

LA ESCUELA:

UN TERRITORIO QUE RESISTE A LA GUERRA.

Aporte a la Comisión de la Verdad



LA ESCUELA:

UN TERRITORIO QUE RESISTE A LA GUERRA.

Aporte a la Comisión de la Verdad



FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORA/ES DE LA EDUCACIÓN

COMITÉ EJECUTIVO

William Henry Velandia Puerto
Presidente

Christrian Rey Camacho
Primer Vicepresidente

Martha Rocío Alfonso Bernal
Segunda Vicepresidenta

Domingo José Ayala Espitia
Fiscal

Luis Edgardo Salazar Bolaños
Secretario General

Nelson Javier Alarcón Suárez
Tesorero

Fabio Manuel Herrera Martínez
Secretario de Prensa, Propaganda y Publicaciones

Isabel Olaya Cuero
Secretaria de Organización y Educación Sindical

Carlos Enrique Rivas Segura
Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos

María Eugenia Londoño Ocampo
Secretaria de Género, Inclusión e Igualdad

Miguel Antonio Camacho Ramírez
Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativas

Omar Arango Jiménez
Secretario de Relaciones Internacionales

Édgar Romero Macías
Secretario de Cultura, Recreación y Deportes

Miguel Ángel Pardo Romero
Secretario de Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos

Carlos Alberto Paz Fonseca
Secretario de Seguridad Social,
Docentes Territoriales y Pensionados

COORDINACIÓN GENERAL DEL INFORME

Martha Rocío Alfonso Bernal
Segunda Vicepresidenta de FECODE
Coordinadora de Derechos Humanos

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

José Israel González Blanco
Sandra Jaqueline Rodríguez
Luisa Milena Cañon
Iván de Jesús Rivas
Johana Rocío Jiménez
Francisco Romero
Jorge Arturo Ramírez

APOYO EN RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN:

Héctor Fabio Rubio
Hector Cerquera
Uriel Quintian
Equipo de Derechos humanos SUTEV

ASESORÍA Y APOYO

VIVA LA CIUDADANÍA

José Luciano Sanín Vásquez
Director

Lida Margarita Núñez Uribe
Coordinadora Estrategia de Educación
Ciudadana y de Incidencia y Presión Política

EQUIPO PROFESIONAL DE INVESTIGACIÓN Y APOYO LOGÍSTICO

Juan Camilo Ruiz García
Vanessa Cabrera Martínez

TEXTOS:

Juan Camilo Ruiz García
Lida Margarita Núñez Uribe
José Israel González Blanco (FECODE)
Sandra Jaqueline Rodríguez Zambrano (FECODE)

AGRADECIMIENTOS

La FECODE expresa su infinita gratitud a cada una de las maestras y maestros de Colombia, jubilados y en ejercicio, por su contribución con la elaboración de este escrito. Son inconmensurables las voces de resistencia que el magisterio ha declarado en contra de la guerra, así como incalculables los esfuerzos que como gremio, como pedagoga/os y como líderes y lideresas hemos realizado para afrontar los ataques del Estado, de los grupos armados, de los impulsores de la privatización, del empobrecimiento y de la mantención de la ignorancia, lo mismo que de los apologistas de la desaparición de la maestra y del maestro como actores sociales, como sujetos políticos y como profesionales que pensamos y enseñamos a pensar.

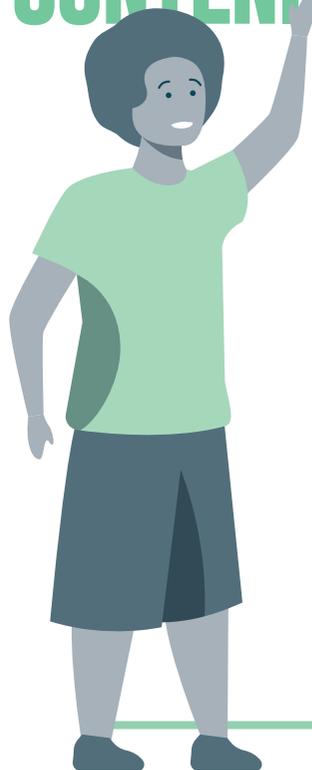
Nuestra gratitud también a las organizaciones sociales, populares y sindicales que han coadyuvado la investigación y con la materialización del documento, lo mismo que a los sindicatos filiales a FECODE y a los Nodos de Derechos Humanos, quienes, de manera denodada, están aportando, por medio este informe a que Colombia y el mundo conozcan, una mínima parte de la violencia que ha padecido la Escuela colombiana en el marco del conflicto armado.

HOMENAJE PÓSTUMO

Con este informe hacemos un homenaje póstumo a nuestra inolvidable compañera **Sandra Yaqueline Rodríguez Zambrano**, maestra, integrante del equipo de Derechos Humanos de FECODE, incansable luchadora por los derechos del pueblo, una de las investigadoras y redactora de este informe que en 2021 recibe la Comisión de la Verdad, el magisterio y la sociedad colombiana.



TABLA DE CONTENIDO



Introducción	11
¿Por qué una narrativa del conflicto desde la escuela es importante en el informe final del Comisión de la Verdad?	12
Metodología y fuentes	13
1. Impactos del conflicto armado en la escuela. Manifestaciones del conflicto en la escuela o la violencia contra las comunidades educativas.	15
2. La escuela como un mecanismo de control, ocupación y terror.	35
Un conflicto que desaparece lugares para la enseñanza	38
La escuela tomada: militares, policías, guerrilleros y paramilitares	41
Voces de los encuentros	43
Clases paralizadas y la escuela como refugio.	47
El reclutamiento: abandonar la escuela	49
3. Conflicto armado, políticas educativas y la irrupción en la enseñanza y autonomía en las escuelas	55
La constituyente y la propuesta de maestros y maestras	58
Las tensiones de la contrarreforma	64
“Restaurar” la educación por medio de la guerra	66
4. ¿No nacimos pa’ semilla? La escuela como territorio y el maestro y maestra como resistencia	71
Recibir la guerra y responder con paz: las iniciativas no reconocidas de la escuela en medio del conflicto armado	73
El Movimiento Pedagógico: resistir con y por la educación	76
Maestras y maestros, reconstructores de una comunidad destruida	80
Aprender para no morir. Hacer caminar la escuela.	83
5. RECOMENDACIONES Y NO REPETICIÓN	87
Sobre la escuela recomendamos a la Comisión de Esclarecimiento de la Verdad	89
Para la No Repetición	90

LA ESCUELA: UN TERRITORIO QUE RESISTE A LA GUERRA

Somos conscientes de nuestros males, pero nos hemos desgastado luchando contra los síntomas mientras las causas se eternizan. Nos han escrito y oficializado una versión complaciente de la historia, hecha más para esconder que para clarificar, en la cual se perpetúan vicios originales, se ganan batallas que nunca se dieron y se sacralizan glorias que nunca merecimos. Pues nos complacemos en el ensueño de que la historia no se parezca a la Colombia en que vivimos, sino que Colombia termine por perecerse a su historia escrita.

Por lo mismo, nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan. Semejante despropósito restringe la creatividad y la intuición congénitas, y contraría la imaginación, la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza que la de los adultos, y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y sólo en eso.

Esta encrucijada de destinos ha forjado una patria densa e indescifrable donde lo inverosímil es la única medida de la realidad. Nuestra insignia es la desmesura. En todo: en lo bueno y en lo malo, en el amor y en el odio, en el júbilo de un triunfo y en la amargura de una derrota. Destruirnos a los ídolos con la misma pasión con que los creamos. Somos intuitivos, autodidactas espontáneos y rápidos, y trabajadores encarnizados, pero nos enloquece la sola idea del dinero fácil. Tenemos en el mismo corazón la misma cantidad de rencor político y de olvido histórico. Un éxito resonante o una derrota deportiva pueden costarnos tantos muertos como un desastre aéreo. Por la misma causa somos una sociedad sentimental en la que prima el gesto sobre la reflexión, el ímpetu sobre la razón, el calor humano sobre la desconfianza.¹

1 García Márquez, Gabriel. 1995. La proclama. *Por un país al alcance de los niños*. Misión Ciencia Educación y Desarrollo, Tomo 1. Bogotá. Pp. 53-54

INTRODUCCIÓN

La escuela ha sido objeto de la violencia generada en el marco del conflicto armado, a la vez que es un ejemplo de iniciativas y experiencias para la convivencia y la construcción de paz en medio de un contexto tan hostil en Colombia. Mucho se ha escrito, analizado e investigado sobre las diversas violaciones de derechos humanos que se viven en el entorno de la escuela: minas y artefactos de guerra sembrados alrededor de los centros educativos, o de los caminos que utilizan estudiantes y maestras/os; utilización de la infraestructura escolar por parte de actores armados (tanto ilegales como de la fuerza pública); bombardeos y ataques de los que han sido blanco las escuelas; reclutamiento forzado de estudiantes, amenazas, desplazamiento forzado, ataques, homicidios en contra de maestros/as, estudiantes y otros actores de la comunidad educativa.

También se han realizado varios estudios que identifican patrones de violencia ejercida contra maestras/os sindicalizadas/os en diferentes zonas del país, que muestran que el papel de los educadores va más allá el ejercicio docente

se han convertido en líderes sociales, voceros de la comunidad, gestores y abanderados de proyectos comunitarios en beneficio de las instituciones educativas y la comunidad en general. De igual forma, se han vinculado a expresiones organizativas sociales y comunitarias en sus respectivas localidades, razón por la cual se han hecho visibles a los actores armados. Esta situación, desencadenó el asesinato de muchos de los docentes que se negaron a ser parte de algún interés en particular, o que fueron señalados, sin argumento alguno, de ser partícipes de un conflicto en el que no representaban más que los intereses de la comunidad en general.²

En noviembre de 2019, FECODE hizo entrega a la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) del informe: *La Vida Por Educar. Crímenes de lesa humanidad de persecución y exterminio contra los maestros y maestras sindicalistas, miembros de FECODE, entre 1986 y 2010*, en el que se precisa la sistemática violencia, la estigmatización y la persecución a la que fueron sometidos maestros y maestras pertenecientes a los sindicatos filiales de FECODE, informe que dialoga con varias de las experiencias y contextos descritos en el presente informe. Otras investigaciones se han centrado en el análisis de dinámicas

² Escuela Nacional Sindical. 2011. Tirándole libros a las balas. Memoria de la violencia antisindical contra los educadores de ADIDA. 1978-2008. Medellín: ENS. Pp. 40.

sociales y de procesos pedagógicos en escuelas en las que confluyen víctimas de la violencia, con excombatientes y sus hijos e hijas.

Todas estas investigaciones han recolectado y analizado datos de diferentes fuentes, testimonios de actores diversos de las comunidades educativas, que dan cuenta al menos de los siguientes elementos:

1. Una multiplicidad de posibilidades para comprender el impacto del conflicto armado en los ambientes escolares y en la comunidad educativa.
2. Un relativo acuerdo en que al ser las escuelas lugares fundamentales para la formación y recreación del conocimiento, la transmisión de ideas, valores y creencias centrales en comunidades y en la sociedad en general, así como espacios de reunión y de posibilidades de organización de las comunidades, las acciones violentas buscan amedrentar y acorralar este papel de las escuelas y las personas que constituyen los entornos educativos.
3. Maestros y maestras tienen un lugar fundamental de reconocimiento y de liderazgo en las comunidades. Los ataques contra ellas/os son un mecanismo de control social y territorial.
4. En relación con el conflicto armado su rol también ha sido primordial, desde muchas perspectivas. No solamente han negociado con actores armados para evitar el reclutamiento de sus estudiantes, han protegido a sus estudiantes y a otros integrantes de la comunidad educativa durante ataques, han realizado denuncias de violaciones de DDHH, han apoyado procesos de retorno, entre otras muchas, sino que también han desarrollado propuestas pedagógicas de afrontamiento de la violencia, de inclusión de víctimas, defendiendo el derecho a la educación, entre muchas iniciativas. En ese campo FECODE ha desarrollado la propuesta de La Escuela como Territorio de Paz.

¿Por qué una narrativa del conflicto desde la escuela es importante en el informe final de la Comisión de la Verdad?

La escuela es una de las instituciones vitales en la historia y el futuro de cualquier país. Son maestros y maestras quienes transmiten e incentivan ese encuentro de muchos niños, niñas y jóvenes con el conocimiento, es la escolarización uno de los dispositivos que posibilita la adquisición de herramientas relacionales, así como la transmisión cultural. La Escuela, en todo el territorio colombiano, ha sido un escenario desde el cual se ha manifestado, ha intervenido o desde donde se ha vivido un largo y doloroso episodio de la historia nacional: el conflicto armado

Este documento tiene el propósito de hacer visibles experiencias e impactos del conflicto armado colombiano en la escuela, aspirando a que contribuya al producto final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad. El documento también pretende ser un insumo a la dignificación y reconocimiento a los maestros y maestras colombianos/as, no solo debido a lo que han sufrido como víctimas, sino al rol que han tenido como constructores de paz en una escuela que se ha resistido a la guerra y que, sin duda, son memoria del contexto del conflicto armado en la educación del país.

Siguiendo con la ruta en la que el informe final de la Comisión contribuirá con la esperanza de paz y no repetición contamos con que la verdad contada, encontrada y transmitida no solo produzca un

documento, sino que redunde en un legado de construcción de paz, de no repetición de la guerra en cada espacio de la sociedad colombiana; una verdad que otorgue medidas, acciones, propuestas que dignifiquen diversos roles, liderazgos y trabajos que muchas y muchos han realizado para resistir y construir, desde diversos territorios y múltiples características, a pesar de la persistencia del conflicto armado que vuelve a enquistarse en el país.

Esperamos que el producto final de la Comisión se convierta en una fortaleza para implementar, desde la escuela periférica, rural y urbana, la memoria de lo sucedido y las capacidades profundas de educar para no repetir más la guerra. Así que este aporte entregado a la Comisión de Esclarecimiento de la Verdad aspira a contribuir a esa importante lucha de maestros y maestras por educar para la paz, para no repetir la guerra y para que muchos sectores NO continúen con la estigmatización de maestros, ni de su labor sindical o compromiso de enseñanza crítica con cada estudiante en un contexto adverso de carácter político, social e informativo.

Metodología y fuentes

Como es habitual en las aulas de las escuelas, el trabajo en grupo, las acciones colectivas, la concertación, los productos a varias manos, fueron necesarias para obtener reflexiones, deliberaciones, memorias y muchas experiencias frente a este relato del conflicto armado y la escuela. De esta manera se pensaron y realizaron, estratégicamente, varias actividades encaminadas a obtener información necesaria para este informe: talleres, entrevistas en los nodos regionales, búsqueda en fuentes secundarias y, por supuesto, la participación de miembros de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, como el Comisionado Carlos Beristain y su equipo.

Talleres	14 de noviembre de 2019 en Bogotá	Participantes: Nodos regionales FECODE, CEV, Viva la Ciudadanía
	26 de noviembre de 2019 Bogotá	
	28 de enero de 2020-Bogotá	
	13 de marzo de 2020-Bogotá	
Entrevistas³	20 entrevistas +2 fichas de información donde se incluyeron algunas experiencias significativas de maestros o maestras.	Entrevistas hechas por y a maestros y maestras en algunos puntos de los nodos regionales FECODE
Prensa	1960-2016	Periódico El Tiempo
Revista	1984-2016	Revista Educación y Cultura. FECODE

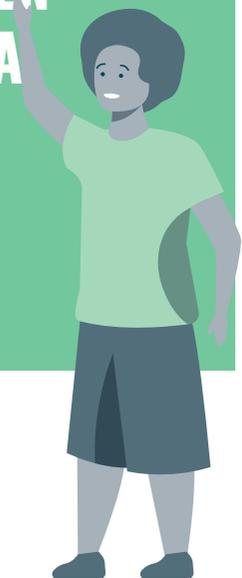
Además de estas fuentes se tuvieron en cuenta algunos repositorios de tesis, libros y artículos, entre otros textos importantes para este documento. En varios de los talleres se acordó darle preponderancia a la narrativa, las experiencias y, por supuesto, la memoria sobre la escuela que poseen maestros y maestras. Es importante precisar que, de acuerdo a la estructura de este informe, no todas las experiencias o relatos en las entrevistas y talleres fueron aquí plasmadas. Sin embargo, no sobra afirmar que cada aporte fue vital para esta reflexión y que lo serán para estrategias y trabajos venideros que trascienden el mandato de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad.

