las fotografías las tomaron con el celular de Sofía, la hija de la profesora Carmen. Los y las estudiantes habían acordado rotar el dispositivo de manera que todos pudieran tomar las fotos que deseaban.

La fotografía de Laura (fotografía 23) y su equipo construye una experiencia<sup>129</sup> sobre la manera de relacionarse con el mundo y plasma un instante, una memoria, que a veces es peligrosamente efímera. La relación de los jóvenes con este espacio expuso entre líneas una emoción nostálgica sobre lo que implica estar lejos de casa; la expresión de Laura *“le dan ganas de estar en la finca”* orienta la lectura hacia una existencia atravesada por las largas jornadas sin su familia.

La última actividad con los y las estudiantes de bachillerato de La Planicie concluyó el trabajo sobre imágenes fotográficas que se había desarrollado durante la semana. La nueva consigna era escribir un relato sobre un hecho importante que hubieran vivido en su escuela. Por solicitud de algunos jóvenes, se dieron relatos sobre sus experiencias en casa o cuando salen del internado.

Bajo el árbol de mango, que era uno de los lugares *preferidos* por los y las estudiantes, nos organizamos en una especie de círculo; éramos 36 estudiantes y una maestra. El sol estaba en un buen punto, el viento a veces no ayudaba porque se llevaba las hojas

<sup>129</sup> Dussel (2020) expone que la ontología de la imagen se pregunta más por la experiencia con la imagen, sobre qué de lo real está en una imagen; así sea una imagen inventada, ficcional, hay un cierto vínculo con un cuerpo que la hizo, con una intención, con un reflejo más o menos distorsionado respecto a la realidad. Esta perspectiva se pregunta más por una presencia y una experiencia con la imagen.

de los relatos. Algunos estudiantes rompieron el círculo durante la escritura, pero cuando iniciamos el cierre de la actividad volvieron a vincularse al grupo. Antes de iniciar la lectura de sus producciones, se dio un espacio de intercambio en el que les agradecí por su amabilidad y disposición en la realización del taller.

Jonathan, de séptimo grado, fue el primero que participó; se puso de pie y compartió su relato:

A mí me gusta cuando viene mi madre, ella viene desde el plan de Cumaré<sup>130</sup>, allá juego fútbol los domingos y también voy a pescar al río o a la laguna. Juego tejo<sup>131</sup> con mis tíos y a veces, si ellos me dejan, voleo machete y abro trochas con motosierra. Lo que más me hace falta es ver mujeres bonitas, aunque lo malo es que son muy celosas y no les gusta que ande en la escuela y en el internado con mis amigas.

(Producción escrita de bachillerato. IE La Planicie. Feb/2019)

Las actividades cotidianas de la finca que expuso Jonathan animaron a los demás estudiantes a conversar sobre aspectos cada vez más íntimos de su vida escolar y familiar. Incluso, en algunos casos compararon estos dos espacios: si era más grande el gallinero de su escuela o el de sus fincas, que en sus fincas tenían duchas y en la escuela no, al igual que el servicio de la luz en las noches, entre otras cosas. Al terminar el tiempo del taller, se quedaron muchas participaciones sin poder ser escuchadas; los y las estudiantes entregaron sus producciones y algunos solicitaron modificar su texto y entregarlo al finalizar la jornada escolar.

Laura fue una de las estudiantes que no entregó el material escrito de esta actividad, pero luego en el espacio de la comida se acercó, e iniciamos una conversación sobre las actividades del fin de semana en el internado, y con ello se dio de la posibilidad de hablar sobre el taller.

**LAURA:** Profe, yo no le entregué mi trabajo del taller, pero mire, aquí lo tengo.

**INV:** *Gracias Laura, ¿Quieres que lo conserve?*

**LAURA:** Sí, quiero que lo leas (...)

**INV:** [hice una lectura mental]

<sup>130</sup> Plan Cumaré es una vereda ubicada a tres o cuatro horas de la escuela.

<sup>131</sup> El Tejo o Turmequé es un deporte tradicional colombiano. Hay varias adaptaciones del tejo: la más tradicional consiste en introducir el tejo dentro de un círculo metálico conocido como tejín o bosín, en los bordes del círculo se colocan cuatro mechas. Quien logre hacer explotar el mayor número de mechas, gana la partida (Secretaría Cultural, de recreación y deporte de Bogotá).

*A mí me gusta mi casa porque es grande, cómoda y tranquila y paso todo el tiempo con mi familia reunida. Mi papá y mi mamá y mis hermanos. Ellos bajan a la finca para estar juntos cuando salgo del internado. En esa casa yo me crié, me gusta caminar con mi mamá entre el bosque, es tranquilo y tiene un salidero de agua. Cuando sea grande quiero arreglarla para tener mis animalitos y que mi mamá no trabaje en fincas.*

*Laura.*

**INV:** Finalmente, no escribiste nada de la escuela.

**LAURA:** No sé profe, esta escuela ... en esta escuela paso mi vida. Todos los días (...) Sabe profe, ese lugar de la foto me recuerda mucho mi casa, por eso voy allá cuando me siento como cansada de todo lo que hacemos aquí ¡y eso que la pasamos chévere! [risas]

**INV:** *Y cuándo termines noveno, ¿qué quieres hacer?*

**LAURA:** No sé profe, mi papá quiere que vaya a San José a estudiar, no sé... sería otra vez en internado ... no sé.

**INV:** *¿Y tú, quieres seguir estudiando?*

**LAURA:** pues, a mí me gusta la escuela porque sé que cuando vienen por mí los viernes ella es como una persona que me extraña y aunque sabe que soy feliz en mi casa me espera los lunes para recibirme de nuevo. [risas]

**INV:** ¡*Que poeta!* [risas]

**LAURA:** Profe, discúlpeme por no haberle entregado el trabajo, pero sí quiero que se lo lleve y si algún día vuelve me cuenta que dijeron por allá de La Planicie.

**INV:** Seguro les encantará conocer todo lo que hacen aquí. (Fragmento del diario de campo del 22 de feb/2019)

¿Qué hacer con estas emociones que transmitían los niños y niñas en sus relatos? ¿De qué manera la escuela reconoce en la nostalgia, el miedo, el amor y el odio una parte fundamental de la vida de sus estudiantes? Es muy probable que los maestros y maestras conozcan de la nostalgia de Laura y de los demás estudiantes del internado, y por esto, en medio de las limitaciones de la escuela, proponen espacios extracurriculares, apoyan las actividades cotidianas del internado y otros, con el fin de acompañar la sensación de soledad que produce estar lejos de casa.

El caso de Laura invita a reflexionar sobre una idea de escuela que posibilita la autonomía y la emancipación de los y las estudiantes; el propósito de que ellos y ellas puedan construirse como sujetos con su propia mirada del mundo parece tener un alto costo para los estudiantes que experimentan una "sobredosis" de la escuela desde su condición de internos. Parece que los y las estudiantes comparten con sus maestros y maestras la idea de que hay una frontera muy delgada entre su vida personal y la vida en la escuela.

En ese sentido, el internado se convierte en otra figura familiar<sup>132</sup>, en la que el niño o niña realiza las labores de un hogar: lava, tiende, recoge y organiza su ropa, organiza su cama, limpia los zapatos, hace tareas, alista el uniforme; incluso, en el caso de las jóvenes, ellas se maquillan, se cepillan el cabello, y hasta experimentan su primera regla en el internado.

#### 4.2.2 El anhelo por la biblioteca y el parque en La Ribera

El encuentro con el grupo de 25 estudiantes de grado cuarto y quinto de primaria -IE La Ribera- fue un miércoles durante el segundo bloque de clase. Eran 12 niñas y 13 niños. Sus edades rondaban entre los ocho y diez años. Su aula de clase estaba decorada con el horario, la misión y visión de la escuela y las fechas de cumpleaños de los y las estudiantes. El espacio que me asignaron para la realización del taller fue la clase de español y, para completar las dos sesiones, la clase que seguía de ética; con esto el ejercicio fue realizado en dos horas clase de 50 minutos cada una.

Empecé la actividad solicitando a los niños y a las niñas ubicarse en el comedor para habilitar un espacio diferente al aula de clase; ellos y ellas se hicieron en el suelo en una especie de círculo, llevaban en sus manos un cuaderno y algunos la lapicera con sus colores. La consigna inicial sólo era salir del aula y hacernos en el comedor, porque íbamos a conocernos.

**ANYELITH:** ¿Profe y México es fuera del país? (...)

**DANIELA:** ¿Y en México también hay parques? (...)

**KEVIN:** Profe, ¿y cómo hablan los mexicanos? ¿cómo nosotros? o ¿así como en inglés que uno no entiende? (...)

(Fragmento del diario de campo del 27 de feb/2019)

Fueron unas 13 preguntas, una tras otra; las respuestas acompañadas de risas y de emotividad hicieron de este espacio de 40 minutos una forma de acercamiento con los y

<sup>132</sup> Civera (2006) expone que los internados en la década de 1920 en México se organizaban en una estructura familiar: “el director era el padre, su esposa la madre, los maestros los hermanos mayores, todos ellos cuidando a los alumnos, los hermanos menores. Dicha idea se conserva hoy en día, en el himno de las escuelas normales rurales, que los alumnos cantan con emoción en su ceremonia de graduación, con la única diferencia de que en éste, la escuela misma ocupa el lugar de la madre” (Civera, 2006, p.56).

las estudiantes. Lo que siguió después de este momento fue dibujar el espacio de la escuela que más les gustaba.

Los lápices de colores se movían de un lado a otro en el comedor y las hojas blancas que había entregado fueron la mejor opción para plasmar el dibujo de la escuela; algunos niños y niñas prefirieron salir del espacio donde estábamos y dibujar precisamente en su lugar preferido para que fuera “*más real*” su ilustración. Conversaban, dibujaban, coloreaban; la actividad se llevó a cabo en 30 minutos. Al finalizar regresaron al comedor, aprovechando el espacio para comparar sus ilustraciones, comentar el uso de colores e incluso el realismo de las imágenes.

La cámara de vídeo los inquietó un poco por lo que fue necesario apagarla; incluso uno de los estudiantes comentó que prefería así “*para que sus lugares favoritos quedaran en secreto*”. Ante tal solicitud, el encuentro quedó registrado en la grabadora de voz y en el diario de campo.



Ilustración 4: Producción estudiante de 4º. IE La Ribera. Feb/2019

Fernando fue el primero que quiso mostrar su ilustración a los compañeros (ilustración 4). Su dibujo lo acompañó de una descripción. Dijo a sus compañeros:

**FERNANDO:** Miren este es el parque, aquí esta el rodadero, los columpios y el arbolito. Aquí jugábamos antes, ahora jugamos menos y a veces corremos. El mejor de los lugares es ... era la biblioteca. ¿Se acuerdan de que veíamos películas con el profe y a veces nos mostraba libros y esas cosas? (...)

**EST1:** En tercero la profesora Bertha hacía títeres allá.

**EST2:** Nos prestaban los marcadores de colores cuando la profe Victoria nos llevaba.

**INV:** ¿Y porqué no van a la biblioteca ahora?

**EST3:** Porque después de lo de la bomba la cerraron.

**FERNANDO:** Es mentira, es que la cerraron porque la van a remodelar.

**EST4:** ¡No! la verdad era un lugar rechévere pero ahora lo llenaron de cemento y cosas para la construcción del internado (...)

(...) **INV:** Bueno y antes de que sigamos discutiendo por qué cerraron la biblioteca, me pueden contar quiénes la pusieron como su lugar preferido. [12 manos se levantaron de los 25 estudiantes que estaban conmigo]

**CAMILA:** ¡Mire profe, en la biblioteca yo me dibujé! (ilustración 5)  
(Fragmento del diario de campo del 27 de feb/2019)



*Ilustración 5: Producción estudiante de 4º. IE La Ribera. Feb/2019*

Los niños y las niñas participaron activamente de la actividad; todos querían compartir su dibujo, explicar porqué era su lugar favorito y, además, responder todas las preguntas que les hacía. Finalmente, los niños y niñas coincidieron en cuatro lugares: la biblioteca, el parque, el salón de clases y algunos pocos la sala de sistemas. Vale la pena aclarar que, además del salón de clases, la sala de sistemas [también llamado salón de tecnología, ubicado en el kiosko digital] era la única que estaba en uso.

Cuando llegué a la Ribera, el director Mario me comentó que el parque estaba a medio usar porque se decidió poner allí el material para terminar el *enrejado* de la escuela; como esa tarea estuvo aplazada por tanto tiempo, solo un lado del parque estaba disponible para los y las niñas. Por otra parte, en una esquina de la sala de profesores estaban algunas columnas de libros que eran de la biblioteca:

**MARIO:** La biblioteca era un espacio muy visitado por los profesores, les gustaba llevar a los niños y habían logrado adecuarlo muy bien. Pero tenía goteras y bueno, la verdad estaba muy cerca del lugar donde pusieron la bomba, los padres de familia estaban nerviosos, entonces preferí aprovechar para desocuparla y dejamos ahí por ahora los materiales de construcción del internado. Cuando terminen espero darle una manita a la biblioteca y volver a ponerla. (Fragmento del diario de campo del 25 de feb/2019)

¿Qué estaban diciendo los niños y niñas, al considerar que su lugar favorito era la biblioteca, cuando ya había pasado casi un año y aun seguía cerrada? ¿Seguían esperando la remodelación? ¿Por qué lo vincularon al atentado? Por la conversación previa que tuve con Mario, sabía que los y las estudiantes no estaban tan alejados de la realidad. Sin embargo, no pude decirles que sus versiones, aunque dispersas, eran ciertas; que su espacio preferido se demoraría mucho en volver a ser lo que era, que los libros no volverían allí, ni los cuentos leídos, ni los títeres, ni las películas, porque hasta la pantalla estaba guardada en la sala de profesores para que no se dañara durante este tiempo.



Fotografía 24: Parte frontal de la biblioteca. IE La Ribera. Feb/2019. Fuente: Propia



Fotografía 25: Muro trasero de la biblioteca. IE La Ribera. Feb/2019. Fuente: Propia

Estas dos caras de lo que era la biblioteca (fotografía 24 y 25) reflejaban parte de la realidad que los niños y niñas describían o ilustraban de su lugar favorito. En el frente, un par de puertas cerradas con candados, abandonadas, con huellas de la tierra que entra y sale para la construcción del internado. Pero atrás, en una pared aun conservada, un muro que mantiene la esperanza, sus palabras sobre *cambiar el mundo* y una mano

que sostiene un libro dan la sensación de que la magia aún sigue en ese espacio, que ellos y ellas prefieren este lugar que su salón de clases y que, mientras no encuentren en otro espacio lo que allí tenían, seguirán reclamando, más bien en silencio, un lugar que les pertenecía.



Ilustración 6: Producción estudianta de 5º. IE La Ribera. Feb/2019

De la sala de sistemas (ilustración 6) hablaron sobre el uso de las computadoras, el internet, el Facebook, la conectividad, y hasta se atrevieron a confesar que a veces no hacen las actividades de clase, sino que visitan páginas de juegos, música y videos - como muchos de los niños y niñas de su edad-. Del parque quedaba mucho que decir, además de ser la frontera entre los estudiantes de bachillerato y de primaria:

**MIGUEL:** ¡Miren mi parque quedó igualito! (ilustración 7)

**EST1:** No le hizo todo el material que tiene ahí donde no podemos jugar.

**MIGUEL:** Pero es que no me alcanzó la hoja para dibujar esa parte. [Risas]

**EST2:** Pero es que en el parque siempre hay que pelear con los de bachillerato.

**EST3:** Sí, se la pasan con las novias en el parque y es para jugar, no para andar ahí... [Hace un gesto de besos y causa risa en los otros niños]

**INV:** Miguel, ¿qué es lo que pasa en el parque?

**MIGUEL:** Que el parque es para que juguemos los de primaria y los chinos grandes se la pasan sentados con las novias o hablando y nos quitan, entonces llamamos a la profe para que los quite...

**INV:** ¿Y ella los quita?

**MIGUEL:** Ella les pega su regaño y se van todos rabones [enojados], luego igual vuelven y así (...)

**EST4:** Profe, el parque es para que juguemos los niños (...)

**INV:** ¿Y qué les gusta del parque?

**EST5:** ¡Los colores!

**EST6:** No hay otro en el pueblo, ¡entonces toca aprovechar!

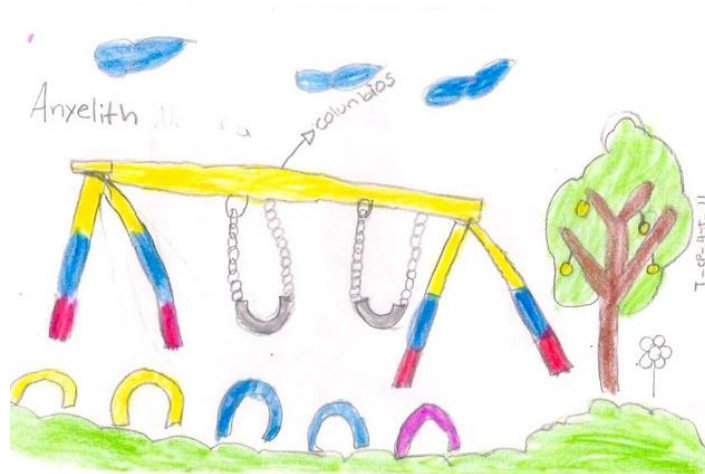


**EST7:** Es chévere poder jugar y estar con los amigos ... a veces les dejamos el parque a los niños pequeños de primerito y segundo.  
(Fragmento del diario de campo del 27 de feb/2019)



*Fotografía 26: Parque. IE La Ribera. Feb/ 2020. Fuente: Propia*

El dibujo de Miguel (Ilustración 7) captura bien los detalles del parque (fotografía 26), la naturaleza, el cielo, los columpios, los colores, el amarillo, el azul y el rojo. Como ya se dijo, el parecido de su lugar favorito con el dibujo que había hecho fue objeto de discusión entre los y las estudiantes, que remarcaron que le faltó incluir los materiales que ocupan buena parte de ese espacio.



*Ilustración 7: Producción estudiante de 5º. IE La Ribera. Feb/2019*

Los niños y niñas reconocieron en su escuela diferentes espacios en los que podían hacer distintas actividades, dejando ver una idea de escuela como *archipiélago*, “un lugar lleno de lugares”: el parque, la biblioteca, el árbol de mango, la sala de sistemas, la cancha fútbol, la huerta. Todos estos espacios escolares abren la posibilidad de ver el mundo, de compartirlo y experimentarlo en comunidad.

#### 4.2.3 Las aulas de clase: el lugar de la voz



Fotografía 27: Aula de grado cuarto y quinto. Escuela La Planicie. Fuente propia, tomada 20-Feb/2019

Larrosa & Aparici (2015) en el análisis sobre el aula desde Zambrano (1977) proponen la sala de clase como uno de los lugares de la voz, como uno de los lugares donde la palabra se dice a viva voz, y se recibe de oído, escuchando atentamente [...]

*se recorren también los claros del bosque con una cierta analogía a como se han recorrido las aulas. Como los claros, las aulas son lugares vacíos dispuestos a irse llenando sucesivamente, lugares de la voz donde se va a aprender de oído, lo que resulta ser más inmediato que el aprender por letra escrita, a la que inevitablemente hay que restituir acento y voz para que así sintamos que nos está dirigida. Con la palabra escrita tenemos que ir a encontrarnos a la mitad del camino. Y siempre conservar la objetividad y la fijeza inanimada de lo que fue dicho, de lo que ya es por sí y en sí. Mientras que de oído se recibe la palabra o el gemido, el susurrar que nos está destinado. La voz del destino se oye mucho más de lo que la figura del destino se ve (Zambrano, 1977, p.16)” (en Larrosa & Aparaci, 2015, p.41).*

En La Planicie había un espacio de dos metros de ancho por 12 metros de fondo (fotografía 27), un pizarrón flojamente ubicado sobre dos bancas individuales, 18 bancas individuales de madera, puestas una frente a la otra. 10 niños, 8 niñas y una maestra de

español. El techo que los cubría era la terminación de las tejas de zinc del aula de bachillerato y del aula del internado. Por ser un pasillo, el suelo era de un cemento más desgastado que de cualquier aula; no había ventanas ni puertas; el viento a veces atrapaba las voces de los y las estudiantes y de vez en cuando se robaba las hojas donde escribían. El día que acompañé su clase de español los estudiantes estaban con su uniforme de “diario”, como llaman al traje cotidiano -el otro, el de educación física, es la “sudadera”-. Las niñas tenían una falda plisada de cuadros azul con gris y camisa blanca corta, calcetas escolares blancas y zapatos negros. Los niños vestían pantalón gris ratón, camisa blanca corta, calcetas oscuras y zapatos negros.

Todos y todas parecían estar muy aplicados en su clase; sin embargo, cada vez que un estudiante o maestra pasaba hacia las aulas del internado, al baño o al fregadero la atención se perdía, incluso algunos jóvenes que pasaban los saludaban, y sí por casualidad el maestro o maestra no estaba en el “salón de clases”, se quedaban conversando o jugando con sus compañeros. Era un salón de clases diferente, inventado, precario y móvil, pues si el clima lo permitía, los 18 estudiantes se movían bajo el árbol de mango o al comedor si estaba disponible. Nada se quedaba: el pizarrón, los bancos, el bote de la basura y las mochilas iban con ellos. De nuevo el pasillo volvía a ser el lugar por el que el personal de la institución educativa pasaba para acceder a la parte de atrás de la escuela.

**LUIS** -estudiante de cuarto de primaria-: A mí me gusta que en las clases nos llevamos el puesto [banco] y las demás cosas adonde nos van a dar la clase. Menos mal los puestos no son pesados y aprovechamos para recochar [cotorrear], hablar un rato y ya luego en la clase estamos más concentrados... no sé, es raro, como si el salón fuera móvil y no quieto como los de bachillerato, todos metidos ahí... (Fragmento del diario de campo del 20 de feb/2019)

Esta *aula móvil* da cuenta de una escuela que supera la idea de edificio construido con esa finalidad y sitúa a un grupo de estudiantes y a su maestro en un lugar que va de un lugar para otro, se apropian del pasillo y luego del árbol, aprenden, experimentan, se divierten, están allí para hacer escuela.

En La Ribera el salón de clases fue el centro de otra discusión. Los niños y niñas compartieron opiniones sobre el parque, la biblioteca y el salón de sistemas; sin

embargo, una parte de sus dibujos contenían el salón de clases y en muchos casos ellos y ellas hacían parte de la ilustración.



Ilustración 8: Producción estudiante de 5º. IE La Ribera. Feb/2019

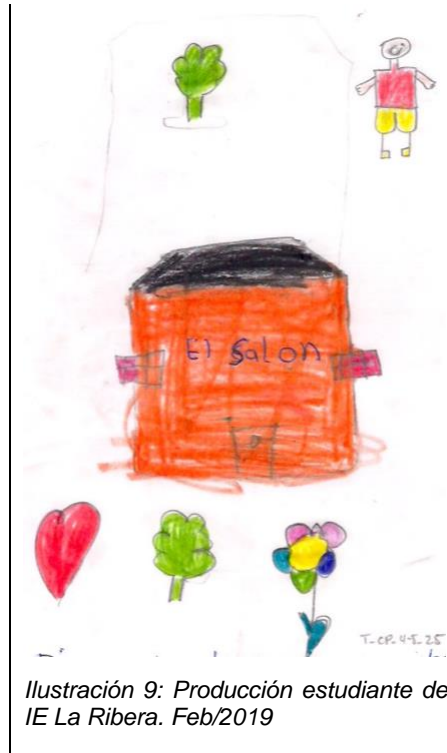


Ilustración 9: Producción estudiante de 4º. IE La Ribera. Feb/2019

**INV:** Bueno, aquí en algunos dibujos que me entregaron veo unos muy lindos del salón de clase, a ver este de Angie (ilustración 8), cuéntanos a todos ¿por qué tu lugar favorito es tu salón?

**ANGIE:** Pues [ella se puso muy nerviosa, los compañeros la miraban y ella sonrojada dijo un par de palabras] es donde uno aprende y llega todos los días con los amigos.

**INV:** ¿Y la que aquí esta dibujada eres tú?

**ANGIE:** No, es Diego mi primo que todos los días me espera para entrar al salón. [La niña se veía nerviosa, incómoda, y mientras contestaba se miraba los zapatos.]

**ZAIRA:** -Interrumpe- Yo también dibujé el salón como Angie y le hice los árboles por que antes de entrar uno se encuentra con eso. Profe, el salón es donde todos nos encontramos y aprendemos.

**HAROD:** -Interrumpe- Sí, además el profe Jeison dice que hay que tenerlo limpio porque es como un lugar especial.

**ANGIE:** Además, siempre está abierto y otros niños de otros cursos no se meten.

**ZAIRA:** Sí, solo estamos los de cuarto y quinto, es rechevere (...)

**INV:** Veo que les gusta su salón... ¿este dibujo de quién es? [algunos dibujos fueron entregados sin nombre]

**HAROD:** Es el de Fabián... ¡mire Fabián su dibujo!

**FABIAN:** Sí es mi dibujo (ilustración 9), pues es mi lugar favorito... el salón, y ahí estoy yo afuera viéndolo.

(Fragmento del diario de campo del 27 de feb/2019)

Fabián no dijo nada más al respecto. Algunos de sus compañeros siguieron compartiendo las acciones que realizan en su salón de clase: aprender, exponer, leer, hablar, estar con los amigos y sobre todo estar juntos.

De esta interacción con Angie y, especialmente con Fabián, aparece un factor, en términos de la metodología usada durante la investigación, que me invita a reflexionar sobre la pertinencia del tipo de registros para trabajar con los y las estudiantes. En los talleres los niños y niñas en general fueron participativos, tenían buena disposición, e incluso la interacción en otros espacios fuera de la actividad sirvió para crear un vínculo más cercano. Sin embargo, también hubo apatía y cierto recelo; algunos estudiantes no entregaron sus producciones y, en este grupo en particular, los niños fuera del aula me informaron que ellos no hablaban mucho porque “como me dice mi má, *uno nunca sabe con quién esta hablando*” (Estudiante de 5° de La Ribera).

Burke & Prosser (2008) reconocen que, en situaciones como esta, son importantes algunos principios éticos que deben mediar la relación adulto-investigador y niños en el que prime el respeto mutuo, la no coacción y la no manipulación; de esta manera el niño o niña podrá expresar sus emociones o sentires sin que el adulto imponga su propia visión del mundo. Con Fabián no pude volver a compartir otro espacio, mientras con Angie me encontré un par de veces en el comedor y aprovechó para preguntarme cosas de México y hasta regalarme un dibujo. Quién sabe qué versión podría habernos entregado Fabián sobre la importancia del salón de clase en su propia existencia si las condiciones hubiesen sido distintas. Quizás estas metodologías de trabajo con los niños necesiten más tiempo en el trabajo de campo, y también habría que profundizar en el que hecho de que, en determinadas condiciones donde lo dicho y lo no dicho tienen un peso vital para la supervivencia, ellas no resulten plenamente pertinentes para el trabajo con población infantil. Pero, en cualquier caso, señalan algo importante sobre la necesidad de escuchar sus voces y sus silencios.

#### 4.2.4 Varios espacios, muchos afectos

Una gran llanura acompañaba el paisaje de La Planicie. A su alrededor la tala de árboles dejaba ver la triste realidad de un departamento fuertemente criticado por la quema de

amplias zonas ecológicas para abrir paso a la ganadería, la segunda fuente económica de esta zona del país; la primera, el cultivo de coca. Esta escuela, a diferencia de La Ribera, no tenía rejas o mallas para enmarcar su territorio. A lo lejos era posible ver unos postes que indicaban el inicio de otro lote, pero no había avisos de restricción del paso. La Planicie había sido construida precisamente en este espacio para estar lejos de los ruidos del corregimiento y se había logrado con el tiempo una armonía con la comunidad para que niños, niñas y maestras sacaran el máximo provecho a la zona que rodeaba el edificio escolar. Para los y las estudiantes esta era una característica muy importante de su escuela: en los relatos manifestaron el gusto por tener un espacio abierto, cómodo, limpio y tranquilo. Y es que en este lugar tenían la huerta, la cochera de los puercos, el gallinero, la cancha de fútbol, el edificio escolar, la casa de los maestros, la construcción del internado, y aun quedaba espacio para el árbol de mango, el comedor, el patio de recreo y otros lugares más.

Durante el taller con los y las estudiantes de bachillerato muchos de estos espacios se volvieron imágenes fotográficas. En ellas se imprimió una parte del espacio escolar que habitaban estos jóvenes y, sobre todo, revelaron temas como las dificultades sociales y económicas que enfrentaban con su estadía en la escuela. Los dilemas cotidianos de su vida familiar y escolar los obligaban a pensar si permanecer o buscar otras opciones. A continuación, expongo algunas de sus producciones.

Para el trabajo nos organizamos en una especie de círculo que hicimos con los bancos en el aula de bachillerato; éramos 38 estudiantes y yo con una computadora que rotaba de una persona a otra tratando de mostrar las producciones que habían logrado con los celulares y cámaras prestadas. Cada grupo llegaba al salón de clases, discutía sobre la fotografía que habían tomado y la poníamos en una carpeta en mi computadora, para luego hacer la socialización. Los grupos de trabajo prefirieron hacerse juntos y cuando su fotografía estaba rotando en la computadora, ellos o ellas se ponían de pie y hablaban de su producción.