³ Las entrevistas fueron realizadas con consentimiento informado y/o aprobación para que el nombre de la maestra o maestro, que aporta una experiencia, se consigne en este documento.

Fue muy interesante que esta sinergia metodológica, este trabajo colectivo, estas acciones de juntarse para contar la experiencia de la escuela en contextos de guerra, surgiera en momentos en que FECODE presentaba a la Jurisdicción Especial para la Paz-JEP el informe *La vida por educar. Crímenes de lesa humanidad, de persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas, miembros de FECODE, entre 1986 y 2010*. También este proceso, paralelamente, se dio en un escenario de movilización histórica en el país, como la ocurrida el 21 de noviembre del 2019 y las semanas siguientes en el marco del Paro Nacional. Esto, sin duda, alimentó esa gran esperanza, ese gran espíritu y convicción de todas las maestras y maestros participantes que, en un clima adverso, le siguen apostando a la paz con justicia social, con una voz que clama al unísono VERDAD y DIGNIFICACIÓN de la escuela.

1

**IMPACTOS DEL CONFLICTO
ARMADO EN LA ESCUELA.**
MANIFESTACIONES DEL CONFLICTO EN
LA ESCUELA O LA VIOLENCIA CONTRA
LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS



Pensar en la dimensión de los daños ocasionados a las escuelas y a las comunidades educativas, con ocasión del conflicto armado en Colombia, sigue representando un desafío. Diversos estudios han mostrado hechos de violencia como el reclutamiento forzado, las minas antipersonas, los bombardeos, los desplazamientos, etc., han sucedido en contra de las escuelas y sus integrantes. Por ejemplo, el informe Basta Ya, publicado por el Centro Nacional de Memoria en el 2013, reconoce hechos tan dolorosos ocurridos en las escuelas como es el caso de la masacre de San Carlos (Antioquia), o que en medio de la masacre de Bahía Portete (Guajira), la tortura de una de sus lideresas se realizó en la escuela, por ser un sitio público y de gran significado social. Además, se registró de diversas maneras el uso de las instalaciones de las escuelas, violando los preceptos del DIH, como en el caso de Antioquia:

En la Escuela Percherón, situada en el corregimiento Cristales en San Roque, cerca de la vereda Montemar, y en Alcatraz en San Carlos (El Jordán), se impartió instrucción militar a los integrantes del Bloque Metro y se les enseñaron tácticas de combate.⁴

Una nota de pie de página del informe Basta Ya, afirma:

Al respecto, el informe sobre educación y conflicto de UNESCO del año 2011 señala que los adolescentes desplazados colombianos de 12 a 15 años que todavía cursan primaria son dos veces más numerosos que los no desplazados de la misma edad. Lo anterior indica que los desplazados ingresan tardíamente a la escuela primaria, repiten curso con mayor frecuencia y desertan con más facilidad. A su vez, datos del Ministerio de Educación muestran un aumento constante de la proporción de desplazados internos entre 5 y 17 años que asisten a la escuela, pasando de 48% en el 2007 a 86% en el 2010.⁵

4 CNRR, Grupo de Memoria Histórica. 2011. *San Carlos. Memorias del Éxodo en la Guerra*. Bogotá: ediciones Semana y Taurus. Pp. 76

5 GMH. 2013. *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional. Pp. 287.

A pesar de todas estas evidencias no existen datos consolidados de los ataques en contra de los Centros Educativos, o del número de niñas y niños que fueron reclutados en las escuelas, o de la cantidad de escuelas rurales que fueron sembradas de minas; o de la cantidad de amenazas que enfrentan maestras/os por defender los centros educativos; o de la cantidad de docentes desplazados,⁶ entre otros hechos.

La revisión del periódico El Tiempo, entre 1958 y 2016, nos permite una aproximación, aunque incompleta, de aquellos hechos violentos que se dieron en las escuelas, o en contra de integrantes de las comunidades educativas. La base de datos elaborada para este informe contiene 481 registros en total. Las categorías en las cuales se sintetizó la información incluyeron: la escuela como mecanismos de control, hechos y violaciones a los DDHH en el marco de la escuela; experiencias escolares de construcción de paz y resistencia a la guerra; y aquellas relacionadas con normas y políticas públicas educativas. De estos 481 registros, 253, es decir el 53% están en la categoría que recoge hechos de violencia asociados a las escuelas en el país.

En estos registros sobresalen, con 119, aquellos referidos a homicidios y amenazas que empiezan a registrarse desde 1980. Es importante mencionar en este punto que de acuerdo con el informe La Vida por Educar,

Según el Sistema de Información de Derechos Humanos (Sinderh), de la Escuela Nacional Sindical (ENS), se han cometido al menos 6.119 violaciones a la vida, libertad e integridad de los docentes sindicalizados entre 1986 y 2016; de las cuales, 3.523 fueron cometidas en contra de maestros y 2.596 en contra de maestras. Entre estas violaciones, 990 fueron homicidios, 78 desapariciones forzadas, 49 atentados contra la vida, 3.170 amenazas y 1.549 desplazamientos forzados.⁷

Ahora bien, en lo referido a los crímenes de sindicalistas, dentro de los cuales se hallan varios docentes, en el 2009 el general Oscar Naranjo afirmó que cuando comenzó el gobierno del presidente Álvaro Uribe en 2002, el número de crímenes denunciados era de 99 al año y al finalizar su gobierno fue de 33 por cada 100.000 habitantes. Entretanto, en ese mismo periodo, de acuerdo con la fuente, la cuantía de homicidios de maestras/os se redujo en un 78%, al pasar de 97 en el 2002 a 21 en 2008.⁸ Contrasta en lo atinente a Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación los datos del Sistema de Información de Derechos Humanos de Sinderh y la Escuela Nacional Sindical, evidencian que las violaciones a la vida, a la libertad e integridad de sus afiliados, entre 1979 y el 30 de noviembre de 2016, fue de 6141 casos (2601 mujeres, 3540 hombres) ocupando las amenazas el 51.78% (1450 mujeres, 1730 hombres); desplazamiento forzado 25.22% (848 mujeres, 701 hombres); homicidios 16.27% (206 mujeres, 793 hombres); desaparición forzada 1.27% (11 mujeres, 67 hombres); atentados con o sin lesiones 0.80% (10 mujeres, 39 hombres).

6 Es importante reconocer que los datos disponibles hacen referencia especialmente a personas pertenecientes al magisterio sindicalizados, no a aquellos que no lo estaban.

7 FECODE y ENS. 2019. *La Vida por Educar. Crímenes de lesa humanidad, de persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas, miembros de FECODE, entre 1986 y 2010*. Bogotá. Disponible en <https://www.FECODE.edu.co/images/comunicados/2020/LavidaporEducar.pdf>

8 Véase <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/desde-inicio-de-gobierno-uribe-cifra-de-homicidios-bajo-en-un-45/>

Es decir que el diario El Tiempo apenas registró los homicidios contra maestras y maestros, aunque muestra otro tipo de acontecimientos que marcaron el devenir de las escuelas. Por ejemplo, este facsímil del periódico El Tiempo, del 16 de febrero de 1990 (pág. 10C)⁹, reporta el homicidio, la identificación de la víctima, su pertenencia al sindicato de maestros, sus denuncias de amenazas, pero ninguna mención a la barbarie que vivió la docente, asesinada de 26 disparos de ametralladora, en un lugar público como la biblioteca.

Asesinada profesora en Bucaramanga

Bucaramanga

Una maestra fue asesinada por sicarios, cuando se encontraba en las instalaciones de una biblioteca, ubicada en un populoso sector de esta ciudad.

La docente, identificada como Amparo Torres Serrano, fue asesinada por dos hombres que se movilizaban en una motocicleta de alto cilindraje.

Desde hacía diez años Torres Serrano se desempeñaba como profesora de la Concentración Las Delicias, de Bucaramanga, y era activista del Sindicato de Educadores de Santander (SES).

Los informes policiales indican que la víctima recibió 26 impactos de ametralladora, y hasta el momento no se conocen los móviles ni la identidad de los autores del atentado.

Un artículo publicado el 2 de septiembre de 1993, describe los diferentes liderazgos políticos y comunitarios de un maestro asesinado en el departamento de Sucre:

MATARON AL PROFE FRENTE A 35 ALUMNOS

El asesino le dijo profe. Y el maestro, que revisaba la tarea de uno de sus 35 alumnos, levantó la vista. Se escucharon dos disparos. Omer Perea Madera se desplomó sin vida con dos perforaciones en la cabeza. Hubo confusión. Ninguno de los 35 testigos tenía más de 8 años. Cuando el primero de ellos se paró y salió corriendo, todos lo siguieron mientras su maestro yacía en el piso.

El atacante salió del salón primero que los niños. Huyó por entre los pajales que están al lado de la escuela rural hasta encontrarse con un compinche que lo esperaba en una moto. Partieron por una vía que conduce al corregimiento sincelejano de Chochó. [...]

⁹ Disponible en <https://news.google.com/newspapers?id=3GsbAAAAIIBAJ&sjid=u1IEAAAAIIBAJ&hl=es&pg=5307%2C158741>. Última consulta noviembre de 2020.

En la escuela de El Mamón, corregimiento de Corozal, reciben educación 350 muchachos de esa comunidad de unos 2.500 habitantes y de los pueblos vecinos. Todos viven de actividades agropecuarias.

Perea era el líder de los maestros municipales y de la comunidad de Piletas (un pueblito donde nació Corozal). Además, era integrante del Comité Coordinador del Movimiento Cívico para la Defensa de Corozal, que ganó las últimas elecciones. Tenía 24 años, cuatro de ellos como educador y hacía segundo semestre, a distancia, de Licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Santo Tomás. [...]

El alcalde, el secretario de Educación, Ariel Aduén Angel, y el jefe de Planeación, Jairo Anaya, atribuyen el crimen a fuerzas oscuras que se oponen al cambio. Dicen los tres que hay noticias, nunca verificables, de que existen listas para acabar con los integrantes del Movimiento Cívico, que tiene control político y burocrático de la administración, de donde desalojaron a los grupos tradicionales.

Salvador Vanegas y Mario Iriarte, también integrantes del Movimiento, dijeron que el profesor sacrificado y otros dirigentes forman parte de una lista de amenazados. Sin embargo, aclararon que estas amenazas se escuchan por los corrillos, pero ninguna de ellas se había elevado a nivel personal.

Pérez era del M-19. Como líder de los maestros municipales, fue el artífice de que el Concejo aprobara hace tres meses un Acuerdo que les permite recibir salarios iguales a los de los maestros de la Nación. Pertenecía a la categoría dos, y ayer debería recibir su primer cheque con el nuevo salario. Por eso tenía previsto hacer algo especial, según cuentan sus colegas.

El Secretario de Educación pidió apoyo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) para prestarles asistencia psicológica a los alumnos de la escuela, pues después del crimen se encuentran temerosos.

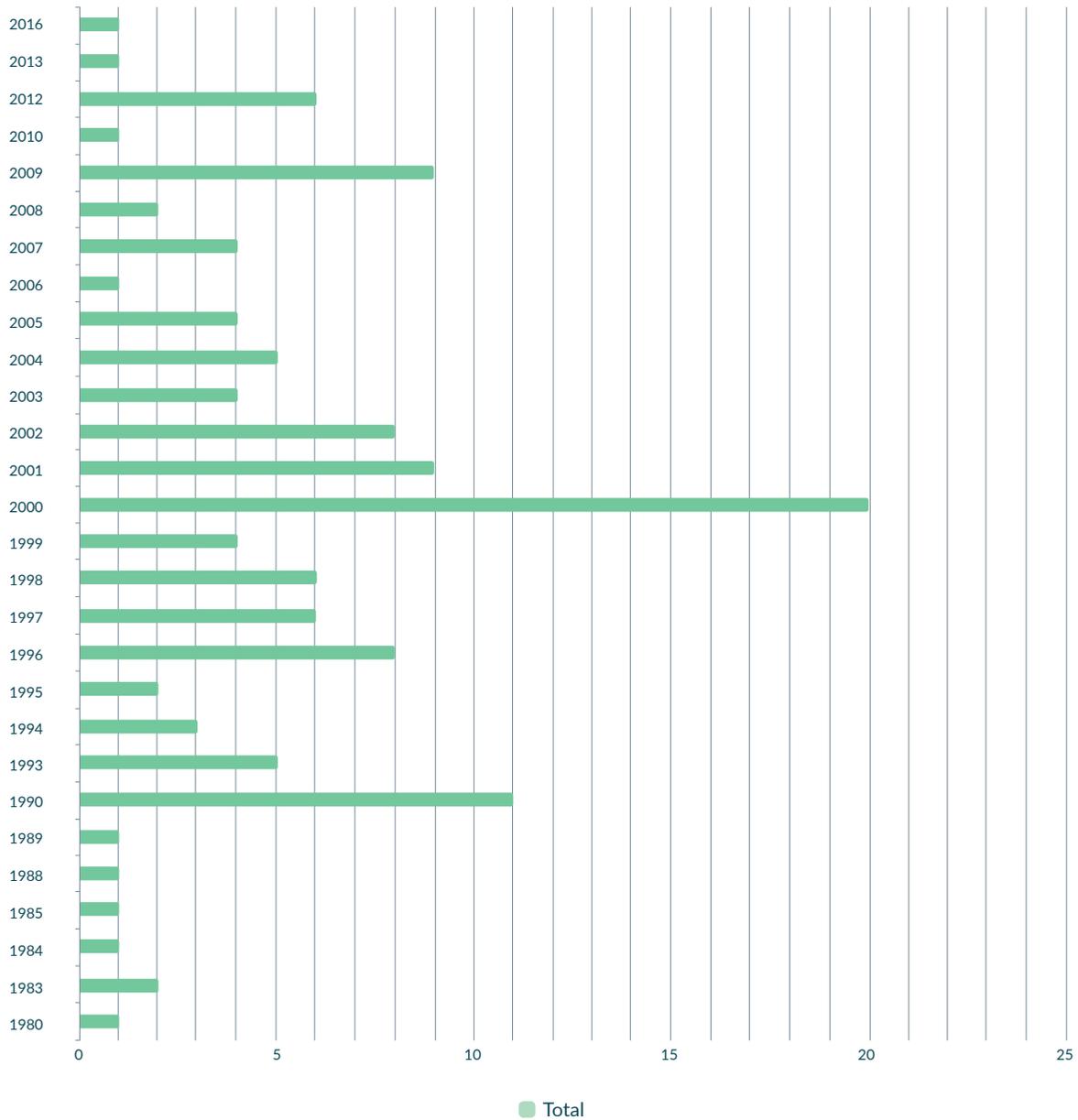
La Asociación Departamental de Educadores de Sucre, a la que pertenecía Perea, declaró ayer día de duelo, no hubo clases y convocó a una jornada departamental por la paz.

En Sincelejo, el gobernador encargado, Jorge Mercado Medrano, presidió un Consejo Extraordinario de Seguridad.