Las fotografías donde los y las jóvenes aparecían no fueron parte de la consigna durante el taller; la indicación fue buscar los lugares de la escuela que más les gustaba, pero algunos de ellos tomaron la iniciativa de aparecer en la imagen.



*Ilustración 10: Fotografía bajo el árbol de mango, escuela La Planicie. Fuente: Producción de estudiantes. Feb/2019*

Él es Darwin (ilustración 10), está en séptimo grado. La imagen se hizo en un grupo en el que todos eran niños. Su idea era tomar la foto debajo del árbol de mango, y al principio ninguno estuvo seguro de querer salir en la foto. En el fondo, en el tendedero, se ven colgadas algunas camisas del uniforme que el día anterior habían lavado. Ese día el uniforme era el de deportes.

**INV:** *A ver... cuénteme de la foto... ¿esta fue la que más les gustó?*

**ANDERSON:** No estábamos seguros, es que se veía tan simple el árbol sin alguien ahí...  
[Los niños del grupo no paraban de reírse]

**INV:** *¿Y quién es el de la foto?* [Darwin se quedó callado]

**ANDERSON:** Es el Darwin que fue el único que quiso posar [todos empezaron a molestarlo].

**DARWIN:** Profe, es que ninguno quería, pero eso sí para ir al árbol a tomar algo ahí sí están de primeras, bien bobos... A mí me gustan las fotos, pero esa me dio pena. A veces nos peleamos con las niñas porque se hacen ahí y a tomarse fotos y uno solo quiere descansar.

**INV:** *¿Y se dieron cuenta que salió el tendedero de ropa?*

**JOSÉ:** Pues lo que queríamos es que saliera bien Darwin y se viera el árbol, es que ahí nos gusta hablar, dormir y molestar... A veces se les olvida descolgar la ropa y se la lleva el viento... pero pues es que, es donde se cuelga la ropa, es parte del cole.

**DARWIN:** Yo solo me paré y les dije *ya tomen esa foto...* [Risas] y Anderson tomó como 30... no tan exagerado.... Pero sí hartas, y esta fue la mejor.  
(Fragmento del diario de campo del 19 de feb/2019)

En el grupo de Dayana (ilustración 11), decidieron que el árbol de mango también era el lugar de descanso, de conversación y, como ellas mismas dijeron, donde aprovechan para hablar de lo que quieren, lejos de los niños y de los profesores.



*Ilustración 11: Fotografía en el árbol de mango, escuela La Planicie. Fuente: Producción de estudiantes. Feb/2019*

La toma de fotografías no fue una tarea sencilla; yo contaba con dos cámaras más mi celular, tres estudiantes tenían celular propio y la hija de la profesora consiguió uno más. Para el resto de los grupos, tres que faltaron, buscamos la colaboración de los ayudantes y madres de familia que estaban en la construcción del internado.

Una de las madres que estaba allí me buscó personalmente:

**MF:** Profe aquí mi sobrino me dice que necesita el celular para unas fotos. ¿Usted necesita sacar fotos de algo, profe?



**INV:** Mire sumercé lo que pasa es que es una actividad de los lugares que más le gusta de su escuela o lugares significativos para ellos, y la idea es que saquen una foto, luego ellos la van a comentar con sus compañeros.

**MF:** Bueno profe, pues solo le recomiendo el celular, estos chinos son todos locos.

**INV:** Sí señora no se preocupe, yo voy a estar pendiente.

(Fragmento del diario de campo del 19 de feb/2019)

Los niños y niñas finalmente sacaron las fotos de los lugares, ninguno de los celulares se dañó y todas las fotos pudieron ser compartidas con el grupo.

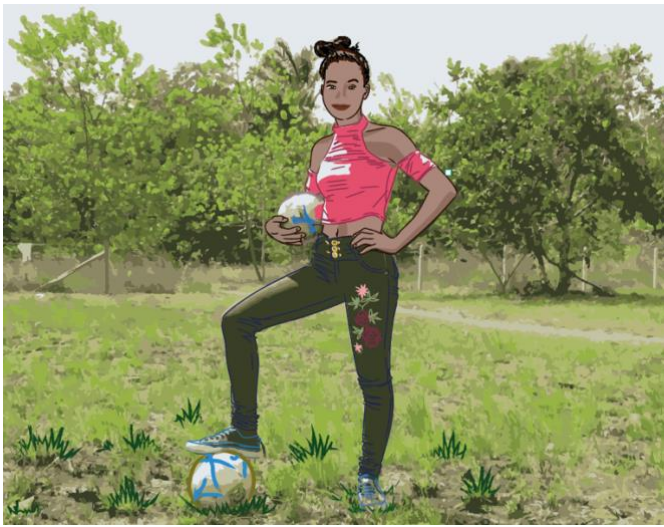


Ilustración 12: Fotografía en la cancha de futbol, escuela La Planicie. Fuente: Producción de estudiantes. Feb/2019



Fotografía 28: Estudiante en el árbol de Mango, escuela La Planicie. Fuente: Producción de estudiantes. Feb/2019

El grupo de María Isabel seleccionó dos fotos (ilustración 12 y fotografía 28). Hablaron del árbol de mango como su espacio secreto, y por eso lo representaron con el rostro oculto entre las hojas de una de sus compañeras.

**DAYANA:** Pues la primera como le contamos fue difícil de tomar, pero quedó como queríamos; Dairobis se ve entre el árbol, como oculta... ¡súper linda!

**DIANA:** A mí me gustó donde sale María Isabel porque muestra el fútbol, una pasión que nos ha tocado defender, ¿cierto chinas? [se dirigía no sólo al grupo de ella sino a todo el curso]

**DAYANA:** Sí, es verdad profe. A los niños no les gustaba dejarnos jugar fútbol hasta que llegó la profe Caro y ella sí les dijo: *me dejan entrenar las niñas y vamos a hacer equipos mixtos...*

**DAIROBIS:** Al principio así medio regañados, y nosotras mostrándoles que también jugábamos, ahora somos rebuenas, María Isabel es redura profe. [varios niños y niñas afirmaron lo mismo]

(Fragmento del diario de campo del 19 de feb/2019)

Cada espacio en sí mismo contiene una historia, una elección hecha por cada grupo de estudiantes que, entre las muchas que tomaron eligieron esa que condensa un instante de emociones y sentimientos para mostrar a sus compañeros.



*Fotografía 29: Parte de atrás de la escuela, huertas y tendederos. Escuela La Planicie. Fuente: Producción de estudiantes. Feb/2019*

Manolo y su grupo prefirieron instalar en medio del paisaje un banco azul, creando con ello una metáfora hermosa, tal vez sin querer, de la escuela rural que en medio de todas las circunstancias se mantiene.<sup>133</sup> Y es que Manolo al parecer ha tenido muchas razones que lo hacen volver a este espacio, luego de tres intentos de deserción.

Mano, como le dicen sus amigos, tiene 17 años, es el más grande de todo el grupo de bachillerato. Está en noveno grado y vive en el internado; es el hijo menor de una familia con dos hermanos varones, le gusta el fútbol, jugar tejo y las tareas de la finca. La fotografía de su grupo (fotografía 29) fue presentada por los tres integrantes del grupo

<sup>133</sup> “Cada imagen «no es una imagen justa, es justo una imagen», como dijo Godard en una frase célebre. Pero ésta «permite hablar menos y decir mejor» o, más bien, hablar mejor de ello sin tener que decirlo” (Didi-Huberman, 2004, p. 199)

con el nombre “esto es tener ganas de estudiar” -después de eso otros grupos nombraron las producciones-.

**MANO:** A ver presten atención, nuestra foto se llama (...)

**JIMMY:** La huerta abandonada ... [Risas]

**MANO:** Obvio no (...) le pusimos “esto es tener ganas de estudiar” [Risas] (...) No, de verdad, así le pusimos y es que el puesto -banco- quiere decir estudio y, en medio del campo, es querer estudiar (...)

**ALBERT:** Lo que pasa es que a veces Mano se aguanta las ganas de estudiar. [Risas]

**MANO:** ¡Pero siempre vuelvo!, entonces profe ¿cómo le parece?

**INV:** *Esta muy bien, sale la huerta, atrás se alcanza a ver donde tienden la ropa, el cielo azul, el arbolito y en medio de todo, el puesto [el banco] (...) y sí, tiene sentido lo que dicen, pero por ejemplo, ¿tú por qué vuelves a la escuela?*

**MANO:** Yo volví aquí porque en la escuela están los amigos (...) Mi mamá me dijo: *mejor vaya mijo y aprende algo, algún día puede volver a trabajar* (...) Pues yo en la finca me gano mi plata jornaliando, paseo ganado, corto hierba y lo que salga, así uno se gana su plata, lo que pasa es que uno se gasta eso en la tienda, jartando [bebiendo cerveza] y jugando tejo [Risas] (...) Sí, de verdad, y entonces mi má toda brava un día fue y me sacó de la tienda y me dijo: *mañana lo quiero ver que se va para la escuela*, ella me dice que voy a tener toda la vida para trabajar y un día me voy a cansar, en cambio para estudiar solo voy a poder hacerlo en la escuela y cuando soy joven y bello.

**INV:** *¡Que bueno que tu mamá te recordó eso!, y ustedes [Dirigiéndome a los otros dos compañeros en particular y luego a los otros estudiantes en el salón] ¿quién se ha tenido que ir de la escuela y ha vuelto?, ¿por qué volvieron?, ¿qué hay aquí para que quieran volver?*

[Tres o cuatro estudiantes levantaron la mano, ninguno del grupo de Manolo] (...)

**DANIEL:** Profe, pues yo el año pasado estaba en séptimo y me pareció muy difícil, entonces le dije a mi má que me sacará, ella dijo: *pues se sale y se pone a trabajar*. La profe Carolina me dijo que me quedara y yo todo rogado igual me fui, eso sí el director me dijo que ahí quedaba mi cupo. Trabajé como dos semanas con mi papá en un proyecto de erradicación de coca en la finca del jefe y me pagaron una plata, me compré unos guayos, pero ya no tenía tiempo para jugar, no tenía casi amigos, solo los de mi pá, y así mismo le dije a mi má que quería volver. No me dejó hasta que le pedí disculpas a la profe Carolina por no hacerle caso, me metió al internado para que dejara la paseadera todos los días hasta la finca, y a mí me gusta estar en la escuela, volver es chévere, aunque perdí séptimo [Risas], son chéveres los amigos, los profes, jugar fútbol y las clases de aeróbicos de la profe Carolina porque me divierte. Yo ya quiero terminar noveno y seguir con el SENA<sup>134</sup>, pero quien sabe profe...

(Fragmento del diario de campo del 19 de feb/2019)

<sup>134</sup> Recordemos que el SENA es una institución de formación técnica y tecnológica que hace presencia en el departamento.

La Planicie no se diferencia mucho de la mayoría de escuelas rurales, y su infraestructura es básica: no hay luz , ni agua -si no fuera por el ETCR-, las puertas se están cayendo, no hay aire acondicionado o al menos un ventilador, hay pocos libros, los maestros están en provisionalidad lo que provoca que, en muchas ocasiones, los procesos queden detenidos por falta de personal; a esto se suma la constante amenaza de grupos armados que se apropian de ellas, las atacan, se llevan o convencen a los jóvenes para que deserten del sistema escolar y se unan a sus filas. Lo interesante es que a pesar de todo esto, en un aula diseñada para un máximo de 25 estudiantes, hay 38 jóvenes de sexto a noveno tratando de dar las razones suficientes para estar en la escuela, para permanecer en ese espacio que no han podido robarles por completo; un espacio que, como afirma Dussel (2020), es difícil pero importante.



*Fotografía 30: Mural en aulas del internado. Escuela La Planicie. Fuente: Producción de estudiantes. Feb/2019*

Estefanía, Lorena, Karen, Miller y Dylan presentaron una imagen (fotografía 30) del mural que está pintado en las aulas del internado.

**ESTEFANIA:** A ver, nosotros le sacamos la foto al mural del internado, es nuestro lugar favorito porque allá es donde vivimos los internos, nos reímos por las noches, dormimos y compartimos con nuestros amigos.

**KAREN:** Además, ese mural lo hicimos nosotros, ¿se acuerdan?

**EST:** Sí, estábamos en sexto y duramos mucho tiempo haciéndolo, casi no nos ponemos de acuerdo.

**DYLAN:** Es que, ¿a quién no le gusta la música?

**ESTEFANIA:** Y además es relindo, y dice cosas lindas, como para no querer irse nunca de este lugar.

**INV:** *Por favor agranda la imagen y lees lo que dice [Le solicité al estudiante que tenía la computadora]*

**EST2:** [lee en voz alta] *Recuerda, cuando estés a punto de rendirte, cuando sientas que la vida ha sido injusta contigo, recuerda quien eres, recuerda tus sueños (...) ¿leo también lo que dice al otro lado? [me pregunta y yo asiento con la cabeza] *llega un momento en que no hay nada más que hacer sino seguir tu propio camino. Arriba dice: la música es la alegría del alma.**

**INV:** *Gracias.*

**DYLAN:** *Vea que es como un mensaje de ánimo para los que venimos aquí todos los días, y es que a veces la vida es repaila y se ponen difíciles las cosas.*

**INV:** *¿Por qué lo dices Dylan?*

**DYLAN:** *Yo antes vivía en Bogotá con mi madre y el año pasado llegué aquí, antes venía al Guaviare de paseo y era bacano, pero me dio reduro venirme para aquí.*

**INV:** *¿Y por eso la vida es difícil?*

**ESTEFANIA:** *Claro, le tocó dejar la novia. [Risas]*

**DYLAN:** *Tan boba, no es por eso, es porque uno extraña el colegio que era rediferente al de aquí, a los amigos, salir al centro comercial (...) pero luego de un año me doy cuenta que aquí hay profes muy bacanos, la profesora Carolina que nos lleva a hacer teatro, a jugar fútbol, a bailar (...) los amigos (...) los proyectos de agricultura, uno como que le va gustando el cole y cada vez quiere venir más (...)*

**KAREN:** *Además, todo lo hacemos juntos y uno sabe que aquí siempre le guardan el cupo, como al Manolo [Risas], lo malo es cuando toque irnos.*

*(Fragmento del diario de campo del 19 de feb/2019)*

Esta fotografía (30) tenía muchos elementos que mostraban la vida cotidiana de esta escuela: dos aulas cerradas durante el día, pero abiertas al llegar la noche para recibir a un grupo de estudiantes que viven en ese lugar. Un cepillo rosa abandonado, seguramente con el que algún estudiante limpió sus zapatos antes de ingresar a clase y no alcanzó a guardarlo; junto a este, un recipiente de plástico verde dejado por algún estudiante del internado, son muy usados para recolectar agua cuando alguno se baña y una ventana protegida por un angeo metálico, que busca conservar las cosas de los niños y niñas especialmente en ausencia de ellos y ellas. Para Estefanía, Lorena, Karen, Miller y Dylan es el mural de su internado, el que hicieron años atrás juntos, como tarea para mejorar su escuela.

Hasta hace muy poco las escuelas tenían en sus paredes arengas con las que los grupos armados marcaban los territorios, y las entidades gubernamentales del departamento

tomaron la decisión de apoyar a los directores de las escuelas con recursos para pintarlas y tapar estos mensajes con la idea de convertir a las escuelas en un espacio neutral, en territorios de paz.<sup>135</sup>

Los niños, niñas y jóvenes tienen muchas versiones que contarnos de sus escuelas. En La Planicie y en La Ribera, cada uno a su manera expresó los gustos y disgustos con sus espacios escolares, sus actividades cotidianas, los espacios de socialización más importantes, las razones que los llevan a estar y permanecer en este espacio que se ha ido llenando de identidad, y la idea en que solamente en la escuela pueden seguir siendo infantes, crear, imaginar, sufrir, extrañar, soñar, sentir miedo, ser amigo de, o novia de.

La idea de suspensión de Masschelein y Simons (2014) parece esclarecerse más en la voz de los niños y niñas, quienes en sus testimonios han pensado en la escuela a pesar de todas sus condiciones; parecen comprenderla como lugar donde todas y todos pueden llegar a jugar o aprender, donde el trabajo no cabe, porque para eso habrá otro tiempo. Me apego a la idea de “la escuela como tiempo presente y como espacio intermedio, un lugar y un tiempo para las posibilidades y para la libertad” (Masschelein & Simons, 2014 pp. 18-19) para explicar las experiencias que derivaron de los y las estudiantes durante los talleres sobre su escuela.

Con ello quiero entender, entre otras, la idea de la nostalgia de Laura por vivir en el internado y estar lejos de su familia; me interesa también buscar en las descripciones de los y las estudiantes los escondites, los lugares preferidos, los juegos, el arte, la música que sólo este espacio les ofrece en medio de un conflicto armado que también ha dejado huellas en ellos y ellas. Sin duda, tienen miedo de morir, pero tienen más ganas de estar allí junto a sus pares, por eso volvieron a la escuela, incluso después de la bomba que pusieron en la entrada de su institución educativa.

<sup>135</sup> La Federación Colombiana de Educadores (FECODE), propuso como línea de trabajo pensar las escuelas como territorios de paz en el marco de los diálogos de paz: “Una condición relevante de la escuela como territorio de paz es sacar de la institución escolar las situaciones de aislamiento, las relaciones de prevención y control entre la escuela y la comunidad. La educación para la paz no es el enclaustramiento de la institución educativa para que nadie se meta con ésta, no es una educación de claustro, no es la neutralidad de la escuela sino la opción por encontrar maneras diferentes a la violencia para resolver los conflictos, sobre la base de reconocer las diferencias. Hay que producir relaciones de acercamiento, diálogo, complementariedad, mutualidad entre la escuela, las comunidades y sus organizaciones sociales que actúan en el entorno escolar. Construir con la sociedad el conocimiento y la convivencia ciudadana que se necesita para diseñar, comprometerse y luchar por una educación alternativa ligada a un proyecto alternativo político de sociedad, de Estado y modelo de desarrollo” (FECODE, 2016, p.10).

### 4.3 Las huellas visibles de la guerra

La escuela [es] como una intersección en un espacio social, un nodo en una red de prácticas que se expande en sistemas complejos que empiezan y terminan afuera de la escuela (...) las aulas son espacios porosos y precarios: las paredes de la escuela nunca contuvieron del todo ni por mucho tiempo lo que pasaba afuera. (Nespor, 2002, p. 13)

Los adultos maestros, maestras y comunidad en general expresaron en muchos de sus testimonios orales las dificultades que han afrontado en el territorio a causa del conflicto armado: el desplazamiento, la falta de servicios básicos, la persecución, el asesinato de sus familiares, entre otros. La huella que ha dejado en sus vidas es en parte la causa por la que hoy exigen justicia, paz, verdad, reparación y no repetición. Ante este panorama, las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes tienen su propia versión. Durante esta investigación ninguna pregunta o taller se enfocaba en las narrativas del conflicto, pero a pesar de eso, a través de los registros fueron manifestando su preocupación por el futuro y hablando de las marcas que ha dejado el conflicto en sus familias y en la relación con sus compañeros.

En la segunda parte del taller de cuarto y quinto de primaria de La Planicie se elaboró una carta, que en inicio era para algún familiar que quisiera invitar a la escuela; sin embargo, luego de algunas negociaciones con los y las estudiantes la carta fue dirigida a un “amigo mexicano”<sup>136</sup>. En el espacio dado para esta segunda parte sólo alcanzó para hacer la carta y compartir algunas impresiones individuales; lamentablemente no hubo oportunidad para que ellos y ellas expusieran su escrito.

<sup>136</sup> En el capítulo uno se describió que en la segunda sesión se elaboró la carta a un amigo. Los estudiantes, al enterarse que yo venía de México, adaptaron la consigna dada y decidieron que la carta sería dirigida a un “amigo mexicano”.

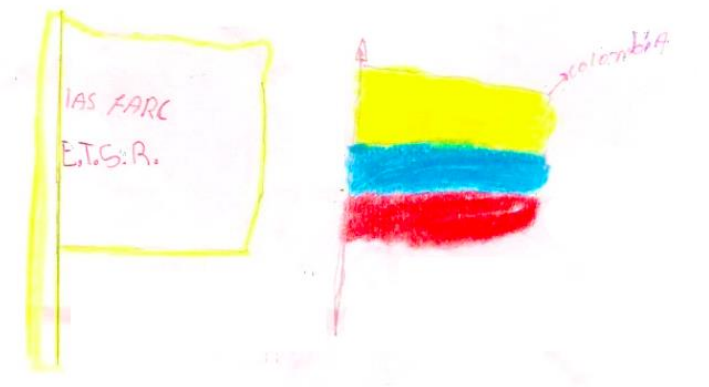


Ilustración 13: Producción estudianta de 4º. IE La Planicie. Feb/2019

Santiago es un estudiante de cuarto año de primaria, tiene 15 años y durante los últimos tres años fue guerrillero de las FARC-EP; ahora está en La Planicie. Su carta tenía dos elementos: un dibujo (ilustración 13) y un texto que decía lo siguiente:

Hola mi nombre es Santiago de la escuela de La Planicie. Me gusta recochar<sup>137</sup> con mis amigos, me gusta respetar las reglas de mi colegio. Mis compañeros son Mayerli, Jhon, Carol, María, Laura, Yuliana y el profesor es Pedro.  
(Producción estudianta de 4º. IE La Planicie. Feb/2019)

Finalizando el taller los niños y niñas salieron al recreo; antes de que sonara la campana volvimos al aula, organizaron sus mochilas, entregaron las cartas y se fueron al comedor a hacer la fila para la entrega de su refrigerio. Santiago recibió su *refri*, como lo llaman ellos, y se sentó justo al lado mío, mientras yo organizaba las cartas, y entonces me preguntó:

**SANTIAGO:** Profe, esas cartas ¿de verdad alguien más aparte de usted las va a leer?

**INV:** *Pues qué te digo (...) creo que muchas personas de Colombia y de México van a leerla, no sé hasta donde llegue (...) pero si me preguntaran qué significan esas banderas que dibujó allá un niño en La Planicie, ¿qué les voy a decir?*

**SANTIAGO:** [Se quedó callado por varios segundos, se reía y volvía a quedarse callado] Pues profe (...) es la bandera de la FARC el partido político, la que está en la ETCR (...) ¿Sí la ha visto profe, en la cancha? [yo asentí con la cabeza] Pues es esa que significa que puede haber paz y la de Colombia porque es por un país mejor (...) ¿me entiende? (...) si todos estudiamos, trabajamos y aprendemos pues no vuelve la guerra. Por eso estamos en la ETCR. Y que los de México digan: ¡uy tan

<sup>137</sup> Coloquialismo colombiano que indica pasar un rato de diversión y risas con un grupo de amigos o familiares.



chévere, allá vive gente que le tiene miedo a la guerra y está haciendo algo por la paz! (...) Chévere profe ¿cierto?

**INV:** *Si les digo todo eso, seguro querrán conocer La Planicie [él sonrió], aunque la verdad Santiago, muchas personas en todo el mundo, saben que hay personas que están haciendo proyectos muy lindos por la paz.*

**SANTIAGO:** Sí, ojalá todos le tuvieran miedo a la guerra y por eso quisieran mejor la paz.

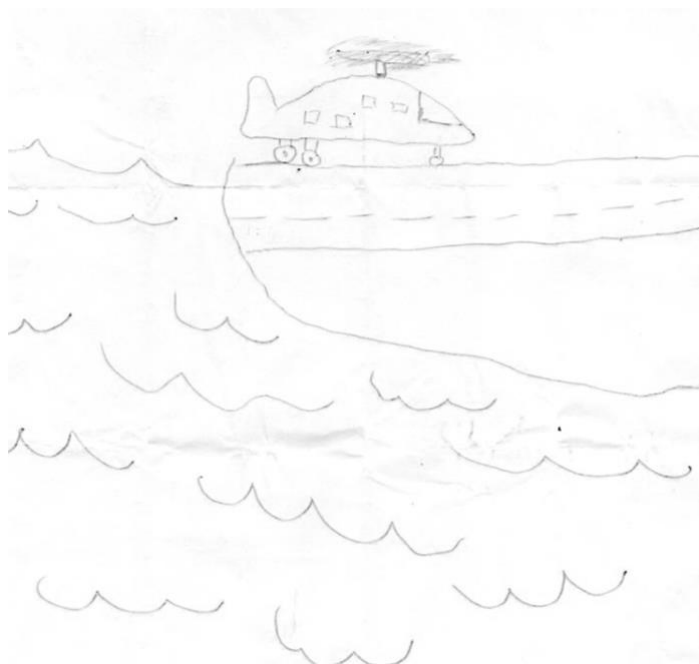
**INV:** *Creo que (...) sí le tienen miedo, pero a veces no hacen muchas cosas por la paz, como muchos de los que están aquí. [él de nuevo sonrió, un compañero lo llamó y se fue]*

(Fragmento del diario de campo del 20 de feb/2019)

Para Santiago fue importante contarme en su carta de sus compañeros, de su maestro, de las reglas que debe cumplir, que puede estar asociado al régimen militar al que perteneció. Y en la ilustración aparecen dos banderas que traducen el miedo a la guerra y la esperanza en una propuesta de paz en la que se encuentra vinculado con varios excombatientes.<sup>138</sup> Hay que mencionar, además, que las condiciones del territorio luego de casi dos años de firmado el acuerdo de paz son bastante complejas; no hay seguridad de que el ETCR pueda continuar donde está instalada, muchos excombatientes han salido de la zona por amenazas, y la economía fluctuante ha obligado a muchos habitantes del corregimiento a volver al cultivo de coca.

Sumado a lo anterior, las imágenes asociadas a la guerra eran parte de las cartas de los y las niñas. A pesar de eso, como decía un maestro en La Planicie: “*me gusta ver que ya no juegan a la guerra en el patio de recreo*”. Los y las estudiantes dibujan lo que ven, escuchan o han vivido en sus contextos particulares. Son conscientes de la precariedad de la existencia y creen saber que su paso por la escuela puede mantenerlos alejados de estas condiciones. Veamos algunos ejemplos:

<sup>138</sup> “Cabe mencionar la preocupación de los líderes del partido político de la FARC porque, a pesar de las acciones de protección y apoyo a los excombatientes en el territorio nacional, unos 77 excombatientes de las FARC han sido asesinados en 2019, elevando la cifra a un total de 173 desde la firma del Acuerdo de Paz en Colombia, (...) De acuerdo con Antonio Guterres, la seguridad de los líderes sociales y defensores de los derechos humanos, así como de los excombatientes, está intrínsecamente vinculada a la seguridad de sus comunidades. *A pesar de las mejoras generales en la seguridad registradas tras el Acuerdo de Paz, las comunidades continúan siendo atacadas por grupos armados ilegales y organizaciones criminales en áreas donde la limitada presencia del Estado ha dejado vacíos institucionales y donde la falta de oportunidades económicas ha hecho que las comunidades sean vulnerables a las economías ilícitas*”, aseguró el Secretario General de la ONU. (Portal virtual de noticias de la ONU, 31 dic-2019)



*Ilustración 14: Producción estudianta de 5º. IE La Planicie. Feb/2019*

Thomas, de quinto grado, prefirió dibujar en su carta un helicóptero (ilustración 14). Vale la pena recordar que días anteriores, uno de estos había sobrevolado el corregimiento de manera irregular. En estos territorios, los helicópteros son comúnmente usados para sacar a la población civil de zonas de alto riesgo armado durante los combates o, incluso, para hacer presencia del Ejército en zonas rurales alejadas.

Hola,  
Amigo ven a conocer la escuela de La Planicie y cuando nosotros crezcamos vamos a visitarlo, si todavía estoy con vida, porque todavía está la guerra.  
Andrés.  
(Producción estudianta de 4º. IE La Planicie. Feb/2019)

Andrés, de cuarto grado, invitó a su amigo a la escuela y contempló la posibilidad de visitarlo, sin embargo, antepuso la idea de la finitud de su existencia por causa de la guerra. En una investigación sobre la construcción y narración de identidades y subjetividades de niños que viven en contextos de conflicto armado que movilizan procesos de paz, reconciliación y democracia, Alvarado, Carmona, & Ospina (2014) reconocen que en muchas de las conversaciones de las que participan niños se presentan sentimientos como miedo, venganza, dolor, tristeza, soledad, victimización, desconfianza frente a un mundo impredecible, y culpa al tener que decidir sobre la vida

de otros y otras. Esto hace que los hechos vividos se perciban como historias dominantes en las vidas de estos niños.<sup>139</sup> La amenaza de una muerte temprana, el conflicto armado, la violencia, el desplazamiento y la falta de oportunidades hacen parte del discurso social de estos territorios; muchos niños y niñas lo han vivido desde sus núcleos familiares, y algunos otros por las historias narradas por sus padres o madres.

La escuela consolida gran parte de estas experiencias. A veces escucha o atiende estas necesidades, pero en muchos casos sobrepasa lo que sucede en el exterior a ella y se convierte en una especie de muro de contención que resiste frente las condiciones de un territorio hostil. Liceth, en su carta, de nuevo devuelve la esperanza, esa que Santiago también mencionó:

Hola

Cordial saludo. Le quiero decir que aquí hay cosas muy chéveres. Que venga querido amigo mexicano. Aquí en mi colegio ya hay luz y, además están haciendo un internado nuevo para los que vivimos aquí. Yo estoy en grado cuarto y tengo ocho años. Mis profesores son chéveres y son muy buenos con nosotros. Es bueno que venga para que vea que nos colaboramos y los profesores nos cuidan de los que se llevan los niños. Si usted quiere se puede quedar en el Espacio allá reciben las personas y luego vienen a conocernos. La escuela es muy linda y espero le guste.