Este crimen se une al asesinato en marzo del maestro Gerardo Moreno Flórez, del colegio Antonio Lenis, de Sincelejo, quien fue muerto en el municipio cordobés de San Andrés de Sotavento, y al del dirigente del magisterio Ovidio Asia, que ocurrió en 1987.¹⁰

El siguiente gráfico muestra el número de registros referidos a infracciones al derecho a la vida, integridad y libertades personales, tomados del periódico El Tiempo, por año:

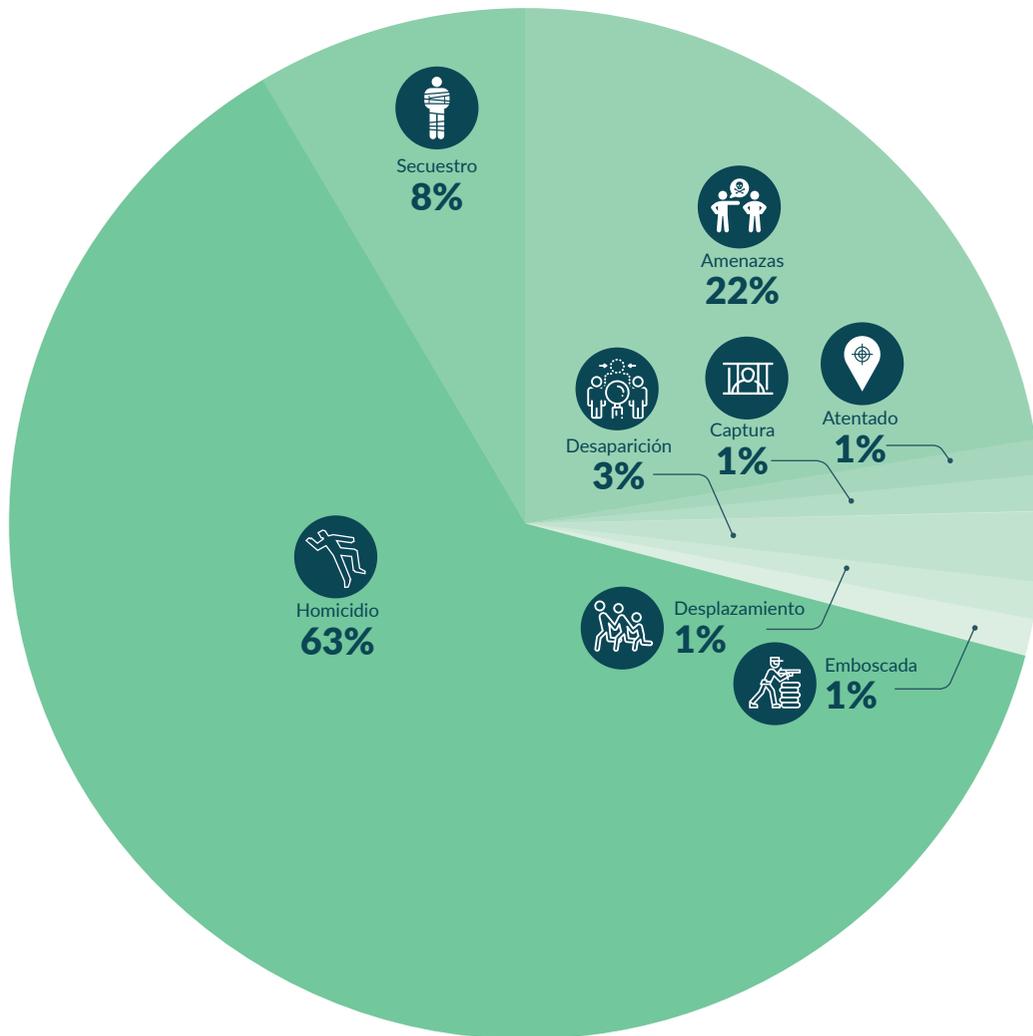
¹⁰ El Tiempo. 1993. Disponible en <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-211620>. Última consulta noviembre de 2020.



Como puede observarse, los registros empiezan a crecer a partir de 1990 y alcanzan el número más elevado para el periodo en el año 2000. Un nuevo ciclo de incremento de registros se presenta en el año 2007, con el pico en el año 2009 y un nuevo repunte de registros en el 2012.

El hecho que implicó mayores reportes en la prensa es el homicidio, con 56 registros, y en la mayoría de ellos (salvo dos excepciones), se refieren al homicidio de maestros y maestras, mayormente registrados en las zonas rurales, en casi todos los departamentos del país.

Registros vulneraciones derechos a la vida e integridad personales

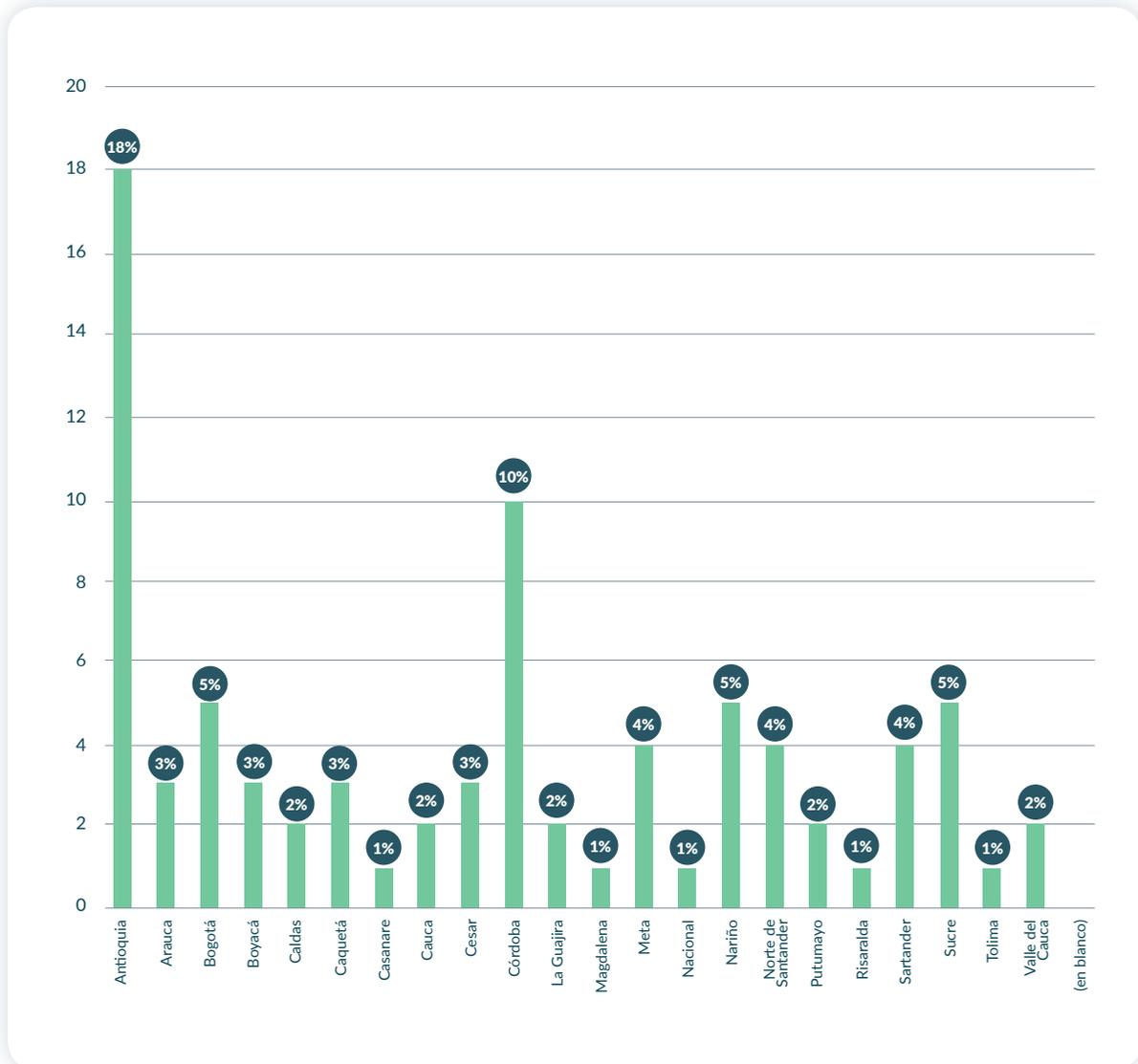


Esta noticia en El Tiempo es un ejemplo de cómo, en muchas ocasiones, las amenazas terminaron convirtiéndose en homicidios o crónicas de muertes anunciadas.

Los dos hombres que hace unas semanas habían ido a buscar al maestro en la escuela San Jerónimo de Tejelo, en la vereda La Rica, de Anserma (Caldas), serían los mismos que hoy lo asesinaron. El rector había sido, según Educadores Unidos de Caldas, objeto de extorsiones por desconocidos. Los directivos del sindicato de educadores afirman que, a Forero, afrocolombiano de 38 años, oriundo de Supía (Caldas), los dos sicarios lo sacaron del plantel educativo hacia las 8 de la mañana, recorrieron con él unos metros y lo balearon. Esta versión fue corroborada por la Policía

[...] El presidente de Educal, Wilson García Quiceno afirmó que Forero estaba siendo extorsionado por “actores del conflicto armado” y había solicitado a la Secretaría de Educación que lo trasladaran. Hernán Patiño Arias, fiscal del sindicato, agregó que de esa escuela ya habían salido 18 profesores por amenazas y fueron reubicados.¹¹

En términos del lugar de ocurrencia, encontramos que la mayor parte de los registros son del Departamento de Antioquia, seguido del departamento de Córdoba. Llama la atención que no se registren este tipo de hechos en los departamentos de la Amazonía (Guainía, Vaupés, Vichada y Amazonas):



La crueldad, la sevicia y las consecuencias en las comunidades educativas de este tipo de hechos violentos, ocurridos a lo largo de más de 40 años, han sido relatados de diversas maneras por los maestros y maestras y algunos familiares, que contribuyeron con su testimonio para este informe:

11 El Tiempo. 2010. Disponible en: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7899103>. Última consulta marzo de 2020.

- concretamente con el hecho que usted reitera de la victimización del compañero Héctor Perdomo, cómo concretamente, usted de pronto tiene conocimiento, ¿cómo reaccionó la gente, la comunidad frente al hecho victimizante?
- En el momento del hecho yo tengo conocimiento de que varias personas que trabajan con él como líder sindical y de la Unión Patriótica tuvieron que moverse de allá de la vereda porque sobre ellos también recaía el tema de la violencia, hoy en día pues no me entero por una cosa propia sino por terceros que me comentan que se han encontrado con personas que estuvieron trabajando con mi papá allá de lleno, porque mi papá fue asesinado en el contexto del nacimiento de la Unión Patriótica, entonces pues ellos sienten que ese momento ellos tienen que salir también de allá o sino también los matan, varias personas salieron desplazadas detrás de los otros y pues es una cosa que afectó, quiéranlo o no, terminó afectando pues no solamente a la familia sino a la gente que estaba muy cercana a nosotros, muchos profesores de allá salieron, salieron detrás de nosotros, nosotros nos fuimos casi que enseguida de allá del municipio, de la vereda, perdón, nos vinimos para Neiva y llevamos 34 años viviendo acá en Neiva, precisamente porque salimos de allá, por temor a cualquier represalia.¹²

Es casi una constante en los testimonios y en la prensa, que el homicidio de un/a maestro/a generaba reacciones diversas, en la mayoría de los casos el desplazamiento forzado de otras personas integrantes del gremio en la zona, o de familias de las comunidades, que buscaban huir del terror y poner a salvo su vida y su integridad.

En diciembre de 2009, uno de los años con más registros, señaló la prensa:

“Un solo maestro asesinado refleja una situación compleja”, señala Rafael Cuello, vicepresidente y encargado de derechos humanos en la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, quien augura que la cifra podría aumentar en diciembre, un mes en que “los maestros bajan la guardia”.

Desde el 2002, cuando fueron asesinados 83 maestros, se han reportado un total de 295 muertes. Y, de acuerdo con el informe de FECODE, solo uno de esos crímenes ha sido resuelto. “La impunidad es total”, lamenta Cuello.

Los departamentos donde históricamente se registran más casos son Sucre, Caldas, Cauca y Córdoba, donde, solo este año, han tenido lugar la mitad de las muertes de profesores.

Desde 1986, 862 educadores han muerto en hechos violentos, cerca de cuatro mil han sido amenazados, 1.070 fueron forzados a salir de sus hogares y sitios de trabajo, 60 han desaparecido y 70 más se han ido del país en calidad de refugiados.¹³

De acuerdo con los testimonios de profesores y profesoras, las causas de las amenazas que recibían podían ser variadas. Estar en una zona con presencia de uno o más actores del conflicto armado era suficiente para convertirse en blanco de los violentos. Cuando se trataba de una zona en un período en donde existiera disputa territorial las amenazas y la violencia incrementaron.

12 Entrevista a Diana Perdomo (hija de Héctor Perdomo Soto, asesinado en 1986). Huila, 2020.

13 El Tiempo. 2009. Disponible en: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-6735468>. Última consulta: noviembre de 2020.

La verdad era muy intimidante, nosotros, yo recuerdo que con todas las compañeras de esas veredas, Las Gaviotas, El Congal, bueno otras que se me escapan en este momento, acudimos en ese momento al director de núcleo, a informarle la situación porque pues era una situación muy tensa, estábamos en una zona con influencia guerrillera, pero vivíamos y nuestras familias residían en la zona que era controlada por los paramilitares entonces nosotras nos íbamos los lunes y regresábamos los viernes, entonces ya éramos casi un objetivo, tanto así que a una compañera la asesinaron, ella la llamó la guerrilla, no sé, la secuestró, la tomó la guerrilla, un viernes que ya venía para el corregimiento, para San Diego y se la llevó y la asesinó en zona entre límites de El Congal y Florencia. Entonces era muy intimidante, nosotros alcanzamos a decirle al director de núcleo que teníamos mucho miedo y que la verdad no queríamos volver a la zona, también para no poner como en riesgo a las personas con las que convivíamos durante la semana porque pues casi que éramos como un objetivo; digamos a ella, a la compañera que le comento, pues se la llevaron porque tenía información de que ella, que ella les daba información, valga la redundancia, a los paramilitares, entonces era una situación muy complicada. En ese momento nos dijeron que teníamos que continuar, que el contrato se terminaba en el mes de diciembre, entonces prácticamente estábamos obligadas a volver; y la comunidad nos decía, pues a mí, a mí me dijo la persona donde yo residía durante la semana, me dijo que era mejor que no volviera porque la situación se estaba tornando muy complicada y ya había incursión de los paramilitares.¹⁴

La explicación que han dado otros es la participación en protestas y movilizaciones sociales:

Fue una época de mucha agitación social, nos tocó la lucha por el Acto Legislativo 01 del 2001, recuerdo que el Valle tuvo una participación muy fuerte en todas esas luchas; incluso después de eso fue que también mataron a uno de los compañeros, el que era presidente de Obando, fue un activista muy fuerte en esa lucha, él venía amenazado, llega al Valle y sigue trabajando en su actividad sindical y después de ese paro a él lo matan.¹⁵

En los artículos de la revista Educación y Cultura sobre las amenazas a maestros, debido a su labor sindical, se puede leer que estas amenazas eran realizadas por grupos paramilitares y guerrilleros o por parte de estudiantes pertenecientes al sicariato o que abandonaban la escuela para ejercer dichas acciones. Se mencionan grupos como el MAS (Muerte a Secuestradores, sigla que algunos dirigentes sindicales acuñaron como: Muerte a Sindicalistas), claramente formado por el narcotráfico, pero ejerciendo prácticas como las que tomarían en años posteriores los grupos paramilitares. Incluso, varios homicidios a finales de los años 80 correspondían a esta lógica de desaparición o de deshumanización en los asesinatos cometidos por los paramilitares en inmediaciones del río Magdalena, el río Atrato o el Río Cauca, es decir, los cuerpos asesinados de profesores también se arrojaban a los ríos. Tal caso, por ejemplo, fue el del maestro Reynaldo Alzate que al salir de la escuela desapareció y, días después, su cuerpo fue hallado, en pedazos, en el río Suaza del departamento del Huila.

El periodo 1986-1990, que el informe *La vida por educar* ha denominado crímenes contra dirigentes sindicales y la configuración de la violencia sistemática, se enmarcan en la lógica de la estrategia contrainsurgente que adoptó el Estado colombiano, desde los años sesenta. Al respecto consideremos lo siguiente:

14 Entrevista a Juliana López. Caldas, 2020.

15 Entrevista a Martha Figueroa. Valle del Cauca, 2020.

Tal doctrina estratégica puede estudiarse en los manuales de contrainsurgencia que comienzan a forma parte de la biblioteca del Ejército desde 1962 (...). Al coger los 6 manuales (1962, 1963, 1969, 1979, 1982, 1987) se puede rastrear la concepción que hay allí de la población civil y su papel en la guerra y concluir que se la define en dos maneras: 1) todos los manuales de origen nacional traen disposiciones para conformar grupos de civiles armados denominados “autodefensas” y el Estado Mayor del Ejército, 2) en el manual de 1987, se plantea que la estrategia contrainsurgente debía contemplar como blanco principal a la población civil, población de la cual hace parte el magisterio y los estudiantes.