De: Liceth

Para: El mexicano

(Producción estudiante de 4º. IE La Planicie. Feb/2019)

El espacio escolar produce muchas versiones de sus estudiantes; niños, niñas y jóvenes en presencia de sus cuerpos habitan y comparten este espacio, reconocen a sus pares y a sus maestros como parte de este universo y sobre todo se consolidan como sujetos en un territorio que en principio era ajeno<sup>140</sup>, pero que con el tiempo sienten parte de ellos o ellas.

Para otros el conflicto armado ha dejado una memoria imborrable en sus familias.

<sup>139</sup> Ampliando esta idea la investigación revela que “las subjetividades de estos niños se constituyen en medio de la vulneración de sus derechos fundamentales; del desarraigo al territorio; de su reconocimiento desde la pertenencia a un grupo en particular; y de las implicaciones que tiene el nombrarse y ser nombrado como “soy guerrillera”, “es paraco”, “soy Elena”, elementos que marcan no solo la pertenencia, sino la homogenización y la exclusión. Los cuerpos de niños son memoria de los hechos vividos, por las cicatrices y por un cuerpo engrandecido al cargar las armas y usar la ropa para la guerra” (Alvarado et al., 2014, p.57).

<sup>140</sup> Esta idea se puede ampliar desde Dussel (2020) quien recientemente en un encuentro virtual organizado por el canal de YouTube de la Fundación Santillana, sobre *el sentido de la escuela*; expresó la idea de que “la escuela es un espacio en el que todos somos inmigrantes, hay algo de exponerse a un territorio ajeno (...)”.

### Esta es mi historia

Había una vez una familia que era feliz, pasó el tiempo y esa felicidad se fue desapareciendo. Un día llegó la noticia que nadie quería, mataron a mi padre. Ya no era la misma felicidad, tuvimos que salir corriendo, era mucha angustia, peleábamos y llorábamos mucho. Llevamos 7 años esperando que alguien nos devuelva el cuerpo de mi padre, seguimos luchando por encontrarlo, pero todo ha sido un fracaso. Yo siento en mi alma que no hay alegría, desde mis 8 años en mi mente solo ha nacido la venganza un sentimiento de odio hacia esas personas que se lo llevaron y lo mataron.

Tengo dolor y no entiendo porque la vida para los campesinos es tan difícil, solo queremos tener una familia y ya por eso nos matan.

Mary, noveno grado.

(Producción estudiante de 9º. IE La Planicie. Feb/2019)

Este relato se dio en el marco de la segunda parte del taller con bachillerato en La Planicie; recordemos que la consigna fue hacer un escrito de un hecho importante en su escuela que quisieran compartir con todos. Pocos lo socializaron, algunos no lo entregaron y un par de estudiantes me abordaron en otros espacios para entregarlo.

Mary es una estudiante del internado, tiene 16 años, entregó su escrito en el aula de clase, lo marcó, puso su curso, no lo leyó a los compañeros, y en ningún espacio tuvimos la oportunidad de hablar de nuevo. Sin embargo, al día siguiente me acerqué a Carolina con las producciones y conversamos sobre este escrito.

**CAROLINA:** Mary perdió a su padre a los 7 u 8 años, no recuerdo ... Su madre es una mujer muy fuerte; ellas huyeron del Chocó, o sea su mamá, y sus dos hermanas. Se imagina profe, ¿cuatro mujeres en este país, tratando de huir de la guerra?... No me lo puedo imaginar. Sus hermanas son mayores y la menor hace poco fue mamá, la otra es enfermera y no me acuerdo. Ahora viven cerca de la reserva, la mamá trabaja en fincas. A Mary la tienen en el internado, pero ella habla mucho de su papá, le dio muy duro...

**INV:** ¿y la han tratado de alguna forma?

**CAROLINA:** Si claro, estuvo en psicología en San José, pero eso moverse hasta el pueblo no es tan fácil. La mamá la llevó un par de veces, a veces le ayudo pidiéndole que escriba lo que siente. Usted la ve por ahí y se ve feliz, le ayuda a las otras niñas, hace sus deberes, pero cuando escribe solo habla de eso... seguro es su única salida.

(Fragmento del diario de campo del 22 de feb/2019)

Carolina, en medio de tantas historias, solo le pide a Mary que escriba, tal vez ve allí una manera de aliviar su dolor. Una escritora colombiana (Daza, 2011) escribió hace unos años un texto llamado *¡Los muertos no se cuentan así!*. Allí recoge el testimonio de muchas familias que se preguntan dónde están sus muertos. Tal como lo hace Mary en sus escritos, reclaman la posibilidad de ver los cuerpos de los desaparecidos como un reclamo a la guerra que les quitó a sus familias. Entre 1970 y 2015 se registraron 60.630 personas desaparecidas forzosamente en el país. El Observatorio de Memoria y Conflicto del CNMH (2018) continuó con la labor de investigación y recopilación, y hasta agosto del 2018 reportó 80.000 víctimas de este flagelo. El escrito de Mary, pasado de alguna manera en silencio, queda como un testimonio de la dificultad de lidiar con las heridas de la guerra, y con su presencia constante en la vida de estas niñas y niños.

#### 4.4. La escuela. posibilidad de un nuevo comienzo

Nosotros estamos acostumbrados a estudiar, pero pues la línea fariana (...) por eso nos dio duro volver a la escuela, con la tareas y estar sentados en un salón, aprender cosas nuevas, es que uno andaba era con el rifle al hombro y ahora tocó con los libros al hombro (Wendy, excombatiente de las FARC-EP, 2019).

Era miércoles, las 8:30 pm y ya estaba en la unidad habitacional en el ETCR, había llegado unos minutos antes a descansar, pero como hacia tanto calor preferí quedarme a conversar con Jorge, un hombre mayor, excombatiente, que vivía en la casa del lado donde yo dormía. A nuestro encuentro llegó Alfonso, un excombatiente a quien le había pedido en la escuela una entrevista para hablar sobre el proceso de paz, el papel de la educación y el impacto del ETCR en el territorio.

**ALFONSO:** ¿Profe tiene un tiempito? ... pues para que hablemos allí en la cooperativa, le invito una gaseosita [refresco] (Fragmento del diario de campo del 20 de feb/2019)

Aunque estaba entrada la noche, todo el ETCR tenía buena luminosidad por lo que me pareció que podía ser la oportunidad de conversar un poco y obtener la entrevista que estaba esperando.

Estando en la cooperativa<sup>141</sup>, en la mesa nos acompañaron 3 personas más: Wendy, Elizabeth y Marcos. La conversación al principio fue fría y distante. A la segunda cerveza para ellos y el segundo café para Wendy y Elizabeth, Alfonso, con una mirada firme y en la espera de una respuesta, me preguntó:

**ALFONSO:** Oiga profe, y usted ¿qué pensaba de nosotros antes de venir aquí? (...) que éramos una especie de monstruos, mata personas o algo así. Y vea, se encontró con familias, niños y mujeres trabajando por este país. (Fragmento del diario de campo del 20 de feb/2019)

En ese momento, tuve que confesarle a Alfonso que ya conocía el ETCR, que había trabajado con otras personas que ya no estaban, que lo había visto de casualidad en aquella ocasión y que me sentía muy feliz de ver que el ETCR se mantenía. Esta respuesta lo dejó más tranquilo, me preguntó con quién había trabajado la primera vez que estuve, si ya estaban las unidades habitacionales, el agua y otras cosas, y esto generó la confianza mínima para que él accediera a concretar un encuentro corto al siguiente día en el comedor de la escuela, un poco antes de la salida de los niños y las niñas.

El encuentro con los excombatientes tenía como objetivo principal indagar sobre su proceso de reincorporación, el impacto de esta población en el territorio, y finalmente su experiencia en la escuela no como padres, madres o tutores, sino como estudiantes.

Al día siguiente terminamos encontrándonos en el ETCR, en una de las aulas de clase, ya que, por cuestiones logísticas para ellos, no había sido posible en la escuela.

**INV:** *Para que hagamos más ameno este pequeño espacio y sea una entrevista más tranquila, ¿qué les parece, si les da pena hablar, [la noche anterior había notado el liderazgo de Alfonso y quería conocer la participación de los demás miembros], en estos PostIt que tengo aquí escriban o dibujen lo que se les ocurra, luego de la palabra que les voy a decir.* (Fragmento entrevista grupal 21 de feb/2019).

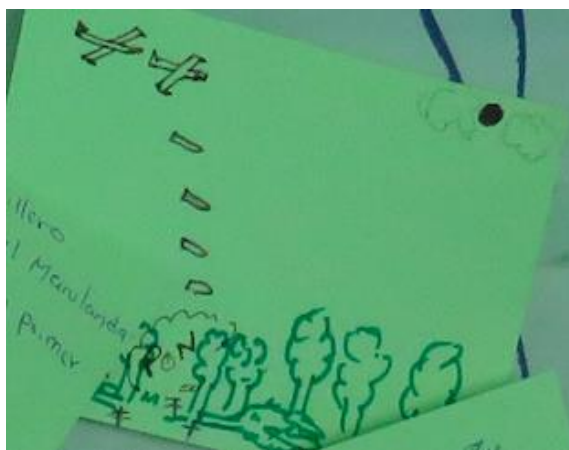
Al principio no estaban muy seguros de mi pedido, y finalmente asintieron con la cabeza. La metodología tenía la intención de abrir un espacio en el que los intereses de conocer su vida no quedaran atrapados en la entrevista formal. Ellos y ellas, desde que llegaron

<sup>141</sup> Como parte de la cooperativa está la tienda donde vendían víveres, cerveza, refrescos y café. En las noches ponían música y algunas veces bailaban allí.

a los ETCR, han sido entrevistados con el fin de recopilar datos para los censos poblacionales, las estadísticas del gobierno, los relatos de vida, estudios de memoria y procesos de justicia transicional. Para el tiempo con el que se contaba para la entrevista, hubo espacio para dialogar en torno a 7 palabras: la guerra, la reincorporación, la familia, la escuela, la FARC, los sueños y los amigos.

Éramos cinco personas alrededor de una mesa. Wendy, Alfonso, Martín y Elizabeth escribían en los *PostIt* a medida que yo decía cada palabra, los tachaban, desechaban y a veces preferían cambiarlos y guardar los otros en sus bolsillos. Cuando los terminaban, algunos los pegaban en un cartel que les había ubicado en una de las paredes del salón. Antes de hablar sobre sus producciones, hicimos una presentación corta de cada uno, lo que abrió el camino a una socialización más cercana de las producciones.

### *Sobre la palabra guerra*



*Ilustración 15: Producción de excombatiente. La Planicie. Feb/2019*

**ELIZABETH:** Yo hice este dibujo, porque uno de los momentos más duros que viví en la guerrilla, y eso que fueron muchos, fueron los últimos años del Uribismo. (...) Fueron días de mucha zozobra, una emboscada tras otra, murieron muchos en los campamentos. Aun con Santos, los camaradas del comando informaban que la guerra iba a continuar y que habíamos perdido mucho, pero que vendrían mejores tiempos. [Los demás compañeros que estaban en la mesa guardaron silencio y ella con voz entrecortada, terminó su participación] La verdad, la paz parecía posible con el nuevo gobierno, porque el odio, el dolor entre unos y otros dificultaba esa posibilidad, o peor, sigue dificultándola. (Fragmento entrevista grupal 21 de feb/2019)

Elizabeth es una mujer de 45 años, 30 de ellos en las FARC-EP. Llegó como excombatiente al ETCR y ha permanecido en el espacio junto a su familia. No tiene hijos ni hijas, sino un compañero que llegó unos meses después porque estaba en otro ETCR. Terminó su secundaria asistiendo a la escuela de La Planicie y otras clases las hizo en el ETCR. Actualmente participaba en los proyectos productivos de la organización a cargo de las mujeres.

En esta investigación el tema de la guerra ha emergido en los testimonios de quienes habitan la escuela, maestros, maestras, madres y padres de familia; los estudiantes han manifestado sus miedos y preocupaciones sobre este tema, aun latente en estos territorios. Elizabeth y sus compañeros se convirtieron en otro rostro de la violencia armada. Ella transitó por la guerra como guerrillera y para el tiempo de la entrevista, era parte de un proceso de reincorporación a la vida civil. En ese trozo de papel (ilustración 15), Elizabeth compartió el dolor de la pérdida de sus camaradas, la zozobra que vivían en medio de los combates y la angustia de un proceso de paz que se desmorona a pesar del trabajo que se logra en los diferentes ETCR.<sup>142</sup>

### *Sobre la palabra escuela*

Una escuela, humilde, marginada, olvidada por el estado donde tuve que hacer la primaria en condiciones complejas

(Producción de excombatiente. La Planicie. Feb/2019)

**WENDY:** Pues uno de la escuela puede hablar como en dos momentos. Uno antes de ser guerrillera y luego ahora. Yo estudiaba en una escuela pobre, en un lugar alejado del mundo y es que por eso uno termina aceptando que las FARC eran una opción o se moría de hambre. Mi escolita era unitaria, tenía un profesor, el profesor Alvarado, un señor gordito que siempre nos hacía reír. Y ahora volví a la escuela porque tengo la esperanza de que pueda terminar el bachillerato y estudiar enfermería. Yo quiero como usted cuenta profesora Yuri, estudiar e irme del país.

<sup>142</sup> “El surgimiento de disidencias es, precisamente, uno de los principales desafíos durante las fases de negociación e implementación de los acuerdos. Si bien no es el único factor de riesgo, tampoco se puede negar su capacidad para desestabilizar las condiciones de seguridad en ámbitos rurales y urbanos, dinamizar economías criminales e influir negativamente en la implementación de los acuerdos de paz. Se trata de estructuras armadas que —con sus respectivas dimensiones, rasgos y variaciones—, pueden competir en el plano militar, político y social de forma directa a la acción del Estado y sabotear sus esfuerzos para la construcción de la paz o los anhelos de quienes sí dejaron las armas” (Álvarez, Pardo, & Cajiao, 2018, p.12).



Uno qué se va a imaginar que el estudio lo lleve tan lejos. (Fragmento entrevista grupal 21 de feb/2019)

Para los y las jóvenes de La Planicie, estar en la escuela puede ser una opción o una obligación, pero para Wendy fue una casualidad. Ella se incorporó a las FARC-EP a los 13 años, no había terminado la primaria, pero sabía leer, escribir y contar. Fue guerrillera por 7 años y ha estado siempre en este ETCR. Lidera un grupo de mujeres que hace talleres de costura para empezar a producir prendas. No tiene hijos, aunque afirma que quiere ser mamá.