El Manual de 1987 ubica el “conflicto subversivo en Colombia” como “consecuencia de conflictos políticos y socioeconómicos (que) ha provocado el choque entre las fuerzas del orden y grupos subversivos organizados, dirigidos elementos colombianos, con apoyo de países y movimientos extranjeros, en amplias zonas del territorio nacional, con el objetivo único de tomar el poder y con participación activa de grupos campesinos, obreros y estudiantes” (pg. 10)¹⁶ Por eso, plantea que la acción preventiva “debe ser integral, abarcando toda la gama de causas que produzcan el levantamiento; debe buscar el apoyo popular y conducirse dentro del más marcado nacionalismo” (pg. 20) (...) El Manual de 1987, bajo el acápite de “Composición de las fuerzas insurgentes”, afirma: “Dos grandes grupos se pueden distinguir dentro de las fuerzas insurgentes: población civil insurgente y grupo armado” (pg. 19) y así mismo, al enumerar las “fuerzas contrainsurgentes” habla también de “dos grandes grupos: el gobierno y la población civil que lo apoya, por un lado, y las fuerzas militares de la nación por el otro” (pg. 27). El Manual de 1987, al definir las instancias en que se desarrolla la “Guerra de Contrainsurgencia”, afirma: “empleando acciones de tipo político, económico, psicológico, sociológico, militar y paramilitar” (Manual de 1987, pg. 26-27), mencionando luego, entre la “Composición de las Fuerzas Contrainsurgentes”, “el gobierno y la población civil” (Manual de 1987, pg.27)¹⁷

En octubre de 2007, el presidente del Sindicato de Maestros del Tolima -SIMATOL-, hizo declaraciones para la prensa:

Rosemberg Bernal, presidente del Sindicato de Maestros del Tolima, Simatol, afirma que la violencia se ha ensañado contra más de 200 escuelas en unos 25 municipios. Él está convencido que el maestro es amenazado porque lleva la vocería de la región donde labora y su credibilidad entre la comunidad es considerada por los grupos armados como una pieza clave para su trabajo proselitista.

“A falta de Estado en esos lugares quien entra a ejercer justicia es la guerrilla o los paras y cualquier cosa que no les guste no es bien vista. Por eso el maestro termina amenazado y convertido en víctima de la guerra”, afirma Bernal. [...]

Alejandro Rozo, secretario de Educación del Tolima, señala que las amenazas contra los maestros inciden en gran manera en la deserción escolar.

“Los niños captan la situación de su maestro y ellos también abandonan la escuela, no vuelven, aunque el reemplazo se envíe oportunamente. Las amenazas tienen un costo muy alto para la educación porque trastornan las clases”, afirma Rozo.

16 CINEP citando el Manual de 1987: *Reglamento de Combate de Contraguerrillas* -EJC-3-10, aprobado por Disposición 036 del Comando General de las Fuerzas Militares, del 12 de noviembre de 1987.

17 CINEP. 2004. “La doctrina contrainsurgente del Estado colombiano y la población civil”. En revista Noche y Niebla. Disponible en <http://www.siporcuba.it/deuda%20con%20la%20humanidad%20doctrina%20contrainsurgente.pdf>

Explica que los bombardeos de la Fuerza Pública generan otro fenómeno que también golpea a la educación tolimense: el desplazamiento. Roza asegura que es imposible que un maestro pueda trabajar en medio de combates, minas antipersona, bombardeos y sobrevuelos de helicópteros.¹⁸

Se trata pues de una violencia que genera más violencia, y en general no cesa. Las políticas militaristas encarnaron aún más los hechos de violencia y una creciente sensación de desprotección. Maestras y maestros y sus organizaciones advirtieron de las dificultades por las que pasaban, y aún hoy no existen políticas públicas adecuadas para protegerlos, para garantizar su derecho a la vida y para dignificar sus labores de enseñanza y de liderazgo en comunidades y organizaciones.

Yo laboraba en el municipio de Guamo Bolívar, comencé la experiencia que tengo como docente, la tomé allá desde 1981, llegué a una escuela a laborar, fui muy bien aceptado por los docentes, compañeros, por los estudiantes y por la comunidad. En el transcurso en el que fue pasando el tiempo, siempre he sido muy inquieto, me gusta que donde yo esté la gente progrese, me ingenié algunos proyectos en el colegio para la adquisición de recursos didácticos, además de eso, hice una banda marcial, una banda de paz con ayuda de los alcaldes, eso fue un “boom” porque nunca en ese pueblo había habido eso. Por ahí como en el año 1993 o 1994, comenzaron a aparecer algunos letreros intimidando a aquellas personas que no estuvieran de acuerdo con la ideología que venían impartiendo grupos al margen de la ley, en este caso, más que todo los paramilitares. Con base a eso, yo me quedé un poco quieto pero seguí los proyectos que me gustaban, como conseguir cosas buenas para el colegio, se consiguió en 1994 o 1995, un comedor escolar para los estudiantes y de la noche a la mañana, utilizaba el ejército los fines de semana las instalaciones de la escuela donde yo trabajaba para pernoctar y llegaba uno los lunes en la mañana, como trabajaba en el horario de la mañana y encontraba esos miembros del ejército todavía en el colegio y bueno, ese día prácticamente no se hacía clase en la mañana porque ellos se iban alrededor tipo 11:00 de la mañana, ya la jornada se acababa, por ahí como en 1995, comenzaron a testificar más persecuciones a ciertos miembros de la comunidad y ya se comenzaba como a murmurar que habían allá algunos docentes amenazados por los grupos, bueno, yo seguí mi vida normal pero me doy la sorpresa que en San Juan, mi pueblo, había un movimiento político que era un movimiento representado por la oligarquía de mi pueblo y de algunos señores de la región con el visto bueno de algunos militares, y como en mi pueblo yo no estaba de acuerdo con ese movimiento político la persecución mía comenzó a darse allá pero siguió al Guamo Bolívar, donde yo laboraba, muchas personas del pueblo me decían: “profesor, ¿por qué no pide traslado o se va?, porque hay este rumor en el pueblo... de asesinarme o de desaparecerme y las amenazas se hicieron vigentes que hasta un agente de la policía conocido mío me pidió el favor encarecido de que pidiera traslado porque me podían hacer un daño allá, bueno, vine y hablé con el alcalde, el alcalde me ayudó mucho, me trasladaron no para donde yo quise si no para San Juan, fue peor, para la Normal de San Juan y allá siguieron, las persecuciones se intensificaron más, las amenazas, hasta que el día 25 de julio de 1997 recibí una llamada (...), perdón, jueves 24 en la noche, recibí esa llamada, que me fuera porque iban por mí y otros profesores más, no era yo solo, salí de mi pueblo el 25 en las horas de la mañana para Cartagena, cuando estoy en Cartagena, allá pasé el 26 y el domingo 27 me entero que se llevan al profesor Atilio Vázquez y que los carros de esos

18 El Tiempo. 2007. Disponible en: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3757377>. Última consulta, noviembre 2020.

paramilitares en compañía de algunos miembros del ejército (porque los vi hablando, porque es la verdad), pasaban por mi casa buscándome, eso fue un día domingo 27 de julio.¹⁹

La respuesta a las amenazas por parte de maestros y maestras fueron las solicitudes de traslados, apoyados, desde 1992, en el Decreto 1645 del año en mención, norma que creó el Comité Especial de Amenazados, en cada Departamento y en el Distrito Capital de Santafé de Bogotá, y en el cual tiene asiento un representante sindical de docentes. Se trataba de un mecanismo de protección, que a la vez generaba el desplazamiento y el desarraigo de todos aquellos que debieron salir de sus lugares de vivienda a la carrera y sin poder llevarse nada. Además, este mecanismo pone de presente las angustias generadas por el sistema burocrático, por un lado, pero también ante la inoperancia de la política administrativa educativa y de decisiones que adoptó el Ministerio de Educación, que contribuyeron a profundizar el hostigamiento y la presión por la violencia que padecían en las escuelas. Este concepto de los traslados y sus problemas es un asunto recurrente en los testimonios que fueron recolectados para este informe. Un ejemplo este fragmento de una maestra y sindicalista de Antioquia:

¿Qué pasaba con los maestros y cómo sobrellevaba la situación? En un principio, la mayoría de los maestros, casi todos llegaban de pueblos o de zonas rurales donde la violencia no era tan marcada. En un principio hubo muchísimos traslados. Pero muchos colegios paramos las instituciones porque los padres de familia decían: me mataron mi hijo, me mataron mi hija, que el novio la asesinó porque salía con el otro matón de tal barrio, de la banda Los Mondongueros, de la banda La Terraza. Entonces nosotros dijimos no. Un colegio así no puede ser.²⁰

El que maestras/os debieran abandonar las escuelas generó también otros impactos. El Ministerio de Educación en el 2004 manifestaba que “en algunos sectores marginales a los que la propuesta educativa oficial no llega, la educación ha sido liderada por auxiliares de policía o del ejército, los cuales ejercen el papel de maestros en las escuelas”.²¹ La gravedad del asunto es que la parcial solución sea que militares o policías se presenten como “maestros” en las escuelas. Esta situación se presentó durante décadas y fue también una manera de establecer, desde la escuela, un tipo de control, en este caso, por parte de grupos armados legales o un carácter diferente y poco relacionada con las características de autonomía que deben tener los territorios escolares.

Más allá de las múltiples causas de traslados o requerimientos del mismo en todo el país, también indicó una problemática de desplazamiento, víctimas también la docencia del país. Un apremiante texto sobre maestros en Boyacá, así lo mostraba:

19 Entrevista a Orlando Barrios. Caribe, 2020

20 Entrevista a Ligia Inés Alzate. Antioquia, 2020

21 Carvajal S, María Elvira. y Vargas G, Claudia Liliana. 2004. Para niñas, niños y jóvenes en medio del conflicto armado ¡Una escuela de oportunidades!. Ministerio de Educación Nacional, Proyecto financiado por la Organización de Estados Americanos OEA. Bogotá.

Al decir de mi mamá, ferviente feligrés de la Virgen, el traslado para Saboyá, que fue la última oferta, se dio gracias a un milagro de ella. El nombramiento correspondió a la escuela Monte de Luz, allí encontré laborando a un maestro de Firavitoba, quien también había trabajado en Muzo y su desarraigo obedeció a problemas de violencia, atentaron contra su integridad física y su vida. Ese fue un buen pretexto para entablar una excelente relación de trabajo: los dos desplazados por la violencia, los dos trasladados del Territorio Vásquez y los dos foráneos en esos municipios.²²

La estrategia de los traslados, que encarnaba también el sufrimiento del desplazamiento con la idea de la protección, no fue eficiente en muchos casos, pues la violencia podía presentarse en los nuevos lugares. La política para generar medidas de protección haciendo traslados dignos y a lugares previamente analizados, de manera cuidadosa y consecuente, nunca ha sido suficiente para garantizar los derechos de maestros y maestras, sino que termina produciendo un doble impacto en sus vidas, ya que muchas veces son reubicados en lugares donde la violencia armada y política es activa. En ese sentido no sólo han tenido que enfrentarse a abandonar un lugar en el que se construyeron relaciones sociales, proyectos pedagógicos/comunitarios, compromisos curriculares y vínculos con el territorio, sino que llegan a enfrentar la misma o más certera violencia del conflicto armado de la que huyeron.

Otra consecuencia fue la vulneración a la capacidad de cohesión y de construcción social, identitaria, ética y comunitaria que tienen los maestros y maestras. Esto fue parte del maltrato a la integridad de los y las docentes que supo aprovechar la guerra, debido al impacto de contención y respuesta que por aquella cohesión se hacía en contra del control de los grupos armados. Romper esas posibilidades de motivar la reconciliación o reconstruir, ante estudiantes y comunidad lo que el conflicto armado destruyó, fue detonante para los grupos armados y para los sectores políticos e institucionales locales que se beneficiaban con la sangre derramada o que veían a la acción de docentes y a la escuela como enemigos. La imagen y la labor de maestras/os entonces se ve no solo estigmatizada por muchos sectores, sino que se ve silenciada en un contexto de guerra como el colombiano:

La imagen de su rol como maestros también se ve afectada por la contradicción entre la conciencia de su papel social y la necesidad de sobrevivir, pues al ser un agente socializador y productor de significados, es decir un sujeto público que da sentido a los espacios y dinámicas de lo comunitario, se vuelve "blanco" de las acciones bélicas o psicológicas tendientes a lograr ya sea el control o la desintegración de las comunidades, a través de la ruptura de todo aquello que se constituya en referente; se generan entonces procesos de adaptación que necesariamente inciden en la alteración de los patrones y referentes de identidad del maestro.²³

22 González B., José Israel. 2008. Relato de Boyacá. La escuela rural: *estribo de huérfano/as y viudas del conflicto armado*. Documento facilitado por el autor.

23 Lizarralde, Mauricio. 2003. "Maestros en zonas de conflicto". Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/rics/v1n2/v1n2a04.pdf>

Además de educar en la vida y para la vida, en medio de la muerte, las balas, amenazas y control de grupos armados, el y la docente debían luchar por sobrevivir. Una sobrevivencia que no sólo puede ser entendida como una forma en la que maestros y maestras buscaron correr de la muerte, también significó desplazarse, huir, pedir traslado, miedo, desesperanza, desarraigo, abandono, pese a la gran insistencia de seguir educando.

Sobre Montes de María en 1997. Bueno, lo que voy a decir es algo verídico, ¿por qué esa persecución política no solamente a mí como docente sino a muchos docentes?, entre ellos incluyo al profesor Atilio Vázquez, en mi pueblo surgió un movimiento político mal llamado cívico “movimiento político cívico” que era dirigido por un señor Manuel González Angulo que la tierra se lo tragó, este señor, dividió familias, aquel que no comulgaba con su política era sintetizado como guerrillero o como revolucionario o como otra cosa. Salió con los ganaderos no solamente de San Juan Nepomuceno y algunos empresarios, microempresarios de mi pueblo para el sostenimiento de este movimiento político y con la ayuda de algunos militares, entre ellos, un comandante del batallón de Malagana, no sé si era comandante de los que están en Malagana, de apellido Estupiñán, conocido como el “Cojo Estupiñán”, comenzaron a masacrar a las personas que no estaban con este orden político que él dirigía, comenzaron las masacres en los corregimientos Corralito, San José, el Peñón, la Haya corregimiento del San Juan, en San Cayetano corregimiento del San Juan, San Pedro Consolado y algunas veredas alrededor que estaban cerca de San Juan que pertenecían al municipio de San Juan. Comenzaron las desapariciones forzadas y masacres sobre todo de aquellas personas que no estaban en este movimiento político, entonces, en el casco urbano de San Juan Nepomuceno, comenzaron a perseguir a los contradictores políticos y los que no podían los asesinaban.²⁴

Así mismo, al respecto manifestaba el mismo maestro:

Dos o tres años después, comenzaron a surgir las escuelas, no pasan de 50 estudiantes. Bien, ¿a quienes asesinan?, a un señor Licho, le decían “Licho Barrios”, también opositor de Manuel González, ese era un buen señor, me consta, y hacen salir a la gente, amenazan a la gente con panfletos. ¿A quiénes matan en San Cayetano?, matan a mi amigo Eder Pereira opositor y líder político, ese era profesor (no sé si usted quiere investigar eso), matan al profesor Eder Pereira, lo matan en su casa los paramilitares como unos cinco meses antes de las elecciones.²⁵

La estigmatización en contra del magisterio fue no sólo causa sino también consecuencia de las acciones violentas. En el 2001, Raúl Jaramillo Panesso, reconocido columnista de Portafolio y El Tiempo, profesor universitario y consultor, escribía que entre otras muchas cosas el país requería “Aumentar la capacidad de manejo de conflictos a todas las escalas sociales. Introducir educación de paz, en un país que ha dejado a los jóvenes a merced del radicalismo de un magisterio resentido y provocador.”²⁶ Si bien no es posible siquiera suponer que esta es una opinión generalizada, lo cierto es que muestra de manera frentera la “opinión” de ciertos sectores de la sociedad respecto del profesorado. Aun el año pasado, en plena pandemia, el reconocido periodista Herbin Hoyos, señaló que “profesores de colegios y de varias universidades del país pertenecientes a FECODE

24 Entrevista a Orlando Barrios. Caribe. 2020

25 Ibid.

26 El Tiempo. 2001. Columna de opinión disponible en: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-490026>. Última consulta marzo de 2021.

hacían parte de esta organización subversiva y tenían la misión de llevar a sus estudiantes a ser parte de las Farc.²⁷ Esto generó un debate en la Comisión de Paz del Congreso:

Para el senador Roy Barreras es preocupante que la estigmatización se utilice de manera sistemática en redes sociales en contra de los profesores colombianos, quienes son acusados de adoctrinar políticamente a los jóvenes estudiantes, “Esto es muy peligroso, después de estigmatizar, llegan las amenazas e infortunadamente los atentados que ya han dejado profesores muertos”, expresó el legislador, presidente de la Comisión de Paz.²⁸

Lamentablemente, este no es un fenómeno reciente ni han sido solo los medios de comunicación o los periodistas quienes han estigmatizado y señalado a maestra/os. En muchos casos cuando se trata de funcionarios públicos, gobernantes o fuerza pública estas acciones, violatorias de los derechos de la/os docentes, pueden tornarse mucho más riesgosas y en no pocos casos han sido la causa de amenazas, desplazamientos y homicidios.