La Planicie y La Ribera cuentan con un número considerable de estudiantes a pesar de la deserción escolar. El hambre, la desigualdad social, la falta de oportunidades y el ofrecimiento de los grupos armados son algunas de las razones por las que los y las jóvenes no regresan a las aulas de clase. Wendy hizo parte de estas estadísticas, pero ahora tiene la oportunidad de terminar sus estudios y pensar en un futuro diferente. Ser guerrillera le permitió entender que *“el estudio es una posibilidad única”* de la cual no pudo ser parte en su infancia y que ahora espera pueda aprovechar. En varias ocasiones ha visitado La Planicie y desde su propia experiencia motiva a que los y las jóvenes continúen sus estudios: *“entiendan que la guerra no es un juego”* y que *“uno puede ser niño una sola vez en la vida”*, y ese es el instante en el que *“deben estar en la escuela”*.

#### *Sobre la palabra Sueños*

Estudiar, para poder ejercer mi profesión de odontólogo y poner un consultorio comunitario donde la gente pueda venir a bajo costo

(Producción excombatiente. La Planicie. Feb/2019)

**MARTÍN:** Mire, uno siempre sueña en grande. Es que yo he hablado aquí con mi camarada [Dirigiéndose a Alfonso que también es odontólogo] que si podemos pues estudiar y poner unos consultorios donde la gente pueda venir. Lo que falta aquí es plata para lograr lo que queremos. No es que uno sienta que los años en la lucha fueron perdidos, pero ahora que, uno ve tanta gente así de preparada como los profesores que nos visitan y nos enseñan, uno piensa que puede ayudar con lo que sabe. Yo aprendí a ser odontólogo porque otro camarada me enseñó y cuando a él lo mataron ya me tocó solo (...) La guerra a veces sí le aplaza a uno los sueños, yo le digo a mi hijo que no se canse de intentarlo. Su mamá me encontró como entre

10.000 guerrilleros y aquí estamos, ahora quiero estudiar y ser ejemplo para mi familia. (Fragmento entrevista grupal 21 de feb/2019)

Martín tiene 34 años. A los 16 años ingresó a las FARC-EP. Vive con su esposa y un hijo en el ETCR. Su hijo está en sexto y llegó a la escuela hace un año, cuando viajó con su madre para reencontrarse en el espacio territorial. Durante el tiempo de servicio como guerrillero aprendió a ser odontólogo y actualmente ayuda a la comunidad, aunque no puede ejercer. Terminó el bachillerato y está esperando una beca que le prometió el Gobierno Nacional para profesionalizarse.

¿Cómo no volver soñar si durante muchos años lo único que esperaban era no morir en combate? ¿Por qué vale la pena seguir *soñando en grande*, a pesar de las complejidades de este proceso de paz? Los testimonios de estos excombatientes reflejan precisamente eso que dice Martín, la posibilidad de recuperar los sueños aplazados. Para él es ser odontólogo y seguir apoyando su comunidad, para Wendy es ser enfermera, Elizabeth prefiere ser una líder comunitaria y Alfonso apoyar a su camarada en la labor de la atención médica. El papel que tiene la educación en estos sueños es muy grande y las entidades internacionales hicieron una apuesta importante para que fuera así. Sin embargo, con el paso del tiempo desde la firma del acuerdo, los proyectos educativos y productivos tienen menos apoyo económico y con esto se cierra la posibilidad de que cualquiera de ellos o ellas puedan acceder a la culminación del bachillerato y mucho menos a la profesionalización.

La entrevista duró dos horas. Ellos y ellas compartieron experiencias de vida, analizaron la situación del acuerdo en la actualidad, la presencia de grupos paramilitares y disidencia en la zona, las apuestas que tienen en marcha en convenio con la escuela de La Planicie, la posibilidad de ser reubicados en otro ETCR por falta de garantías económicas en el territorio, los amigos que se han ido, el futuro del partido FARC, y por supuesto hubo tiempo para hablar de México, su música, la ciudad, las costumbres, la comida y la posibilidad a futuro de volver al territorio para mostrar el informe final de la investigación.

## Reflexiones finales

Una escuela que debe y deberá lidiar con población escolar afectada por el conflicto, desplazada, reinsertada o victimizada de alguna manera, una escuela que debe saber moverse dentro de contextos que entretengan relatos y posibilidades de paz y de guerra de manera simultánea. Una escuela que entre la desesperanza y la pérdida de sentido ve surgir al mismo tiempo apuestas por la vida y por horizontes de futuro a través de prácticas pedagógicas que guardan el crisol de un porvenir regido por el respeto a la vida como valor fundante. (Herrera & Pertuz, 2016, p.37).

Reflexionar sobre las experiencias de niños, niñas y jóvenes en las escuelas fue una oportunidad para entender desde su testimonio el encuentro con el espacio escolar. Ellos y ellas me permitieron, desde los ejercicios propuestos en los talleres, ir conociendo parte de sus expectativas, retos y emociones que les evoca la escuela. Precisamente, ese testimonio parecía estar compuesto de trozos y parte de la memoria que habían vivido, sin embargo, no era un relato totalizador de los hechos (Felman, 2019):

El testimonio es, en otras palabras, una práctica discursiva, como opuesta a una pura teoría (...) como un acto de habla performativo, el testimonio en efecto señala lo que en la historia es acción que excede cualquier significación corroborada, y que en los sucesos es un impacto que hace estallar cualquiera de las reificaciones conceptuales y de las delimitaciones constatativas. (Felman, 2019, p.15)

No se trata sólo de retomar un testimonio sino de pensar en esa escuela de la que habla Herrera y Pertuz (2016) una que abrió la posibilidad de voz a Santiago para que mencione la esperanza y la paz como la oportunidad para un niño que durante tres años cargo un rifle; o una que le permite a Mary escribir una y otra vez la historia de su padre porque aunque “parece una niña feliz” carga un inmenso dolor; o una que se reinventa los espacios para que unos cuantos puedan dormir allí y sigan teniendo la oportunidad de estudiar. Esa es la escuela desde el testimonio de sus estudiantes.

Los jóvenes hablan sobre las condiciones de sus territorios bajo una idea que trasciende su papel de víctima; son sujetos de acción, capaces de reflexionar, sentir y asumir una posición como agentes sociales activos, capaces de transformar la realidad donde se encuentran. Ellos y ellas son conscientes del potencial que tiene la escuela y las distintas posibilidades que este espacio les brinda, por eso muchas veces prefieren estar allí.

Los y las estudiantes entienden la escuela en cierta medida como un espacio que les pertenece y por ello, reconocen fronteras con el espacio exterior. Los lugares en la escuela rememoran eventos importantes, encuentros con los otros iguales o diferentes -el internado-, sitios de juego, de aprendizaje, de esparcimiento; son fichas de un gran rompecabezas que reconocen como escuela.

Nos queda aún mucho que entender y reflexionar sobre aquello que tiene la escuela para que quieran volver a ella. Y es que los niños, niñas, jóvenes y algunos adultos estudiantes se encuentran constantemente con esa encrucijada entre el miedo que les ha dejado la guerra y la esperanza de una sociedad mejor; entre la lucha por un mundo laboral que les ofrezca otros espacios y formas de progreso y una idea de escuela como un lugar único que importa en un espacio y tiempo específico; entre el miedo a la finitud de su existencia y la posibilidad de conocer otros lugares. No son dicotomías superfluas, es la vida cotidiana de muchos niños y niñas en las escuelas rurales o urbanas del país. El odio, la repulsión, la desesperanza, el amor, el rencor son emociones fuertes. Pensando en términos de Ahmed (2017), puede decirse que “las emociones no hacen girar al mundo. Aunque en cierto sentido sí giran. Tal vez, a diferencia de lo que dice el dicho, no todo lo que va, vuelve siempre” (p.45). Seguramente seguir trabajando sobre sus testimonios permitirá rastrear en ellos y ellas los discursos cotidianos sobre sus realidades sociales y el valor que tiene la escuela.

## CONCLUSIONES

### HACER ESCUELA ENTRE EL MIEDO Y LA ESPERANZA.



*Fotografía 31: Escuela La Planicie. Fuente: Propia. Feb/2019*

Hoy, como en esos años ¿serán las escuelas campos de batalla? ¿Podrían ser, más bien, los últimos refugios de la niñez y la juventud como lo han sido en muchas guerras? ¿Cómo hablar de la educación, de las políticas educativas y de la cotidianidad escolar, con plena conciencia de una guerra en curso actualmente? (Rockwell, 2018b, p.861)

La fotografía que abre estas conclusiones (31) es simplemente un edificio escolar como muchos otros a lo largo de Colombia incluso de Latinoamérica, pero para quienes pueden ir allí, saben que no es sólo un par de muros, puertas y ventanas: es seguramente el único lugar donde muchos jóvenes pueden ser estudiantes. La experiencia de investigación en las dos escuelas del Guaviare expone un entramado de

relaciones que abarcan la idea de escuela, del estado, los lugares y sus cargas de afectos, lo común y lo precario, que enmarcan el hacer escuela en espacios atravesados por conflictos que potencialmente amenazan el trabajo de la institución escolar y su operación de suspenderse del contexto para sostenerse como lugar específico.

A manera de conclusión, pretendo retomar algunos aspectos que fueron emergiendo de los eventos acontecidos en La Planicie y en La Ribera. El hilo argumentativo que propongo para tejer la idea de hacer escuela se movilizará en torno a cinco cuestiones: la etnografía educativa en condiciones adversas, las preocupaciones de maestros y maestras en las escuelas, la idea de suspensión, los espacios de la escuela y finalmente, el miedo y la esperanza como afectos centrales durante la investigación. Con el riesgo de dejar fuera muchos elementos que fueron emergiendo en las discusiones a lo largo de los capítulos, me refugio en la idea de experiencia de Larrosa (2003) para comprender esta investigación como un territorio de paso, cuyas resonancias podré seguir reflexionando en otros espacios:

Si escuchamos en español, en esa lengua en la que la experiencia es lo que nos pasa, el sujeto de experiencia sería algo así como un territorio de paso, de pasaje, algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos. Si escuchamos en francés, donde la experiencia es "*ce que nous arrive*", el sujeto de experiencia es un punto de llegada, como un lugar al que le llegan cosas, como un lugar que recibe lo que le llega y que, al recibirlo, le da lugar, y en portugués, en italiano y en inglés, donde la experiencia suena como "*aquilo que nos acontece*", "*nos succede*" o "*happens to us*", el sujeto de experiencia es más bien un espacio donde tienen lugar los acontecimientos, los sucesos. (Larrosa, 2003, p.p 94-95)

- i) La etnografía educativa en condiciones adversas: un desafío para la investigación

Una reflexión de esta investigación que quiero plantear es cómo una perspectiva etnográfica permite la entrada a otras miradas de lo escolar y lo cotidiano, y, en especial, los diferentes caminos que puede adquirir esta metodología para transitar ante las adversidades en campo.

El miedo y la prevención de maestros, maestras, padres, madres y la comunidad en general repercutió en la prohibición en La Ribera de grabar incluso audios; de ahí que la única vía posible era el detalle y el oído "afinado" en las notas de campo. Pero esto incluso se hacía difícil en las condiciones adversas en las que están las escuelas. Por

ejemplo, en la asamblea de padres y madres de familia de los estudiantes de la Ribera, no fue posible anotar todo lo que se percibía -gestos, tonos de voz, emociones- porque los padres y madres de familia leían con mucha atención lo que escribía en mi agenda mientras fingían participar en la discusión; incluso algunos al final de la reunión me preguntaban de manera insistente qué estaba haciendo en la escuela y para qué servía lo que estaba escribiendo en las notas.

Ante la posibilidad etnográfica de estar en el espacio escolar, el mayor reto es abrir la perspectiva a otras formas de registrar el sentir de la comunidad. Comprender esa idea de sumergirnos en lo cotidiano (Rockwell, 2108b) para desentrañar los procesos estructurales que en este caso guardaban las instituciones educativas, permitió un diálogo con otras formas de registro como el testimonio, la narración, el relato oral, la fotografía, las ilustraciones e incluso la memoria como posibilidad de evocación sobre un pasado doloroso que sigue latente en las formas de vida de los actores. Pero precisamente estas formas de registro generan desconfianza en los actores, no saben qué va a pasar con eso que se escribe, en manos de quién caerán sus testimonios, ¿cómo saber que será anónimo este testimonio?, ¿cómo confiar en una persona que dice ser académica pero que no hay garantía que realmente lo sea?, ¿por qué razón habrían de arriesgarse a que personas que “vigilan” el corregimiento los vean dando entrevistas? En estos territorios en medio del conflicto hay una “ley del silencio” que protege y que regula las dinámicas cotidianas entre sus habitantes. Todas estas condiciones no solo generaron poca disposición de las maestras, maestros y madres de familia, también implicó un riesgo para mí como investigadora; pues sufrí en carne propia un evento de intimidación por parte de un sujeto desconocido, el cual con pocas palabras me sugirió abandonar el corregimiento a tan solo tres días de haber llegado a La Ribera. Logré sentir ese miedo que condicionaba las formas de participación de los diferentes actores, pero aun con todo esto, lograr percibir la esencia de las formas de hacer escuela, en particular, de esta escuela.

Aun es posible discutir muchos otros caminos que tuve que sobrellevar en campo. Seguramente las investigaciones en territorios adversos permiten una imaginación etnográfica en la que la mediación entre el respeto de la voz del otro y la propia reclame el lugar de un discurso recreado, dialógico y potente sobre lo que quieren enunciar muchos sujetos que durante años han sido silenciados.

ii) Las preocupaciones de maestros y maestras en las escuelas

A lo largo de la tesis, especialmente en el capítulo tres, los maestros y maestras de las dos escuelas manifestaron las condiciones laborales y sociales que enfrentan en sus territorios. Esta situación es compartida por muchos en todo el territorio nacional y no sólo en escuelas rurales, sino urbanas ubicadas en las periferias de las grandes ciudades capitales. De Ibarrola (2012) en una investigación sobre sobre *los grandes problemas de la educación en México*, afirma que la operación cotidiana de las instituciones escolares pasa por el “justo a tiempo” debido a los escasos o insuficientes recursos, la insuficiencia de tiempos para la planeación y ejecución de programas, además, de las ausencias e ineficientes condiciones escolares. Sobre esto lo ideal sería maravillarse ante lo que son capaces de lograr los maestros.

Otro aspecto que se suma a estas preocupaciones tiene que ver con las formas de violencia a la que están expuestos en las escuelas y en los territorios donde realizan su labor. Resulta muy difícil hablar de derechos humanos, respeto al otro, paz o fin del conflicto si diariamente enfrentan amenazas, son amedrentados o en el peor de los casos expulsados de sus escuelas como le paso al profesor Pedro en la escuela donde estuvo. Cada uno y una formula sus estrategias pedagógicas para mostrarles un mejor país a sus estudiantes, sin embargo, sienten miedo, zozobra y se suma a esto, que su labor no es reconocida por la comunidad -como los ataques a los maestros en la Ribera- y por el gobierno nacional negándoles mejores condiciones de vivienda, salarios justos y capacitación continua.

Romero (2012) menciona que cuando el profesorado o los alumnos son objetos de violencia armada, la tarea de la escuela se ve alterada de muchas maneras: “puede que el alumnado y el personal de la escuela no acudan a esta por temor a nuevos ataques, que los edificios y el material escolar queden destrozados o que resulte imposible sustituir al personal docente en algunas regiones. Además, el trauma psicológico, el temor y la ansiedad que causan estos ataques también dificultan el aprendizaje y la docencia, afectando la motivación y la asistencia”. (Amnistía Internacional, 2008, en Romero, 2012, p.16).

A esto se suma la lejanía con sus familias e incluso los lugares donde debían dormir. Por ejemplo, en una investigación realizada por Ezpeleta & Weiss (1996) el fenómeno



del ausentismo de maestros y maestras en escuelas rurales se asocia al aislamiento y la ausencia de los servicios más elementales en los lugares estudiados, pues hace de estos un “destino” laboral que nadie desea y por lo que no es sencillo conseguir personal.

Las escuelas no cuentan con habitación para los maestros y la oferta de algún espacio en las casas de los pobladores –techos de cartón, carrizo o paja, pisos de tierra, un solo ambiente para todos– no les atrae, previendo las múltiples dificultades de la convivencia, incluida la habitual escasez de comida. La mayoría opta por vivir en algún poblado próximo donde encuentra mínimas condiciones para instalarse, aunque, generalmente, lejos de su familia. (Ezpeleta & Weiss, 1996, p.5)

Estos obstáculos, lejos de representar lo que ellos y ellas hacen en las instituciones escolares, invitan a una reflexión profunda sobre la situación de los profesionales de la educación. Se trata de situar en la agenda pública las condiciones en las que trabajan los maestros y maestras que se encuentran en los territorios rurales o urbanos alejados, tales como el servicio de luz, agua, infraestructura y, sumado a ello, formas de violencia como amenazas, desaparición forzada y, en algunos casos, el riesgo de muerte. También es importante reconocer su labor desde lo que logran en sus escuelas sin caer en la meritocracia basada en el ingreso a posgrados - que, evidentemente en esas condiciones, es casi imposible-, evaluaciones punitivas o amistades dentro del sindicato de maestros.

iii) Suspender no es recortar de su contexto

Fui relatando en la investigación las condiciones en términos de infraestructura, cobertura, recursos y demás asuntos administrativos que tenían las dos escuelas, así como las formas en que los actores, aún reconociendo estas dificultades, lograban proyectos educativos potentes que movilizaban los intereses de estudiantes, padres y madres de familia. De la misma manera, los actores reconocían que el conflicto armado les había quitado o aplazado muchos sueños, pero que en cierta manera la escuela podía devolverles esa oportunidad, al menos por un instante, de pensar en un futuro “mejor”. Es aquí donde esa idea de suspensión que plantearon Masschelein & Simons (2014) empieza a materializarse, no como una escuela que se abstrae de su contexto sino como aquella que posterga, que abre, que invita, que crea igualdad precisamente en la medida en que produce tiempo libre<sup>143</sup>, es decir, en la medida en que logra

<sup>143</sup> La escuela ofrece “tiempo libre” en tanto que “transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, que tiene el *potencial* para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de

suspender o postergar (temporalmente) el pasado, el futuro, y su entorno familiar para convertirse en un estudiante, como todos los demás (Masschelein & Simons, 2014, pp. 32-37).

Muchas contradicciones estuvieron presentes a lo largo de los relatos, pues un escenario como el posacuerdo no es suficiente para hablar de paz. En La Planicie el acompañamiento con los excombatientes permitía reconocer la firma de los acuerdos como el medio para alcanzar mejores condiciones a pesar de las dificultades. Ellos y ellas aprendieron a desarrollar proyectos conjuntos que materializaban propuestas de pacificación; los adultos formulaban y ejecutaban acciones en pro del mejoramiento del territorio, mientras los jóvenes aprendieron a entender la guerra más allá de víctimas y victimarios para poder ver personas que llegan allí porque no hubo, en su momento, una posibilidad diferente. Comparten, juegan, hablan y reconocen la experiencia vivida por los otros como parte de una historia que no quieren repetir. Peña (2017) plantea que, en escenarios para la construcción de paz, no es suficiente el aporte de las entidades nacionales, sino que es necesario el compromiso de los ciudadanos y la participación libre y colectiva de los miembros de la comunidad para materializar los impactos del posacuerdo, tanto en las escuelas como en las demás instituciones sociales.

En La Ribera los efectos del posacuerdo no fueron tan positivos. La escuela no ha podido estar ajena al conflicto y la comunidad siente que hablar de paz es muy difícil en medio de una guerra tan cercana, como la que se evidencia en el territorio. Sin embargo, el director, los maestros y maestras motivados por su tarea de educar, por asegurarse que a través de la escuela el mundo le hable a los jóvenes, exponen a lo largo de sus experiencias a la escuela como el lugar de la atención y el encuentro, en línea con lo que Masschelein (2019) propone como el mensaje de la escuela: “bienvenidos a este nuestro mundo, el cual se les ofrece —para estudiar, hacer ejercicio, tiempo libre para encontrar su camino, intentar y errar—, pero también del cual hay que cuidar y renovar<sup>144</sup>, ya que la escuela no es solo sobre ti, sino sobre el mundo al que pertenecemos” (p.395).

su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo -para cambiarlo de un modo impredecible- (Masschelein & Simons, 2014, p.12).

<sup>144</sup> Una mirada cercana a esta idea tiene que ver con lo que Dussel (2018) expone sobre el elogio a la precariedad de la escuela: “pasa por apreciarla, cuidarla, expandirla, para que no se establezca ni en lo efímero ni en lo desechable, sino como una condición vital de un ensamblado que está siempre al borde de su destrucción, pero también en movimiento, abierto, capaz de presentar el mundo y de ayudar a crear nuevos montajes, imaginando otros futuros” (pp. 103-104).

Podría entonces preguntarse,

cómo es que la escuela puede realizar esos actos de suspensión, cuáles son las condiciones o las operaciones que tiene que poner en marcha para hacerlo, cuáles son esos haceres ordinarios que permiten que la invitación a profanar el saber pueda concretarse en acciones cotidianas, y cómo puede hacerse para que eso que hace la escuela, o que hace que sea escuela, que perdure. (Dussel, 2018, p.89)

En esta dirección, se puede decir que, la suspensión es un gesto importante de la escuela en tanto invita a producir otras filiaciones diferentes a las familiares o locales, un espacio y un tiempo de *skholè* (Dussel, 2018); es la invitación no a recortar un contexto sino a repensar las escuelas desde las acciones concretas de lo cotidiano, de lo común, siendo esto lo que se comparte entre todos en un territorio que todavía no se encuentra cercado (Rockwell, 2018b).

#### iv) La escuela como un espacio lleno de espacios

En los capítulos 2 y 4, los maestros, maestras y estudiantes repararon en la escuela como un lugar de muchos lugares; incluso me apoyé en el término de okupaciones con K, que propone Larrosa, para entender las formas en las que ellos y ellas reinventaban los lugares de acuerdo con las apropiaciones que hacían de estos en cada situación.

Ezpeleta & Rockwell (1983a) reconocen que la escuela, más que un espacio físico, es un proceso de construcción social: “Más allá de los datos que captan las encuestas sobre materiales, anexos y condiciones de cada escuela, los edificios mismos sintetizan la historia de la instauración, negociación y apropiación cotidiana del espacio escolar” (p.77). En esa medida, no es sólo un salón de clase<sup>145</sup> hecho con bases de madera y polisombra, o una aula móvil como lo veían los niños y niñas en el capítulo 4; la de las escuelas es una historia de resistencia, de lucha de las comunidades que, a pesar de las características del territorio, están dispuestas a ocupar los lugares para sobrellevar el peso de lo escolar.

<sup>145</sup> “Los salones de clase están situados simultáneamente en múltiples escalas, a medida en que los participantes (y no sólo los ratificados sino también aquellos participantes a la distancia) trabajan para hacerlos importantes, al contextualizarlos o valorarlos de diversas maneras con relación a los acontecimientos en otros tiempos y lugares -o, para ser más precisos, al situarlos en diferentes espacios y tiempos-” (Nespor, 2002, p.5).

De igual manera, estos lugares de la escuela y las escuelas en sí mismas pueden ser entendidas en términos de Massey (2009) como un producto de relaciones en una complejidad de redes, intercambios, conexiones que están hasta el nivel más íntimo relacionados con la vida cotidiana y global de las comunidades. El conflicto armado, la pobreza, el desamparo del Estado y la falta de infraestructura atraviesan la relación con el espacio que tienen los habitantes del corregimiento y los estudiantes en la escuela. Eventos como el atentado de la bomba en La Ribera impactan sobre la forma de moverse en la escuela, el no sentirse seguros bajo el amparo de un lugar, y a la vez la insistencia de los niños y niñas de primaria por volver a la biblioteca -espacio afectado por este hecho- revelan gran parte de estos enlaces pensados desde Massey (2009).

Otro aspecto que resalta Massey (2009) es que el espacio siempre está en proceso de ser hecho, siempre está en construcción. El espacio de esta manera es un producto del mundo en curso, abierto al futuro, y, en consecuencia, abierto también a lo político. Los afectos que los y las jóvenes en la escuela manifestaron, por ejemplo, frente al internado mostraron el vínculo que tienen estos espacios sobre la vida de ellos y ellas; la defensa que hacen de este y la forma en que se reinventa, es la manera como estas comunidades expresan que, más allá del gasto público que manifiesta el Gobierno Nacional, la escuela es la posibilidad de muchos y muchas de poder mantenerse y acceder al sistema escolar en las regiones más alejadas del país.

v) El miedo y la esperanza

Del camino andado en esta tesis tal vez lo más cercano a la experiencia de los actores en sus formas de hacer escuela ha sido el miedo y la esperanza. Dos “emociones justas” de lo que implica pensar la suspensión, las condiciones de los maestros y por supuesto los espacios de la escuela.

Una buena cicatriz es una que sobresale, una señal abultada en la piel. No es que la herida esté expuesta o que la piel esté sangrando. Pero la cicatriz es un signo de la lesión: una buena cicatriz le permite sanar, incluso la cubre, pero el cubrimiento siempre expone la herida, recordándonos cómo da forma al cuerpo. Nuestros cuerpos han sido moldeados por sus heridas; las cicatrices son huellas de esas heridas que persisten en el proceso de sanar o suturar del presente. Este tipo de buena cicatriz nos recuerda que recuperarnos de la injusticia no se trata de tapar las heridas, que son efecto de esa injusticia; signos de un contacto injusto entre nuestros cuerpos y otros. Así que las “emociones justas” podrían ser aquellas

que trabajan con y en más que sobre las heridas que salen a la superficie como huellas de lesiones pasadas en el presente. (Ahmed, 2017, p.304)

La idea de miedo de Ahmed (2017) está asociada a una relación que implica la anticipación de daño o herida, que proyecta del presente hacia un futuro. La sensación de miedo presiona hacia ese futuro como una experiencia corporal intensa en el presente: “[s]e suda, el corazón se acelera, el cuerpo todo se convierte en un espacio de intensidad desagradable, una impresión que nos sobrepasa y nos empuja hacia atrás con la fuerza de su negación, que puede a veces involucrar la huida y otras, la paralización” (p.109). En las escuelas el miedo estuvo muy asociado al encuentro de los cuerpos con su pasado, en particular con el conflicto armado que fue dejando marcas en estudiantes, maestros y maestras.

De alguna manera las huellas del miedo quedan impregnadas en cada acción que los actores tienen dentro y fuera de la escuela. Las restricciones de los cuerpos en ciertos espacios escolares e incluso en la misma escuela anticipan que ante el miedo se abre la posibilidad de controlar y ejercer poder sobre otros cuerpos. Massey (1994) propone que la movilidad y el control refuerzan el poder. No es simplemente una cuestión de distribución desigual, que algunas personas se mueven más que otras, y que algunas tienen más control que otras. Es que la movilidad y el control de algunos grupos pueden debilitar activamente a otras personas. La compresión espacio-temporal de algunos grupos puede socavar el poder de otros. Por ejemplo, el miedo que manifestaron las maestras de La Planicie de viajar después de las cinco de la tarde hacia San José los viernes, o el miedo de las madres de familia de La Ribera de que sus hijos e hijas estén solos al inicio de cada jornada expuestos a un evento como el de la bomba, muestran estos efectos en las tensiones de la vida escolar.

Dar testimonio es la manera de enfrentarse a ese miedo, bien lo dijo Pacho, “*lo único que no nos han quitado es la palabra*”. Cada vez que una maestra o estudiante decidió hablar, escribir, dibujar o fotografiar relataron su experiencia de estar en la escuela, en palabras de Felman (2019) se generó un efecto liberador “que da cuenta por sí mismo y repentinamente de la magnitud de la carga de su silencio y de su peso muerto recayendo sobre él y sobre sus seres queridos (...) una liberación que le permite experimentar sentimientos de duelo y esperanza” (p.62).

En parte lo único que queda, a pesar de todo, es el testimonio como una invitación a trabajar en la palabra que se resiste, como los relatos de Pacho sobre la guerra, de Gustavo sobre el enfrentamiento con paramilitares, el de Wendy o Elizabeth sobre su vida como guerrilleras o el de los niños y niñas sobre sus miedos a ser reclutados.

[C]ada vez que un testimonio es escuchado por lo que dice a través de sus propios silencios, cada vez que un documento es mirado por lo que dice a través de sus propias lagunas. He aquí por qué, para saber, también es necesario imaginar. (...) Cuando desaparecen las imágenes, desaparecen también las palabras y los sentimientos. Así pues, la transmisión misma. (Didi-Huberman, 2004, p.130)

Frente a esta dimensión de miedo y poder es posible plantear la pregunta: ¿cómo vamos a vivir juntos? Es el espacio una dimensión que ofrece el desafío, el placer y la responsabilidad de la existencia de los «otros» y de nuestra relación con ellos (Massey, 2009). Juntarse para buscar en los intersticios de la escuela un espacio de amor y sobre todo de esperanza, es la necedad en la que insisten maestros, maestras, niños, niñas, jóvenes, madres, padres, tutores y en este caso excombatientes en La Planicie y en La Ribera.

En palabras de Arendt (1996), el problema de educar está en la esperanza que trae cada generación; “pero precisamente porque podemos basar nuestra esperanza tan sólo en esto, lo destruiríamos todo si tratáramos de controlar de ese modo a los nuevos, a quienes nosotros, los viejos, les hemos dicho cómo deben ser” (Arendt, 1996, p.245). Manolo el estudiante de grado noveno de La Planicie prefirió llamar su fotografía “*esto es tener ganas de estudiar*” como su testimonio sobre lo escolar y así, de manera espontánea, pero como una reflexión profunda enunció -en el sentido de acto de habla- que la escuela permanece, vuelve, se suspende, pero nunca desaparece. Es un sobreponerse, un a pesar de las circunstancias, de estar en medio del campo, del conflicto, del olvido, casi de la nada y aun insistir. Haciendo uso de las ideas de Arendt (en Masschelein & Simons, 2018) “podemos decir que la lengua de la escuela es un tipo (extraño) de lengua amorosa (...) que nombra (sin clausurar), que invita (sin interpelar), que hace que algo (un tema) hable (sin silenciar a los estudiantes), que da palabras (sin imponer definiciones cerradas ni pedir nada a cambio), una lengua hiperfuncional (justamente porque evoca toda función específica)” (p.31).