Por ejemplo, en el marco de las asambleas y otras acciones adelantadas por los estudiantes del INEM de Kennedy en Bogotá, entre 2011 y 2012, el Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo, emite una alerta temprana pidiendo protección para la profesora Yaqueline Rodríguez:

5. El 10 de mayo se cita a una reunión de profesores en donde el rector informa su traslado de colegio efectivo en dos semanas, y argumenta que es por razones personales, familiares y de salud. Señala que hay que discutir las denuncias antes realizadas y además que hay otra denuncia de padres de familia quienes dicen que en el colegio hay un grupo de maestros que están adoctrinando a los estudiantes con ideas subversivas, dicha denuncia está radicada en el Ministerio de Educación Nacional.

Dicho esto le da la palabra a los docentes los cuales sin dar nombres señalan y culpan a ese grupo de maestros de la inestabilidad generada, de colocar sus intereses personales por encima del bien común, sin siquiera validarse la presunción de inocencia y la libertad de cátedra, sino que se satanizan los hechos y hasta se insulta a tal grupo para que se vayan. Aunque no se mencionan nombres se señala que a estas alturas está más que claro a través de las especulaciones quiénes son los docentes, además se les señala por ser de ‘izquierda’ y criticar todo.

6. Sintiendo señalada, al día siguiente la docente Yaqueline Rodríguez conversa con el rector para aclarar sus puntos de vista sobre las no garantías para la libertad de expresión de docentes y estudiantes, ya que el haber participado, criticado y discutido en los diferentes espacios creados por el colegio, les costó a algunos docentes señalamientos, rumores y hasta exigencias para trasladarlos. El rector afirma que eso es cierto, que evidentemente dada la situación actual del colegio cualquier docente que critique será señalado. Así mismo, la docente argumenta que ese tipo de señalamientos por debajo de la mesa generan una condición de criminalización en el marco de un país en pleno conflicto a lo cual el rector afirma pues él mismo ha sido víctima de esta situación. Dicho todo esto la docente le sugiere la posibilidad de pedir un traslado a lo cual él responde positivamente.

27 El Tiempo. 2020. Disponible en <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/FECODE-respondera-judicialmente-a-acusacion-de-vinculos-con-las-farc-535990>. Última consulta marzo 2021.

28 Disponible en <https://confidencialcolombia.com/lo-mas-confidencial/comision-de-paz-del-congreso-pide-no-estigmatizar-a-los-maestros/2020/11/23/>

7. El día 14 de mayo de 2012, al revisar su perfil en la red social Facebook, la docente Yaqueline Rodríguez encuentra una solicitud de amistad de un sujeto denominado “Jairo Matón”, al revisar el perfil de este sujeto encuentra que se autodenomina Sicario, mostrando una foto de una supuesta víctima con el rótulo «este fue en Bogotá por mala paga» y además en las fotos tiene un álbum denominado «muñecos pagos sin ejecutar» y otro denominado «muñecos pagos y ejecutados». Al conversar con el rector y otra docente sobre la situación, el primero le aconseja colocar la denuncia ante la Fiscalía y además le brinda colaboración para gestionar el traslado por amenaza ante Secretaría de Educación. Finalmente, la denuncia queda instalada en la Unidad de Delitos Informáticos, a sujeto indeterminado por intimidación y amenaza.²⁹

En muchos casos las estigmatizaciones y señalamientos se dan en el marco de movilizaciones, paros y otras acciones mediante las cuales maestros, sindicatos y movimientos sociales reclaman sus derechos, como se puede ver en el caso de la profesora Yaqueline.

La estigmatización en contra del profesorado ha provenido incluso del expresidente y en ese entonces senador Álvaro Uribe Vélez, quien generó gran polémica en abril de 2018, como quedó registrado en el periódico El País (de Cali):

“Es que los profesores lo único que les enseñan es a gritar, a insultar y no les enseñan a debatir, les retuercen el cerebro”: esto dijo el expresidente y senador del Centro Democrático Álvaro Uribe, este fin de semana durante un acto público en el municipio de Anserma, Caldas, declaraciones que desencadenaron una ola de rechazo en redes sociales.

Ante estas declaraciones la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, FECODE, rechazó los señalamientos y tildó de ‘temerarias’ las palabras del expresidente.

“Manifestamos una total indignación y rechazo a las palabras temerarias de Álvaro Uribe Vélez. Este tipo de calumnias son una afrenta al Magisterio y a la buena educación del país. Invitamos a exigir respeto por nuestra labor hoy con #MiProfeSeRespeta”, aseguró FECODE a través de su cuenta de Twitter.³⁰

Estos hechos, entre otras demandas de los educadores generaron la realización de marchas en todo el país el 15 de julio de ese año.

Alcaldes, gobernadores, congresistas, concejales, diputados, y funcionarios de diversas instituciones del Estado han estigmatizado a los maestros en distintas partes del país

Algunos de ellos son líderes sindicales y sociales en zonas de conflicto, y padecen la estigmatización y el señalamiento cuando desarrollan un pensamiento crítico. Se convierten entonces en objetivo de la violencia y en blanco de la acción criminal de distintos grupos.³¹

29 Alerta disponible en: <https://www.colectivodeabogados.org/senalamientos-persecucion-y-amenazas-contra-docentes-del-inem-kennedy-en-bogota/>. Última consulta febrero de 2021.

30 El País. 2018. Disponible en <https://www.elpais.com.co/colombia/FECODE-rechaza-declaraciones-de-alvaro-uribe-contra-los-profesores.html>. Última consulta marzo de 2021.

31 El Tiempo. 2018. Análisis disponible en: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/cada-12-dias-asesinan-a-un-profesor-en-colombia-260198>. Última consulta marzo 2021.

Probablemente una de las consecuencias que más recuerdan los maestros con respecto a la estigmatización fueron las detenciones masivas:

Ahora rato yo venía recordando cuando en el país se dio la famosa operación café y por todos lados y por esta parte del país empezaron a capturar gente y a señalarlos como pertenecientes a grupos de la guerrilla y a pesar de toda la confrontación jurídica que se dio, la confrontación ideológica, la confrontación social muy poco ha cambiado. Disminuyó un poco las capturas masivas, los señalamientos masivos cambió muy poco, pero se siguen presentando ese tipo de cosas. Yo sigo insistiendo en algo que es muy importante y es que nosotros seguimos asistiendo a una lucha de clases, a una confrontación de clases y aquí solamente hay dos clases sociales los ricos y los pobres, los ricos que tienen el poder y los pobres que lo obedecen, los siervos y los señores. Entonces siguen replicándose el modelo, pero con una especialización más avanzada, porque las políticas no se ven por ninguna parte.³²

32 Entrevista a Juan Carlos Martínez. Arauca, 2020. El profesor hace referencia a las detenciones masivas y arbitrarias que fueron realizadas como parte de la política de seguridad democrática, en las zonas llamadas de consolidación, entre 2002 y 2005. Aunque no se logró establecer el número de maestros que fueron víctimas de estas arbitrariedades. Ver, por ejemplo: <https://www.semana.com/on-line/articulo/capturas-masivas/67747-3/>

2

**LA ESCUELA COMO UN
MECANISMO DE CONTROL,
OCUPACIÓN Y TERROR**



Varios de los episodios que más se recuerdan sobre el impacto del conflicto armado en las escuelas han sido la ocupación y destrucción física. Una destrucción material, invasiva de lo que podría llamarse la infraestructura o “Ambientes Básicos y Complementarios de Aprendizaje” de muchas de las escuelas en el país. Un impacto relatado, vivido sobre el asedio de balas, bombas, minas; también, la violencia simbólica expresada en mensajes amenazantes o de control por parte de los grupos armados en las paredes o exteriores de las escuelas, sobre todo en zonas rurales o barrios periféricos de las ciudades.

La prensa registró, como ya se dejó consignado, varios de los hechos violentos que ocurrieron en las escuelas. Sobresalen a lo largo de casi 50 años algunos episodios relacionados con escuelas destruidas por ataques de grupos guerrilleros y paramilitares, así como escuelas abandonadas debido a la guerra constante, las amenazas o el desplazamiento tanto de maestros, maestras, directivos docentes, estudiantes y sus familias. El periódico *El Tiempo* reportó hechos de este tipo en los departamentos de Meta, Tolima, Huila, Antioquia, Sucre, Bolívar, Chocó, Nariño y Arauca. En El Castillo (Meta) por ejemplo, el 14 de febrero de 2000, una incursión de las FARC con 22 pipetas destruyó la escuela en donde estudiaban más de 300 niños;³³ en abril del mismo año otro ataque guerrillero destruyó la escuela, el colegio y 12 casas en Puerto Saldaña (Tolima).³⁴ Aunque no es objeto de este informe, si es importante decir que las escuelas fueron el centro de ataques de guerrilla y paramilitares en los momentos en los que se encontraban en disputa por el control territorial.

¿Qué pasa con la desaparición de una escuela o con los rezagos que en el espacio deja la huella de la guerra? Sin duda, es permisible decir que los ataques directos al espacio de la escuela tuvieron una afectación no sólo por las implicaciones en pérdida de capital humano y social, y el retroceso en la educación de una ciudad, pueblo o vereda, sino que el impacto social y de apropiación sobre el territorio es muy robusto. La escuela es un referente

33 *El Tiempo*. 2000. Disponible en <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1280871>. Última consulta febrero de 2021.

34 *El Tiempo*. 2000. Disponible en <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1274429>. Última consulta febrero de 2021.

en cualquier territorio, no sólo como un punto de referencia o ubicación, sino que el espacio de la escuela significa bienestar de una comunidad, seguridad, lectura, perspectiva y crítica de lo que ayer y hoy ha sido una comunidad. Si bien es importante reafirmar que

En Colombia, se ha impuesto la concepción de educación como instrucción-entrenamiento que limita a los ciudadanos a las funciones operarias condicionadas al crecimiento de la productividad, y va en contravía de una educación cuyo propósito sea formar mejores seres humanos, mejores padres, madres, maestros, estudiantes, y, mejores gobernantes.³⁵

Es ineludible, para este informe, recalcar la importancia y el énfasis paralelo en el que la Escuela es parte de los territorios; es parte de la forma en la que se ha vivido la realidad y la cotidianidad para mucha gente, de diversos orígenes y trayectorias. Es por eso, por lo que un bombardeo, la toma de una escuela como parte de la incursión militar, guerrillera o paramilitar de un pueblo o casco urbano, o la transformación de los salones y patios como trincheras, modificó y desestabilizó la noción misma que una población tenía de su propio territorio. Mucho más cuando la escuela era el lugar donde hijos e hijas pasaban gran parte de su vida cada día de la semana, o era el lugar del trabajo de la sindicalista que lucha por activar los derechos vulnerados por la violencia, o el maestro que insistía en educar a muchos jóvenes impidiendo el reclutamiento y la desertión, pese al control territorial impuesto los grupos armados.

UN CONFLICTO ARMADO QUE DESAPARECE LUGARES PARA LA ENSEÑANZA

El que desapareciera o se acabara una escuela en una vereda o cualquier lugar invadido por el conflicto armado, fortaleció la proclama de una “tierra de nadie”, vacía, despojada, tan útil a la guerra del país. Con ello se quiere decir que uno de los patrones tuvo que ver con desaparecer la posibilidad de la enseñanza cuando era entendida como una alternativa contraria e incómoda para los paramilitares, guerrilleros y militares. Incluso la cuestión del reclutamiento de niños y niñas por parte de grupos armados (aspecto que abordaremos en otro capítulo), la afectación del currículo, así como la amenazas a profesores, también influyó en que muchos lugares tuvieran escuelas abandonadas, vacías o sencillamente destruidas por la agudización del conflicto armado. Volvemos al periódico El Tiempo, para recordar que, en el año 2000, se resaltaba la siguiente noticia de Arauca³⁶, “niños van a la guerra por falta de escuela”. “Hace casi dos años sus escuelas se quedaron sin maestros, que huyeron despavoridos ante las amenazas de los grupos armados ilegales, y desde entonces los tres pequeños no saben qué es sentarse en un pupitre, pues nadie se ha atrevido a reemplazarlos.”³⁷

Con el rastreo realizado en prensa de El Tiempo, así como de lo explorado desde el primer número de la Revista Educación y Cultura de FECODE, solo fue posible identificar 14 registros sobre desaparición de escuelas, pensamos es una mención menor con lo que efectivamente pudo ser, debido al énfasis de la prensa más en violaciones a los derechos humanos a maestros, maestras y estudiantes o el reclutamiento forzado por parte de las FARC.

35 FECODE. 2016. “Escuela, territorio de paz”, pp. 4. Disponible en <https://FECODE.edu.co/ceid/images/documentos2017/Escuela%20territorio%20de%20paz.pdf>

36 El segundo departamento (según lo encontrado en el periódico El Tiempo) con más hechos o situaciones de la escuela como mecanismo de control, es decir, donde irrumpían los actores armados o atentaban directamente contra el espacio. Esta información fue posible gracias al análisis de prensa de El Tiempo con las categorías priorizadas.

37 El Tiempo. 2005. Disponible en <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1625337>. Última consulta febrero de 2021

Aunque al examinar otros textos, fuentes, incluso algunos testimonios, la desaparición de escuelas fue mayor a lo reportado por la prensa. De hecho, el olvido estatal también ejemplificado en la falta de medidas concretas, para darle continuidad a procesos educativos en escuelas desaparecidas por la guerra, hace que puedan sumar más las escuelas que no volvieron a reconstruirse después de haber sido condenadas por los combates armados o el dominio sobre estos espacios, por parte de un grupo armado legal o ilegal.

Al igual que decenas de poblados, las escuelas también se fueron quedando desoladas. El conflicto armado, al mismo tiempo que a las familias, desintegró numerosos centros educativos, espacios que debieron ser cerrados o funcionar de manera limitada y un tanto informal, por “sustracción de materia” y porque muchas de sus instalaciones, no pocas veces, fueron tomadas como cuarteles, depósitos y centros de operación de los grupos armados.³⁸

La desaparición de Escuelas es también una parte de la memoria plasmada en las entrevistas y testimonios tomadas en los nodos regionales de FECODE, sobre el impacto de la guerra. Un profesor de San Diego-Caldas, recuerda los combates entre paramilitares y guerrilla, enfrentamientos que se tomaron varios días a San Diego. Lo recuerda como una “toma” de ambos grupos, que lamentablemente le pasó una cuenta a la escuela:

Al momento de la toma al pueblo, por parte de guerrilla y paramilitares en 2001, se contaba con 47 estudiantes; durante siete meses no hubo clases, y para volver a tomar el retorno tocó en otro sitio, porque fue destruido en los enfrentamientos. Iniciamos con solo catorce estudiantes, entonces perdimos las escuelas, imagínese que ya los niños no podían estudiar.³⁹

Volviendo al periódico El Tiempo, en 1996, sobre Arauca, registró:

Poco a poco los 38 alumnos fueron abandonando la escuela Gibraltar, en la inspección Bajo Caranal (Araucuita). Los enfrentamientos entre el ELN y el Ejército, una creciente que inundó el claustro y la falta de profesores sacaron corriendo a sus alumnos. Además, uno de sus dos maestros está desaparecido desde marzo. En esa ocasión, el profesor Ramiro Carmona fue contratado por varios hombres para que los llevara en su vehículo y nunca más se supo de él. Hoy, aún se considera como secuestrado por la guerrilla.⁴⁰

Son estas desapariciones de las escuelas, de las prácticas pedagógicas, de la vida y de la expresión del universo social y económico del mundo que hay afuera de los salones de clase. Es decir, la desaparición de las escuelas implica la desaparición de un retrato de la realidad, los alcances y límites de una sociedad, reflejada al interior de la escuela. En el suroccidente de Colombia, en el departamento de Nariño, también se padeció este flagelo, como lo evidencia una noticia del año 2000. En esa ocasión, la responsabilidad condujo a las Fuerzas Armadas estatales:

Un bombardeo de la Fuerza Aérea Colombiana (FAC) contra la columna móvil Mariscal Sucre, de las Farc, precipitó el desplazamiento de 81 familias y destruyó una edificación que algunos lugareños identifican como una escuela indígena de la vereda La Vega, en el municipio de Ricaurte (Nariño).⁴¹

38 Ospina, Elkin. 2015. “Pedagogías de la memoria: el papel de la escuela en el posconflicto”. Primera Bienal Internacional de Educación y Cultura de Paz. San Agustín, Huila.