## ENTREVISTAS REALIZADAS

Tabla 2: Entrevistas realizadas. Fuente: Propia

FECHA	NOMBRE	LUGAR
19 feb	Pacho – Mecánico-	Taller de mecánica en Bocagrande
20-feb	Pedro -Profesor-	IE La Planicie: Patio de recreo
20-feb	Carolina -Profesora-	IE La Planicie: Patio de recreo
21-feb	Leti -Profesora-	IE La Planicie: Aula de clase 1ro primaria
21-feb	Carmen -Profesora-	IE La Planicie: Salón de implementos
21-feb	Alejo -padre de familia-	IE La Planicie: área de construcción del internado
21-feb	Norma -madre de familia-	
21-feb	Lucia -madre de familia-	
21-feb	Martha -madre de familia-	
21-feb	Fernanda -madre de familia-	
21-feb	Alfonso -excombatiente-	ETCR La Planicie
21-feb	Elizabeth -excombatiente-	
21-feb	Wendy -excombatiente-	
21-feb	Martín -excombatiente-	
22-feb	Marina -profesora-	IE La Planicie: Salón 2do de primaria
27-feb	Pepe -profesor-	IE La Ribera: Salón de profesores
27-feb	Jeison -profesor-	IE La Ribera: pasillo y comedor
28-Feb	Gustavo -Director-	Casa del director

## BIBLIOGRAFÍA

- Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones. Traducción y revisión: Cecilia Olivares*. México: UNAM Centro de Investigaciones y Estudios de Género.
- Alvarado, S., Carmona, J., & Ospina, M. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: Narrativas generativas de paz. *Infancias Imágenes*, 13(1), 52–60.
- Alvarado, S., Ospina, H., Quintero, M., Luna, M., Ospina, M., & Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: Argentina: CLACSO.
- Álvarez, E., Pardo, D., & Cajiao, A. (2018). *Trayectorias y dinámicas territoriales de las disidencias de las FARC*. Bogotá: Fundación Ideas para la Paz. Informe 30.
- Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. In *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. (pp. 185–208). Barcelona: Editorial Península.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica* (1ra ed.). Buenos Aires: Argentina: Ediciones Paidós.
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. (1ra ed.). Córdoba: Argentina: Villa María: Eduvim. Serie Zona Crítica.
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, 53–62.
- Ariza, M. (2016). *Emociones, afectos y sociología. Diálogos desde la investigación social y la interdisciplinaria. Marina Ariza, coordinadora*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Bautista, M., & Gonzáles, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado*. Bogotá: Fundación Compartir.
- Benjamin, W. (2016). Walter Benjamin, El Narrador. In *El Narrador. Introducción, traducción, notas e índices de Oyarzun P.* (pp. 49–80). Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Botero, S. (2017). El plebiscito y los desafíos políticos de consolidar la paz negociada en Colombia. *Revista de Ciencia Política*, 37(2), 369–388.
- Burke, C., & Prosser, J. (2008). Image-Based Educational Research: Childlike Perspectives. In *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples and Issues* (J. Gary Knowles and Ardra L. Cole, Eds.) (pp. 407–419). Sage Publications Inc Books.
- Carrero, M., & Gonzáles, M. (2016). La educación rural en Colombia: Experiencias y



- perspectivas. *Praxis Pedagógica*, (19), 79–89.
- Chaux, E., & Velásquez, A. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia (MEN)*.
- Cifuentes, C. (2014). Impacto del Nuevo Estatuto de Profesionalización en la función docente en Colombia. Análisis de los dos estatutos vigentes: Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 del 2002. *Revista Colombiana de Sociología*, 37(2), 213–250.
- Civera, A. (2006). El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1920. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36(3–4), 53–73.
- CNMH. (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. Bogotá, Colombia: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- CNMH. (2018). *Paramilitarismo. Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento Histórico*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Costa, C. (2004). Okupas. Culturas de contestación. *Revista de Estudios de Juventud*, 64, 117–122.
- Cristancho, L. A., & Otálora, A. (2018). Inclusión laboral de los desmovilizados del conflicto armado en Colombia. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología. UNED*, 1, 169–196.
- Daza, M. (2011). *¡Los muertos no se cuentan así!* Colombia: Libros & Letras.
- de Pablos, F. (2016). Así fue la transición del M-19 de guerrilla a movimiento político. *Las 2 Orillas, Julio*.
- Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Didi-Huberman, G. (2004). *Imágenes pese a todo: Memoria visual del Holocausto. Traducción de Miracle, M.* España: Paidós.
- Dussel, I. (2002). La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión. *Anclajes, VI(Parte II)*, 267–293.
- Dussel, I. (2006). Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo. In *Educación: figuras y efectos del amor /Compilado por Frigerio, G & Diker, G* (pp. 145–158). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. In *Larrosa, Jorge (Editor). Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Argentina: Miño y Davila. Editores.

- Dussel, I. (2020). Visuality, Materiality, and History. In *T. Fitzgerald (ed.), International Handbook of Historical Studies in Education. Section: Foundations and Directions, ed. by D. Troehler* (pp. 137–152). New York: Springer Verlag. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-981-10-0942-6\\_8-1](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-981-10-0942-6_8-1)
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, *XII*(42), 27–42.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1983a). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos. México D.F.*, 37(julio-septiembre), 70–80.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1983b). La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. *Universidad Pedagógica Nacional. Digitalizado Por Red Académica*, 12(II SEMESTRE).
- Ezpeleta, J., & Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México*, 1(enero-junio), 1–34.
- FECODE. (2016). Escuela, territorio de paz. *Centro de Estudios e Investigaciones Docentes -FECODE-*, 1–10.
- Felman, S. (2019). *Testimonio. Crisis del testigo en literatura, Psicoanálisis e historia. Traducción Cella*, S. España: Mármol-Izquierdo Editores.
- GCPEA. (2018). Education from Attack 2018. *Global Coalition to Protect Education from Attack*.
- Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, enero-juni*(4), 103–122. <https://doi.org/10.25058/20112742.249>
- González-Cárdenas, A., & Paipilla-Pardo, L. (2016). Misión para la Transformación del Campo: Síntesis y algunas reflexiones. *Revista Palmas*, 37(1), 57–78.
- González, M. (2016). El verdadero fin del conflicto armado: Jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de la paz en Colombia. *Norwegian Centre for Conflict Resolution [NOREF]*, (December), 1–24.
- Grajales, J. (2011). El proceso de desmovilización de los paramilitares en Colombia: entre lo político y lo judicial. *Desafíos*, 23(2), 149–194.
- Gutiérrez, A. (2012). Negociaciones de paz en Colombia, 1982-2009. Un estado del arte. *Estudios Políticos*, (40), 175–200.
- Herrera, M., & Pertuz, C. (2016). *Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima* (1a). Bogotá,

- Colombia: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Jojoa, J. K. (2016). Cátedra de la paz: un compromiso con la educación en derechos humanos. *Nova Vetera [Escuela Superior de Administración Pública]*, 25, 87–98.
- Lara, L. M. (2016). ¿Y después de la guerra qué? Avatares en el tránsito a la vida civil de jóvenes desmovilizados de las FARC. *Universitas Humanística*, 82, 49–73. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh82.dgat>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (Primera). México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología [En Línea]*, 19, 87–112.
- Larrosa, J. (2017). *ABCEDÁRIO com Jorge Larrosa Bondía*. Brasil: producido por el grupo CINEAD/LECAV. Retrieved from [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=5&v=5FtY1psRoS4](https://www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=5FtY1psRoS4)
- Larrosa, J., & Aparici, B. (2015). Aprender De Oído. El Aula, el claro y la voz en María Zambrano. *Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación*, (XII), 35–46.
- Lizarralde, M. (2012). La escuela y la guerra , las memorias entre el miedo y el silencio. *Praxis Pedagógica*, 13, 90–103.
- Lizarralde, M. (2015). *Ambientes educativos de escuelas en zonas de conflicto armado*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez, S., Pertuz, M. C., & Ramírez, J. M. (2014). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. *Alianza Compartir Fedesarrollo Compartir Fedesarrollo*, 13.
- Masschelein, J. (2019). La escuela como práctica y tecnología de la pertenencia al mundo (Trad. B.A. Morantes, & J.G. Díaz). *Praxis & Saber*, 10(24), 387–399.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela* (1a). Buenos Aires: Argentina: Miño y Davila. Editores. Retrieved from [https://ifdmoreno-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/En\\_defensa\\_de\\_la\\_escuela.pdf](https://ifdmoreno-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/En_defensa_de_la_escuela.pdf)
- Masschelein, J., & Simons, M. (2018). La lengua de la escuela: ¿Alienante o emancipadora? In *Larrosa, Jorge (ed). Elogio de la escuela*. (1st ed., pp. 19–40). Buenos Aires: Argentina: Miño y Davila. Editores.
- Massey, D. (1994). A global sense of place. In *Space, place, and gender* (pp. 146–156). United States of America: University of Minnesota Press. Minneapolis.
- Massey, D. (2009). Concepts of space and power in theory and in political practice.

- Documents d'Anàlisi Geogràfica*, (55), 15–26.
- MEN. (2010). *Manual de implementación Escuela Nueva: Generalidades y orientaciones pedagógicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. Shinrigaku Kenkyu* (Vol. 82). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2016). *Plan Especial de Educación Rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. MEN: Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. Retrieved from [www.cinep.org.co](http://www.cinep.org.co)
- MEN. (2018). Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. *Ministerio de Educación Nacional*, 144.
- Moncayo, V. (2016). Más allá del Sí al Acuerdo Final. In *Paz en Colombia: Perspectivas, desafíos, opciones/ Martha Nussbaum ... [et al.]*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Morales, E. (2019). No dejemos morir la Cátedra de la paz. *La Silla Llena [Red de Educación]*. Retrieved from <https://lasillavacia.com/silla-llena/red-de-la-educacion/no-dejemos-morir-la-catedra-de-la-paz-71321>
- Nespor, J. (2002). Aulas, enseñanza, aprendizaje. Ponencia presentada en la Conferencia de Investigación Cualitativa en el salón de clase: ¿Qué sucede en el salón de clases? *Ciudad de México, 27 a 31 de Mayo*.
- NTC24. (2016). *Expresidente Uribe enarbolará campaña por "No" en el plebiscito por la paz en Colombia*. Noticias NTN24 es un canal internacional. Retrieved from [https://www.youtube.com/watch?v=8Mc\\_lumLoEk](https://www.youtube.com/watch?v=8Mc_lumLoEk)
- OACP. (2016). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. *Oficina Del Alto Comisionado Para La Paz (OACP)*, 1–310.
- Ochoa, S. (2019). *Jóvenes politécnicas del Oriente ciudadano. Performance, cuerpo, género y espacio en la formación técnica del CECYT No. 7 Cuauhtémoc IPN. Tesis para obtener el grado de Doctora*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Osorio, J. J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13(26), 179–191.
- Ospina, D., López, S., Burgos, S., & Madera, J. (2016). La paz entre lo urbano y lo rural: Imaginarios de paz de niños y niñas sobre el posconflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 943–960.
- Padilla, M. (2017). Los embates por la paz: historia de los diálogos de paz durante el

- gobierno de Belisario Betancur con los grupos guerrilleros, Colombia. *Forum. Revista Departamento Ciencia Política (Prueba)*, (10/11), 85–104.
- Patarroyo, L. E. (2016). Plan Especial de Educación Rural, desafíos y posibilidades. *Cien Días - CINEP*.
- Pécaut, D. (2001). La tragedia colombiana: guerra, violencia, tráfico de droga. *Revista Sociedad y Economía: Universidad Del Valle. Colombia*, 1(sep), 133–148.
- Peña, M. (2017). Geopolítica de las emociones. Narrativas de maestras sobre conflicto armado y construcción de paz en la escuela. *Revista Ciudad Paz-Ando*, 10(2), 54–61.
- Pertuz, C., Girón, C., Arévalo, G., Choachí, H., Torres, I., Merchán, J., ... De Currea-Lugo, V. (2019). *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz. Bitácora para la Cátedra de la Paz* (1ª, ed.). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Quirós, J. (2011). *El porqué de los que van. Peronistas y piqueteros en el Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida)*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Quirós, J. (2014). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar*, XII(XVII), 47–65.
- Restrepo, M. (2015). Con las escuelas rurales así, ¿cuál paz? *Las 2 Orillas*, (Julio). Retrieved from <http://www.las2orillas.co/con-las-escuelas-rurales-asi-cual-paz/>
- Riaño, P. (2000). Memorias metodológicas. “*Memorias Metodológicas*”. *Revista de Estudios Sociales*, (7), 48–60.
- Riaño, P., Lacy, S., & Agudelo, O. (2003). *Arte, memoria y violencia. Reflexiones sobre la ciudad*. Medellín: Colombia: Corporación Región.
- Rockwell, E. (1986). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. *Memorias Del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones En Educación, Bogotá, Centro de Investigación de La Universidad Pedagógica Nacional e Instituto Colombiano Para El Fomento de La Educación Superior, Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombi*, 1–15.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia Etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos* (1ª). Buenos Aires: Argentina: Paidós.
- Rockwell, E. (2018a). Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, (47), 21–32.
- Rockwell, E. (2018b). *Vivir entre escuelas. Relatos y Presencias. Compilado por Nicolás Arata; Juan Carlos Escalante; Ana Padawer* (1ª ed.). Buenos Aires: Argentina:

CLACSO.

- Romero, F. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis Político. Universidad Nacional de Colombia*, 26(enero-abril), 57–84.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogy of the memory and educating for the “Never More” in order to build democracy. *Folios: Revista de La Facultad de Humanidades*, (41), 69–85.
- Shuajo, J. D. G. (2018). Informe de gestión del cuatrienio 201-2018. *Agencia Para La Reincorporación y La Normalización (ARN)*.
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás (Traducción de Aurelio Major)*. Bogotá, Colombia: Alfaguara.
- Soto, D. E., & Molina, L. E. (2018). La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC. *Saber, Ciencia y Libertad*, 13(1), 275–289.
- Templeton, T. N. (2020). ‘That street is taking us to home’: young children’s photographs of public spaces. *Children’s Geographies*, 18(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1550573>
- Torres, L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 165–185.
- Watch List. (2012). Nadie en quien Confiar. Los niños y el conflicto armado en Colombia. *Watch List on Children Armen Conflict*.
- Zuleta, M., & Álvarez, A. (2018). La retórica del miedo como estrategia política . El plebiscito. *Forum*, 14, 43–68.