39 Entrevista Jairo Alonso Ríos. Caldas, 2020.

40 El Tiempo. 1996. Disponible en: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-653144>. Última consulta, febrero de 2021.

41 El Tiempo. 2004. Disponible en: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1551575>. Última consulta, enero 2021.

En ese sentido es claro que la cuestión de las desapariciones, en muchas ocasiones, iban cohesionadas al desplazamiento, al reclutamiento y el miedo de continuar en un espacio que en cualquier momento podía ser bombardeado, minado o invadido por grupos armados. Si bien lo mismo pasaba al estar en las casas, en un parque, o en otra institución, lo fundamental es cómo este derecho fundamental a la educación, de contar con un lugar destinado al conocimiento, al cuidado y a legitimar los saberes para un país con mejor futuro en todas sus consideraciones, fue atacado y arrebatado por la toma de un camino de violencia armada, sin tregua.

Escenarios muy frecuentes en la memoria colectiva sobre la violencia en Colombia, producto de la expansión y control paramilitar desde mediados de la década de los años 90, son el departamento de Córdoba y Bolívar. Maestros y maestras desplazados y reubicados en Bogotá, cuando se conversaba frente a estos aspectos de la desaparición de escuelas, manifestaron testimonios como el que sigue:

En el sur de Bolívar, narra el abandono de la escuela por el conflicto armado, las comunidades en medio del conflicto salen. La escuela de Pelaya es bombardeada por los paramilitares. Las condiciones de la escuela en la Serranía (Magdalena) es un referente. Se volvió un pueblo fantasma, muchos maestros que se refugiaron en otros municipios y muy pocos regresaron, pues a la escuela no se le ha invertido un solo ladrillo.⁴²

No “invertir en un solo ladrillo”, contribuyó a que perdurara aún más en el tiempo ese legado de la destrucción de la escuela, ya no debido sólo a un bombardeo sino por la nula inversión en la reconstrucción de las mismas. También, el miedo de volver y la continuidad del control paramilitar y su alianza con las fuerzas armadas en los territorios, condenó a las escuelas al olvido. Incluso, los y las docentes en talleres y entrevistas, manifestaron que las escuelas que quedaban “a su suerte”, abandonadas, se convirtieron en un espacio asiduo para que distintos grupos, incluido el narcotráfico, lo utilizaran para sus economías: “Escuelas abandonadas; el solar de la huerta se convirtió fue en cultivos ilícitos, como en el 2011, porque los grupos armados venían a decirnos qué era lo que tenía que cultivarse en la escuela (La Cruz, la Palma); esto con conexión al desplazamiento y abandono de muchas familias.”⁴³. La guerra también ha sido un factor determinante en la desaparición de la escuela y su mundo, como a los maestros y maestras que la construyen y la sostienen.

En Antioquia, municipio de Anorí, hacia 1976, una maestra, quien se desempeñó como directora, pero también como una constructora de escuela y líder sindical del magisterio, relata:

Yo era muy ingenua, yo no adivinaba qué era lo de la política, pero la Unión Nacional de Oposición, me explicó muy claramente qué estaban haciendo en la vereda y cómo querían unos gobiernos distintos, ya que los alcaldes no eran hombres que supieran leer y escribir y que ellos por eso escogían esa escuela como referente ya que tenía una educación adulta.

Después de ese hecho, a los 15 días entró la Cuarta brigada a la zona, dijeron que estaban persiguiendo a los del ELN y que bombardearían la escuela porque yo era la que los albergaba cada 8 días. Como doña Marta llegó con el chisme y el runrún un día antes, entonces ella me llevó el sábado para la casa y lo primero que bombardearon, un domingo en la tarde, fue la escuela, que llevaba un año de

42 Taller con nodos regionales FECODE. 13 de marzo de 2020.

43 Ibid.

construida, en 1976. Entonces fue bombardeada por la Cuarta Brigada porque allí se reunía el ELN los fines de semana.⁴⁴

Este hecho, ocurrido en la década de los 70, es como el corolario de lo que siguió ocurriendo en dos sentidos. Uno, la utilización de la escuela como un espacio tomado por grupos armados ilegales para hacer reuniones, resguardarse o como escenario de encuentro y estrategia. Y dos, la acción de respuesta violenta y destructiva de las fuerzas armadas del Estado, sin establecer un contexto explicativo para realizar maniobras de guerra y obrar por encima de lo que significa la destrucción de un plantel educativo de niños y niñas.

LA ESCUELA TOMADA: MILITARES, POLICÍAS, GUERRILLEROS Y PARAMILITARES

No hay nada más que hacer frente a un grupo de muchas personas que eran un ejército completo; dispusimos, pedimos que obvio el lado donde estábamos mi esposo y mis niños, podíamos cerrar, pero el resto de la escuela no, dentro de eso, a un lado, al otro costado de la escuela quedaba la parte del restaurante y era la cocina, donde preparábamos los alimentos, desde ese día, siempre las puertas de la escuela deberían de permanecer sin trancar, ellos iban y venían, tenían el derecho de llegar, descargar, se convirtieron, tenía dos aulas grandes, una se convirtió prácticamente en bodega porque ellos recluían carros, traían alimentos, a veces carros completos que decomisaban llenos de comida que irían para Solita, para Valparaíso y lo entraban por el ramal y pues obvio nuestra escuela era donde era el acopio de todos esos alimentos y de todo lo que se recluía dentro de la escuela.⁴⁵

Este fragmento, de una nutrida entrevista con una maestra del Caquetá, ejemplifica los alcances impensables que hasta en las costumbres alcanzó el absurdo de la violencia en Colombia. También reafirma el significado amplio y profundo de una escuela en muchos contextos del país: la escuela también es un lugar donde se alimenta, se cocina, donde la interacción trasciende las aulas de clase y se convierte en un entramado de relaciones, disposiciones y costumbres vitales para aprender a vivir y vivir aprendiendo. La adecuación de este mundo (escuela) hecho por maestros y maestras fue golpeado, como vemos, por la invasión de los grupos armados. A partir de lo encontrado en el periódico El Tiempo, podemos concluir una alta concentración de noticias sobre la escuela como mecanismo de control entre el año 2000 y el 2016 (59, para ser precisos). Esto claramente coincide con un incremento de las acciones paramilitares pese a que su desmovilización empezó en el 2002, así como el repunte de acciones militares de las fuerzas armadas, las FARC y el ELN debido a la política de Seguridad Democrática y la respuesta a las mismas. Esto, sin duda, también coincide con el fracaso de los acuerdos de paz durante la presidencia de Andrés Pastrana y la nula iniciativa política de retomar estos procesos de paz durante los gobiernos de Álvaro Uribe Vélez.

En el año 2000, por ejemplo, una maestra desplazada por amenazas de un grupo paramilitar, en el Caquetá, recuerda que “ya terminando el 99 si hubo presencia de las autodefensas, ellos llegaron a tomar posesión, especialmente de las haciendas, de las partes grandes, por decir de las partes más grandes y significativas de la región, de las fincas”. Ella, como otros maestros y maestras, pensaba que era el ejército del Estado porque “se vestían muy parecido”. Después de esto, la maestra insiste en que el estupor comenzó en el 2000. Por esa época, estos grupos se llevaron a una niña, quien iba a ser la triste protagonista de las formas en que la escuela también ha sido un escenario del horror y los alcances que la guerra ha generado en las vivencias de las escuelas

44 Entrevista a Ligia Inés Alzate. Antioquia. 2020

45 Entrevista a Sandra Lilibiana Cuellar. Caquetá. 2020.

Era una chica como de unos 18, 19 años, vivía en el municipio de Valparaíso y la mataron, la violaron todo el ejército que estaba ahí, la mataron, la degollaron y la semi enterraron en el patio de la escuela. Ese acto fue muy fuerte, marcó muchísimo nuestras vidas, era, no querer... mi esposo llegó, se percataron porque los chulos ya al otro día caían, cerca el olor no me dejaba recibir los niños de la escuela, era muy duro lo que estábamos viviendo, no sabíamos para donde irnos a dar clase, bajé al pedacito que teníamos en el caserío, ahí abrigué los niños, ese día en la mañana dimos clase muy asustada, muy atemorizada la comunidad, el olor ya nos hacía salir, nadie quería hablar, nadie quería... no sabíamos cómo enfrentar esa situación, pues al otro día yo tenía planeada una misa con el padre, el padre Arnulfo había planeado conmigo, eso fue un viernes, el sábado teníamos la santa misa en la escuela, nos tocó esperar al sacerdote para decirle la circunstancia en la que no podíamos entrar a la escuela porque el olor ya era muy fuerte y no sabíamos qué hacer.⁴⁶

Pasamos de la escuela convertida en un depósito de mercancías, municiones, bunker de adoctrinamiento, lugar de torturas, entre tantos otros usos que le dieron los grupos armados legales e ilegales, a la escuela fosa común, cementerio. Si bien varios informes de la Defensoría del Pueblo, FECODE e incluso textos aportados por el Centro Nacional de Memoria Histórica, CINEP, hablan de cómo la escuela, sus maestros y estudiantes han quedado en medio del conflicto armado, haciendo hincapié en las amenazas, los asesinatos, la desertión, reclutamiento forzado y más de un millón de estudiantes desplazados que ocuparon en todo su derecho y pese a la precariedad educativa las escuelas de grandes ciudades, faltan muchas más reflexiones sobre los usos indebidos de las escuelas, por parte de los actores del conflicto armado. Son inconmensurables las heridas que, maestras, maestros y estudiantes padecieron en la escuela, una vez los militares, paramilitares o guerrilleros entraron a resguardarse, a matar e intimidar y a robar. Es así como la percepción sobre lo que significa una escuela ha cambiado en muchos territorios según la irrupción que en el mundo cotidiano tiene la guerra.

En Medellín, en el 2004, se hacía evidente que, pese a la desmovilización de los paramilitares, existía un control vigente de ellos hasta en el colegio:

Después de un año uno no dice que con esa desmovilización no haya llegado la calma, pero no hay paz sino una tranquilidad que ellos imponen porque aquí todo se hace como ellos digan, asegura otra señora que ha recibido quejas de sus hijos, porque en el colegio las advertencias de castigos pasan por decir si se sigue manejando mal, le llamo a uno de los muchachos.

Si en esta zona de la ciudad, habitantes consultados por EL TIEMPO coinciden en que los desmovilizados tienen un pleno control, en la comuna 13 el temor es porque después de la desmovilización entren otros grupos a la zona.⁴⁷

46 Ibid.

47 El Tiempo. 2004. Disponible en <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1507609>. Última consulta febrero de 2021.

VOCES DE LOS ENCUENTROS⁴⁸

Nodo Norte y Centro Oriente.

- Las escuelas de Catatumbo están obligadas a cerrar sus puertas por enfrentamientos de los grupos ilegales. Dejan encerrados a los profesores, hay escasez de víveres. pese a eso los docentes resistimos. El Estado mismo ha sido parte de los asesinatos y la persecución a maestros y maestras. Las amenazas contra los docentes por parte de las AUC, Águilas Negras. Secretarios de los DDHH reciben también amenazas. La UNP no reconoce las denuncias y por ende las medidas de protección
- Filo Gringo, en la vereda, una escuela en febrero del 2018 quedó en medio de un enfrentamiento entre ejército y el ELN
- Un colegio, centro educativo en La Vega, toda la comunidad se vio desplazada por enfrentamientos del ELN. Las escuelas quedaron vacías. En Arauca las escuelas las agarra el ejército para reunirse, la guerrilla colocó minas. El rector supo y denunció. Hoy estas minas persisten, aun cuando hay presencia del ejército en el municipio de Araquita. El ejército usa las escuelas, los maestros están en constante peligro por ser objetivo militar.
- En Santander llegaban a las escuelas las guerrillas y dejaban minado el territorio, también llegaba el ejército.
- La estructura física se ve afectada porque los actores toman a la escuela como trinchera.

Nodo Caribe

- La escuela sirvió como bodega en la época de la marimba, Sur de la Guajira: corregimiento El Plan, San Juan, zona rural de Fonseca, zona rural de Riohacha, guerrilla y paramilitarismo.
- Municipio de Pelaya, zona rural La Armadilla, la guerrilla guardaba armamento y se abastecía de lo que se producía
- Desplazamiento e incluso cierre de instituciones en Escuelas del sur de Córdoba, la Loma del Palmar.
- Del 2015 para acá, los jóvenes que eran informantes se organizaron en pandillas y las escuelas son centro de disputa, en los casos de Arjona, entre las pandillas existen miembros estudiantes.

Nodo Sur

- En un colegio en Puerto Torres los paramilitares mataban ahí gente.⁴⁹
- En el patio del colegio, en el árbol, amarraban a la gente ahí, y varia gente manifestaba que se oían los gritos de los que torturaban.

48 Tomado del taller con nodos regionales el 13 de marzo de 2020.

49 Sobre lo sucedido en Puerto Torres, Caquetá, existe un informe del CNMH del 2014 que detalla cómo la escuela fue ocupada por los paramilitares, convirtiéndola no solo en un espacio para la tortura si no en un espacio donde se enseñaban los modos de acción paramilitar. Por eso fueron llamadas "escuelas de la muerte".

Sobre la penosamente renombrada Masacre del Aro (Ituango- Antioquia), una noticia en el 2001 mencionaba lo siguiente:

El recorrido de los hombres de Castaño por esa reserva natural comenzó a mediados de noviembre de 1997, cuando en varias veredas asesinaron a cuatro personas e incendiaron una escuela y 27 ranchos. Quince días antes, en la última semana de octubre de ese mismo año, los paramilitares asesinaron a 15 personas en el corregimiento El Aro, donde además les prendieron fuego a todas las viviendas del caserío.

Desde 1998, han realizado ataques en municipios aledaños y han bloqueado la carretera Urabá, en el sitio conocido como el Cañón de La Llorona. También los paras han sometido a las poblaciones, sitiándolas por hambre, como es el caso del municipio de Peque que los hombres de Castaño bloquearon durante más de un mes en diciembre pasado, negándoles el ingreso de alimentos. El municipio de Dabeiba, situado en la carretera a Turbo, también sufrió las consecuencias del bloqueo.⁵⁰

Está el registro de cuerpos carbonizados puestos cual ofrenda a los pies del altar de la Iglesia de Machuca. O la cara indiferente de tres hombres que juegan dominó mientras un cortejo fúnebre pasa jalado por un caballo en Urabá. O escuelas destruidas: por los paras (en Vallecito, sur de Bolívar), por los cilindros de la guerrilla (en San Francisco y Juradó) e incluso una incendiada por la Fuerza Pública (en Caño Seco, Chocó).⁵¹

Es importante decir que casi todas las noticias encontradas en la prensa, frente a esta categoría de impactos, corresponden al periodo comprendido entre 2000 y el 2013. En 1980 fueron encontradas 20 granadas dentro de una escuela en una zona rural de Bolívar. En 1996 aparece una noticia sobre alumnos que abandonaron una escuela en Arauquita debido a enfrentamientos entre el ELN y el ejército, sumado a la desaparición de un maestro. En 1997 en Caldas unos maestros encontraron un sobre, “al abrir la carta, que estaba dirigida al rector y a los profesores, encontraron una comunicación de un grupo autodenominado Paramilitares de Occidente, según la cual solicitaban un millón de pesos por cada maestro de la escuela, a cambio de sus vidas”.⁵² Lo registrado por la prensa en la década del noventa coincide con algunas vivencias, como las de una maestra del nodo Caribe, quien recordaba:

Comenzaron a aparecer algunos letreros intimidando a aquellas personas que no estuvieran de acuerdo con la ideología de grupos al margen de la ley, en este caso, más que todo los paramilitares, con base a eso, yo me quedé un poco quieta pero seguí los proyectos que me gustaban, como conseguir cosas buenas para el colegio; se consiguió en 1994 o 1995 un comedor escolar para los estudiantes y de la noche a la mañana, la empezó a utilizar el ejército los fines de semana, las instalaciones de la escuela donde yo trabajaba, para pernoctar. Uno llegaba los lunes en la mañana, y encontraba esos miembros del ejército todavía en el colegio y bueno, ese día prácticamente no se hacía clase en la mañana porque ellos se iban tipo 11:00 de la mañana, ya la jornada se acababa. Eso fue en el 1995.⁵³

50 El Tiempo. 2001. Disponible en <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-606081>. Última consulta febrero 2021

51 El Tiempo. 2003. Disponible en <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-988875>. Última consulta febrero 2021

52 El Tiempo. 1997. Disponible en <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-584733>. Última consulta febrero 2021

53 Entrevista a Orlando Barrios. Caribe. 2020.

Es así que, al hablar de una “toma”, en lógica de la violencia y de guerra en el país, no sólo conlleva a pensar en los ataques guerrilleros o los intentos de las guerrillas por apoderarse de una vereda, un pueblo o una cabecera municipal. No. Este tipo de memoria sobre el padecimiento de la escuela, expone que el ejército también es protagonista de tomas, de invasiones y legitimación del control y de violencia simbólica y estructural al irrumpir en los espacios donde niños y niñas asistían para educarse, jugar, relacionarse sin la custodia de militares, acciones que están explícitamente prohibidas por el DIH.

En el Chocó, la escuela recibió constantemente estas consecuencias. El control era tal de los grupos armados que también convocaban a reuniones dentro de las escuelas y “monitoreaban” lo que en la escuela ocurría. En el año de la Firma de los Acuerdos de Paz, así como en el siguiente año, una maestra de Río Quito nos contaba sobre una situación producida por las llamadas Autodefensas Gaitanistas de Colombia-AGC, con un repliegue y discurso similar al de los grupos paramilitares:

Él [un miembro de las AGC] dijo, en su discurso ese día, que los profesores trataban mal a los estudiantes, que no les hablaban como debían, que él iba a estar. Y, de verdad, él se paraba por los ventanales de la institución, se paraba por allí viendo; mientras que algunos docentes estaban dictando la clase, él por allí parado, según él, “supervisando” cómo hacían la labor, cómo trataban a los niños, mejor dicho...⁵⁴

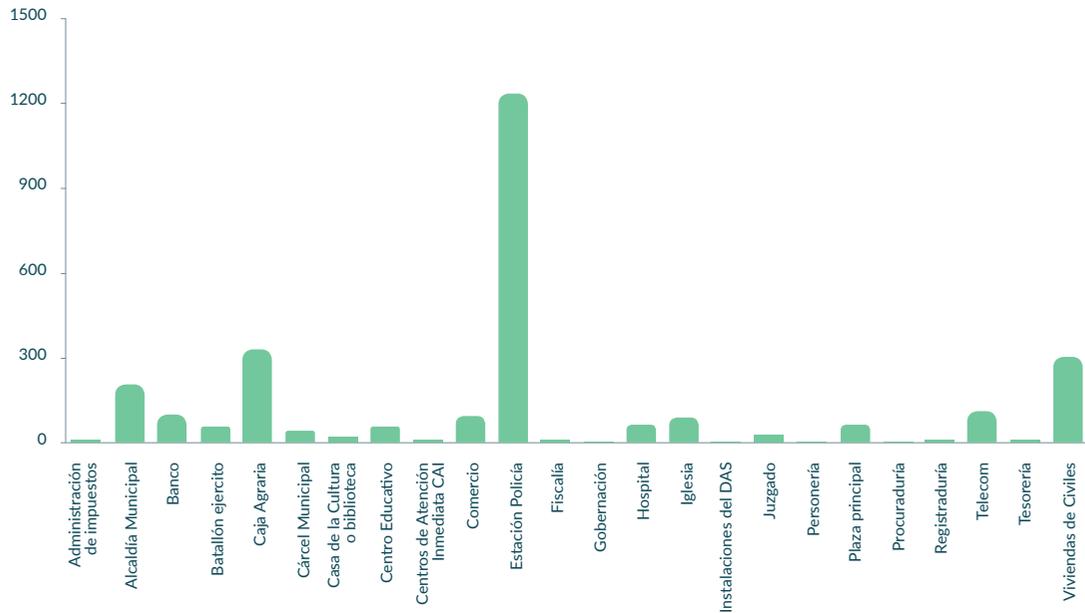
Estos relatos y notas de prensa ponen sobre la mesa que la escuela como mecanismo de control se profundizó en contextos muy difíciles de guerra y represión, durante periodos presidenciales bastante críticos para la educación del país y, claramente, para las regiones más amenazadas por el conflicto armado y por una doctrina estatal encaminada a enfrentar violencia con más violencia. Sin embargo, es a través de los testimonios recolectados en las entrevistas o en los talleres realizados en el 2019 y 2020, con los docentes de los nodos regionales, que en los años anteriores a la década del 2000, esta situación de impactos fue evidente aunque no comunicada con suficiencia.

Todo esto, sin duda, es coincidente con la información suministrada por la base de datos sobre incursiones guerrilleras entre 1965 y 2013 del Centro Nacional de memoria Histórica y el IEPRI:

Como se ve en la gráfica, la afectación a centros educativos por parte de la guerrilla equipara a la

54 Entrevista a Diocelina Mosquera. Chocó, 2020

Infraestructura afectada por las incursiones guerrilleras, 1965 - 2013



Fuente: Base de datos "Incursiones guerrilleras en cabeceras municipales y centros poblados 1965-2013" (CNMH-IEPRI, 2016)

afectación a batallones del ejército, hospitales y plazas principales. En ese sentido, sobrepasa la afectación de otras instituciones o dependencias dentro de los organismos públicos, por diversas razones: cercanía de las escuelas a centros de policía y de otros lugares concebidos como objetivo militar por parte de los grupos guerrilleros.

Los daños a bienes públicos (puestos de policía, alcaldías municipales, Caja Agraria, escuelas, iglesias, etc.) superaron de manera considerable los daños en bienes privados (viviendas, saqueos de bancos y comercio). La afectación a estructuras públicas se registró en 1.439 de las 1.755 incursiones y afectaron al menos 2.524 edificaciones, mientras que los provocados a bienes privados se presentaron en 456 de estos episodios. La cifra de estructuras privadas afectadas es difícil de calcular pues la prensa no siempre detalla el número de viviendas o negocios afectados o destruidos a causa de estas acciones. Esa preponderancia obedece a que las estaciones de policía fueron el blanco fundamental de las incursiones guerrilleras y a que su peso cuantitativo fue significativo en el conjunto de las afectaciones materiales. El daño a bienes privados, particularmente, fue menor debido a que estos no eran directamente sus objetivos. Esto mismo no puede decirse de los saqueos a los bancos, droguerías y los grandes almacenes de algunos poblados.⁵⁵

55 Centro Nacional de Memoria Histórica. 2016. *Tomas y ataques guerrilleros (1965-2013)*. Bogotá: CNMH y Universidad Nacional de Colombia. Pp. 243. Disponible en <https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/01/tomas-guerrilleras.pdf>

CLASES PARALIZADAS Y LA ESCUELA COMO REFUGIO.

Un maestro de Guainía cuenta que en el año 2000, por los aviones, había que cerrar la escuela y dejar durante días a estudiantes sin poder recibir clases.⁵⁶ Con aviones se refería a los despliegues de asedio militar que el ejército hacía en contra de la guerrilla y que después, en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, se tornarían más constantes debido a la política de Seguridad Democrática y una guerra mayor en contra de las guerrillas, bajo la creciente consigna en todo el mundo de “enfrentar a los terroristas”.

Si bien arriba hablamos de las escuelas que desaparecen o que se invaden, aquí podemos aludir, como nos lo cuentan las maestras y maestros de una escuela, que debido al conflicto armado y una respuesta de guerra y no de paz de varios periodos presidenciales, se vuelve inmóvil, cerrada, en silencio. Escuelas que han tenido que cerrar sus puertas por días y meses como medida de contención de la guerra y el peligro que representa para los estudiantes, pero también como una medida que ha pospuesto la necesidad de recibir clases, de seguir cultivando ese universo convertido en escuela y de garantizar los Derechos.

*Las escuelas de Catatumbo son obligadas a cerrar sus puertas, por enfrentamientos de los grupos ilegales. El no enviar a los niños y niñas a estudiar, el paro armado y sus consecuencias, persisten. Los docentes llamamos y decimos ¿qué hacemos? ¿nos vamos o no?*⁵⁷

Es importante manifestar que este impacto está también relacionado con una prolongada desprotección en la que ha quedado la infraestructura de las escuelas. Si bien es importante aclarar que una escuela con cámaras, seguridad privada, mayor presencia policial, no son las respuestas pertinentes frente a todo lo ocurrido en el marco del conflicto armado, su desprotección va vinculada al olvido, la exclusión y la precarización sobre lo que constituye una escuela y en sí la educación del país, sobre todo en áreas rurales y escuelas periféricas de los sectores urbanos. Es así como una de las expresiones más compartidas, en las conclusiones de los talleres realizados, ha sido que “las escuelas no cuentan con medidas de protección, aunada a una infraestructura inadecuada.”⁵⁸ En ese sentido frente a los enfrentamientos entre grupos armados o las amenazas a profesores y estudiantes de las escuelas, obligaron a que los maestros coincidieran en proponer cierre de las escuelas, cuando dicha decisión no era manifestada por la autoridad educativa nacional.

Como veremos más adelante, la constante amenaza hacia los maestros y maestras les obligó a desplazarse o hacer uso del derecho de “traslado” de plantel, debido al forzoso cambio de lugar de trabajo. Así, varias escuelas no disfrutaron durante mucho tiempo clase, debido a que ningún maestro o maestra quería volver a esa institución por la presencia del conflicto armado en el territorio o por la guerra declarada a cualquier docente, debido a su lucha sindical. También por alguna crítica social que trataba de promover en sus clases, o por la sospecha de coincidir con algún bando contrario a algún grupo armado.

56 Taller con nodos regionales FECODE. 13 de marzo de 2020.

57 Ibid.

58 Taller con nodos regionales. 26 de noviembre de 2019.

Después del año 2000, la situación se estaba tornando muy complicada y ya había incursión de los paramilitares y la verdad eso pues es prácticamente lo que puedo decir, esas fueron zonas totalmente desplazadas, donde no se pudo volver, todo fue a la carrera como el cierre de año, despedir los alumnos, todo era miedo, todo era tensión y ya el año siguiente pues no hubo absolutamente nada, ya no hubo escuela, ya no hubo nada porque la gente se desplazó y quedaron zonas totalmente despobladas.⁵⁹

Este fenómeno de cierre de escuelas está muy ligado al desplazamiento de comunidades enteras, de maestros y maestras, así como a las escasas posibilidades y planes de retorno seguro a los territorios. En ese sentido es habitual pensar que “La violencia del conflicto armado obliga a las comunidades a desplazarse; muchas escuelas tuvieron que suspender actividades por los enfrentamientos, bombardeos, masacres y amenazas. (...). El conflicto rompió la cotidianidad de los planteles educativos.”⁶⁰ Lo mismo que las puertas, ventanas, salones y parques aislados de los estudiantes y los y las maestras. Un sin sentido del propósito del lugar; la prohibición de continuar el camino de enseñanza y aprendizaje, de formación y de inocente y certero asombro a causa de la guerra. El miedo a la muerte, a ser masacrado o desaparecido en el camino.

Luego de la masacre de 11 personas en Dabeiba, el 31 de diciembre de 1996, la Alcaldía suspendió las actividades educativas en diez escuelas del municipio, lo que significó que 200 niños no pudieran ir a estudiar.⁶¹

Toda esta parálisis de escuelas cerradas, a causa de la violencia, hace posible preguntarse ¿a quién benefició? ¿para qué sirvió? ¿con qué propósito se mantuvo el abandono de las escuelas o cierres prolongados de las mismas, más allá de la lógica de prevención tras combates entre grupos armados? El amedrentamiento, el terror, el saqueo, el mal uso de bienes públicos y comunitarios, sin duda se constituyeron en repertorios de violencia que posibilitaron control social y territorial, útiles en la táctica de guerra que ha sido utilizada en Colombia durante décadas.

Pero estas respuestas parecen ser insuficientes ante la magnitud y el impacto de estos eventos en el Derecho a la educación en el país, es por ello importante que la verdad contenga también algunas explicaciones, además del reconocimiento del impacto de la desaparición, el cierre y el olvido de las escuelas, no solo desde la infraestructura sino en el sentido amplio, diverso y profundo que significa aquel espacio de la Escuela. Insistir en que se tengan en cuenta los relatos de maestros y maestras que mucha historia, sobre el conflicto armado y escuela, poseen. Son sustanciales estas experiencias, que se entretrejieron con muchos de los eventos, que impactaron al país durante décadas en relación con las políticas públicas, la imposición de la guerra, el olvido al que se sometía la escuela y las respuestas que incontable cantidad de maestros y maestras tuvieron como forma de combatir las secuelas de la violencia haciendo afrontamiento psicopedagógico.

59 Entrevista a Juliana López. Caldas, 2020.

60 Romero, Flor Alba. 2011. *Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de Antioquia, 1985 A 2005*. Bogotá. Universidad Distrital, pp. 57. Tesis doctoral.

61 *Ibid.*, pp. 49

EL RECLUTAMIENTO: ABANDONAR LA ESCUELA.

En los últimos años, el ejército colombiano ha realizado ataques y bombardeos a lugares donde han tenido presencia grupos del ELN o disidencias de las FARC, en zonas de selva o montaña. Bombardeos que son lamentables noticias y reprochables acciones porque, además de todo lo que en términos de derechos humanos implica un bombardeo, han muerto niños y niñas reclutadas por grupos armados ilegales. Muertes que, en el 2019, el Ministerio de Defensa y las fuerzas militares quisieron minimizar y justificar, so pretexto de tratarse de operaciones enmarcadas en combatir a dichas guerrillas o “disidencias”.

Esta fue una operación lícita hecha con toda la rigurosidad del Derecho Internacional Humanitario (DIH) y con acompañamiento de la Fiscalía, que desde un principio conocía de la operación”, que tuvo lugar hace unas semanas en el departamento sureño del Caquetá, manifestó.⁶²

La insostenibilidad de la versión oficial implicó la renuncia del ministro de defensa, Guillermo Botero, ante la confirmación de 7 menores de edad muertos en el bombardeo efectuado en el Caquetá (2019) y la intención de ocultar esta información de muerte de menores. Esto sin contar que la comunidad afectada manifestó, en su momento, que los menores muertos llegaban a 18.⁶³ Recientemente en el 2021, el nuevo Ministro de Defensa, Diego Molano, ante un nuevo bombardeo del ejército que acabó con la vida de menores y adultos que estaban en una zona de disidencias de las FARC, en el Guaviare, se refirió a estos seres humanos como “jóvenes reclutados y convertidos en máquinas de guerra”⁶⁴, justificando, como su antecesor, el asesinato atroz por cuenta del ejército. Mencionamos estos hechos porque, para efectos de este informe, es importante revelar que los impactos del reclutamiento de niños, niñas y adolescentes y, de esta manera, el impedimento para que pudieran tomar clases e ir a las escuelas, no solamente es producto del mantenimiento de la guerra por unos grupos armados ilegales, sino que también contribuye a este problema la visión antiética, sesgada y poco sensible de las entidades del gobierno frente al padecimiento que tienen muchos de aquellos menores de edad y jóvenes que hacen parte de grupos guerrilleros, como una vez lo fue las FARC antes del Acuerdo de Paz. De ahí la importancia de aclarar que si bien el reclutamiento forzado fue un impacto reconocido (en el 2020) por las FARC sobre niños, niñas y adolescentes, las escuelas desaparecidas u ocupadas por batallones del ejército, maestros y estudiantes desplazados, amenazas o escuelas en lugares donde se hicieron operaciones militares, contribuyó a que de manera directa e indirecta muchos estudiantes abandonaran la escuela y se vincularan o se reclutaran forzosamente a grupos como las FARC, grupos paramilitares o inducidos para que formaran parte de las fuerzas militares.

En un libro publicado en el 2012, específico sobre el reclutamiento de niños y niñas, en el contexto del conflicto armado, en un apartado sobre la responsabilidad de las fuerzas militares en el daño contra los niños y niñas, mencionaba lo siguiente, relacionado incluso con menores desmovilizados:

62 El Periódico. 2019. Disponible en <https://www.elperiodico.com/es/internacional/20191106/colombia-ministro-defensa-defiende-bombardeo-murieron-7-menores-7716198>

63 Véase <https://www.wradio.com.co/noticias/actualidad/cifra-de-menores-que-murieron-tras-bombardeo-en-caqueta-ascenderia-a-18-segun-testigos/20191112/nota/3977643.aspx>

64 El Espectador. 2021. Disponible en <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/debate-por-bombardeo-militar-a-campamento-de-disidencias-donde-habia-adolescentes/>. Última consulta marzo de 2021.

Entre las irregularidades se encontró que algunos niños eran retenidos indebidamente y obligados a suministrar información estratégica, hacer recorridos y señalar sospechosos. Algunos niños aseguraron haber sido torturados, interrogados hasta por periodos superiores a las 4 semanas y haber sido amenazados. A la mayoría se le tomaron fotografías y se encontraron serias fallas en su tratamiento en contradicción con la norma que establece que deben ser entregados de inmediato a las autoridades civiles de protección.⁶⁵

Es claro entonces que la presencia del ejército y las acciones militares sobre muchos niños, niñas reclutadas, que no habían vuelto a la escuela, no implicó seguridad o necesariamente un “trato mejor”, aun cuando se incluían los y las combatientes dentro del proceso de desmovilización. Debido a estos lamentables ejemplos, es que los maestros y maestras de aquellas escuelas afectadas por la guerra, son un testimonio fundamental sobre las graves consecuencias en sus alumnos, alumnas cuando llegaba algún tipo de fuerza bélica, fuese legal o ilegal.

Yo de maestro, lo que si notaba era que cuando llegaban estos grupos al hogar juvenil que yo dirigía llegaban con niños, pero no los conocía, no sé de dónde los sacaban, pero me toco presenciar algo que fue muy impactante y para todos los estudiantes que yo manejaba, ver como un día llegaron los paramilitares y quien iba delante de ellos era un niño armado de unos 14 años, él se sentía como orgulloso y le mostraba esa arma a los muchachos del hogar.⁶⁶

Ante lo expuesto es importante considerar una información precisa sobre las contribuciones de este documento acerca de la importancia de la verdad, frente a la escuela y el conflicto armado. Una monografía de la Universidad del Rosario considera que

En Colombia, el reclutamiento forzado de niños y jóvenes ha sido uno de los repertorios violentos más comunes en el marco del conflicto armado interno que vive el país desde hace más de cinco décadas, y aunque no hay un consenso sobre la cifra exacta del hecho, se estima que entre 13.000 y 18.000 niños han sido vinculados a las filas de los grupos armados ilegales.⁶⁷

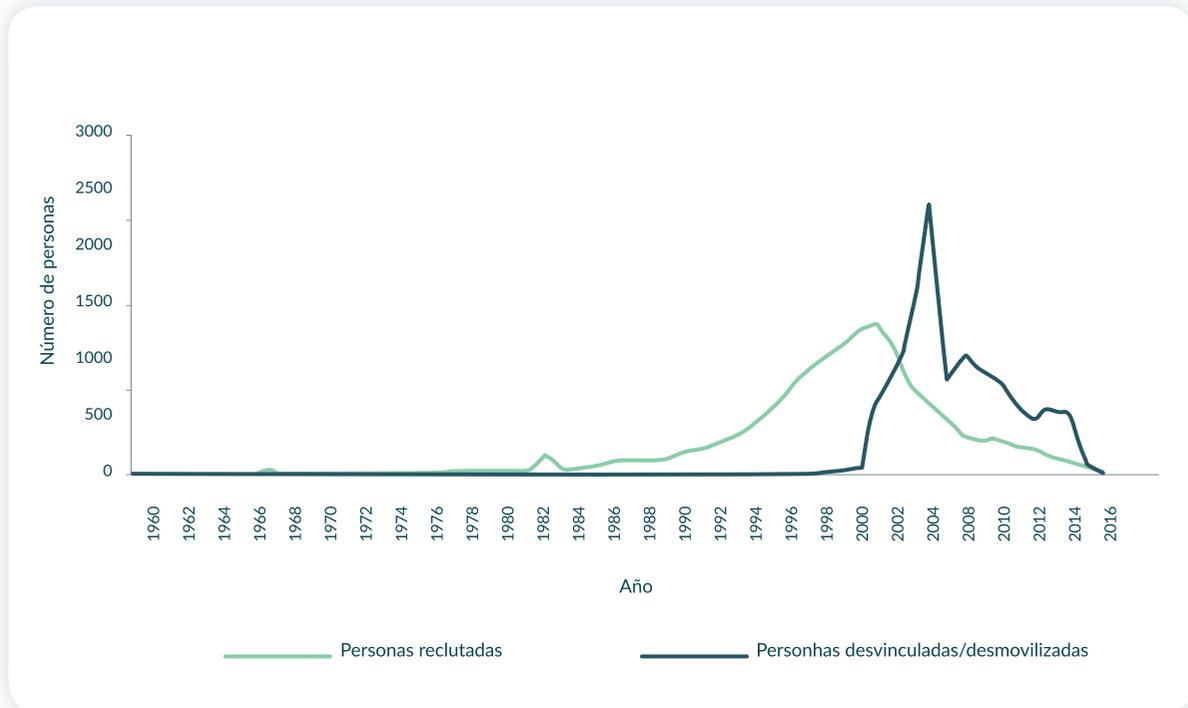
Según el Observatorio de Memoria del Conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica “En 60 años de guerra en Colombia, 17.778 niños, niñas y adolescentes fueron reclutados y utilizados por los grupos armados legales e ilegales”⁶⁸ Así mismo, la citada institución estatal, en el 2017, publica un extenso informe sobre reclutamiento de niñas, niños y jóvenes en el marco del conflicto armado.

65 Springer, Natalia. *Como corderos entre lobos. Del uso, reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia*. Naciones Unidas. Pp. 57. Disponible en https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informe_comoCorderosEntreLobos.pdf

66 Entrevista a Jairo Alonso Ríos. Caldas, 2020.

67 Perea Mojica, Lina Margarita. 2015. *Niños a la escuela y no a la guerra. La educación para la paz como estrategia para la prevención del reclutamiento infantil. Caso de análisis: San Juan Nepomuceno, Montes de María*. (2003 – 2014). Universidad del Rosario: Bogotá. Pp. 12. Tesis de grado. Disponible en <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/10501/PereaMojica-LinaMargarita-2015.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

68 Centro Nacional de Memoria Histórica. 2020. Disponible en <https://centrodememoriahistorica.gov.co/tag/reclutamiento-forzado/>

Gráfica Niños, niñas y adolescentes reclutados y desvinculados/desmovilizados 1960-2016⁶⁹

Esto, claramente, demuestra que el panorama del reclutamiento forzado de Niñas, Niños, Jóvenes y Adolescentes (NNJA) en el contexto del conflicto armado, es un importante rostro que en muchas regiones engordó la guerra, sustrayendo estudiantes o posibles estudiantes a las escuelas del territorio colombiano.

En un informe de prensa, en el año 2000 se afirmaba:

El país atraviesa por una falla estructural en materia de garantía de derechos. Colombia ocupa el tercer lugar más inequitativo de la región latinoamericana, con una línea de pobreza que asciende al 55 por ciento, los hogares más afectados son los de estratos uno y dos, el trabajo infantil que ronda la cifra de dos mil millones de menores trabajadores, seis mil niños vinculados a la guerrilla, sometidos a ser escudos humanos o en trabajos domésticos y lo que es más grave, asesinados en combate o renuncian a la Escuela ante la incapacidad de la institución escolar por ofrecer un programa atractivo y creativo de retención.”⁷⁰

Sobre esos mismos años, con el paramilitarismo en pleno auge, una maestra del Caquetá, con dolor recordaba lo siguiente sobre el reclutamiento forzado:

69 Centro Nacional de Memoria Histórica. 2017. *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. Bogotá: CNMH. Pp. 54. Disponible en http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2018/una_guerra-sin-edad.pdf

70 El Tiempo. 2000. Disponible en <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1218943>. Última consulta marzo 2021.

Ellos [paramilitares] se fueron permeando dentro del caserío, afectando notablemente la escuela porque los niños grandes, en el campo los muchachos de 17, 18 años estaban haciendo quinto, tenían el modelo de escuela nueva; los muchachos se fueron “encariñando” de la parte que ellos les mostraban, entonces ya los más grandes no querían volver a las aulas, porque les mostraban otra manera de vivir, “platica”, les ofrecían un sueldo, los ilusionaban, muy tristemente nos tocaba mirar que los muchachos no querían regresar a la escuela; varios de mis alumnos se fueron con ellos, entonces empezó como a desmantelarse la parte educativa de esa manera, ellos manejaban una parte terrible por un lado, pero pues querían ser suaves también para conquistar a los jóvenes, a las niñas; las niñas grandes empezaron la lucha de las madres y de las que teníamos consciencia ya de lo que estaba pasando tan fuerte, las hacían sus novias y pues estropeaban muchas cosas de la niñez, de la juventud, de las niñas y los chicos pues ya se estaban yendo, los más grandes; viví momentos muy duros como por ejemplo en alguna ocasión raptaron un mixto lleno de gente sobre la carretera central porque mi escuela quedaba por un ramal, lo metieron hasta la escuela (...)

Hoy en día se murieron todos, conquistaron a los muchachos, me los sacaron de la escuela pues aludiendo que ellos iban a tener una mejor vida, los iban a tener muy bien pagos y los niños desertaron y se fueron, pues obvio niños inocentes, no tenían nada que ver con la guerra, fueron presa fácil de cañón de guerra, no resisto casi encontrarme aun con esa mamá, que en ocasiones nos hemos encontrado aquí en Florencia y no podemos hablar, solo nos abrazamos, pero sé que ella se quedó sin sus cinco niños, sin sus cinco hijos, los cuales también se convertían en mis hijos porque eran mis alumnos, igual dolía (...) Llegó al tiempo en que nadie era dueño de nada porque ellos se comían lo que querían, pedían, no pedían, mataban las reses, mandaban a las personas, todos teníamos que hacer mucho lo que ellos decían.⁷¹

Esta serie de testimonios, experiencias y posturas de preocupación y rechazo al reclutamiento que hicieron guerrillas y paramilitares, contrasta con otro cúmulo de estigmatizaciones hechas por organizaciones víctimas de la guerrilla, entre otros sectores, frente al trabajo hecho por FECODE en defensa de la educación del país. Precisamente este año, el polémico y fallecido periodista Herbin Hoyos, afirmó que “profesores de colegios y de varias universidades del país pertenecientes a FECODE hacían parte de esta organización subversiva y tenían la misión de llevar a sus estudiantes a ser parte de las Farc.”⁷² Esta declaración fue enfáticamente rechazada por FECODE ya que estigmatizaba a profesores y profesoras como facilitadores del reclutamiento que hacía las FARC. Martha Alfonso, vicepresidenta de FECODE, recalcó que “no hay una sola evidencia de una orientación de FECODE, sus filiales, directivas, que lleve a cualquiera de las atrocidades que él dice. Esa actitud de perfilarnos, perseguirnos y estigmatizarnos no corresponde a la verdad y tendrá que dar cuenta de las afirmaciones que se hacen allí”.⁷³

Si bien este aspecto de la estigmatización, realizada a FECODE y a maestros y maestras sindicalizadas y no sindicalizadas, lo abordamos en el primer capítulo de este informe, es importante resaltar que este tipo de situaciones continuas desde hace mucho tiempo, ha llevado a vulnerar y negar toda la labor de muchos maestros y maestras en contra del reclutamiento forzado por parte de los grupos armados y, de hecho, desconoce todos los procesos de resistencia de la escuela para tratar de

71 Entrevista a Sandra Lilibiana Cuellar. Caquetá, 2020

72 El Tiempo. 2020. Disponible en <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/FECODE-respondera-judicialmente-a-acusacion-de-vinculos-con-las-farc-535990>. Última consulta enero de 2021.

73 Ibid.

desvincular a niños, niñas y jóvenes de cualquier iniciativa que implicara alimentar la guerra y las filas armadas de cualquier ejército o guerrilla en todo el territorio nacional.

Hubo reclutamiento de lado y lado porque incluso en la zona, por ejemplo, en nuestro pueblo, cuando llegaron los paramilitares, como no había más oferta de empleo, se llevaron algunos chinos que incluso ya habían terminado el colegio. Se los llevaron, los reclutaron y lo mismo en la zona del Catatumbo. (...) Eso pudo ayudar a que mataran a muchos (...) Eso generó también cualquier problema allá. En la escuela nuestra consigna era: los niños se respetan. Y hubo maestros amenazados por eso, porque se atravesaron para que no se llevara los niños para ningún lado, ni para un lado ni pal otro.

En Convención tuvieron que sacar una rectora porque se atravesó para que a los niños no se los llevaran para la guerrilla. Y con los grupos paramilitares... pues conocíamos la catadura de esta gente, entonces la profe la trajeron para la Secretaría de Educación y prefirieron traérsela para el ministerio y la tuvieron ahí como una auxiliar, mientras la ubicaban en algún colegio de Colombia. Por la situación de que se les paró en la raya, porque a los niños de allá no se les tocaba. Y así en varias partes.⁷⁴

Evidentemente, el reclutamiento, la condensación de la guerra y, entre otras, las dudosas políticas educativas, condenaron a muchos niños, niñas y jóvenes a no disfrutar del pleno derecho a la educación en la ciudad, corregimiento, municipio, vereda o pueblo.

Otra particularidad importante de resaltar es que, en el conflicto colombiano, la mayoría de los niños, niñas y adolescentes no ha sido reclutado a través de la fuerza o la coacción, en contraste con otros conflictos internos armados -África, por ejemplo. En efecto, la base revela:

- 40 por ciento del total (16.879 casos registrados) se dio bajo la modalidad de persuasión
- 49 por ciento sin información
- 11 por ciento por coacción⁷⁵

Así, en nada contribuyó esta realidad de factores de reclutamiento para disminuir las de revictimizar a los niños, niñas y jóvenes reclutados, la estigmatización y no reconocimiento del profesorado y de organismos como FECODE, así como la desprotección y la violencia llevada por parte de grupos legales en los territorios donde había escuelas y maestra/os. En gran parte todo esto influyó también en la desaparición de la escuela (en su sentido amplio), aumentando las “ventajas” para la guerra y, sin duda, el incremento de la desprotección, la violencia, señalamientos, amenazas y muerte.

74 Entrevista a Henry Velandia. Norte de Santander, 2020.

75 Centro Nacional de Memoria Histórica. 2017. Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano. Bogotá: CNMH. Pp. 55. Disponible en http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2018/una_guerra-sin-edad.pdf

EN LA PIZARRA

El año anterior, en agosto de 2004, había sido asesinado un hermano de este joven de tan solo 17 años, llamado ÁLVARO DE JESÚS GARCÍA IDARRAGA quien fue enviado por su madre a coger algunas naranjas para hacer el jugo para los niños de la escuela de la vereda en donde ella trabajaba. Transcurridos diez minutos se escucharon explosiones y disparos en el sector. Poco antes había pasado tropa del Ejército por el patio de la escuela, por lo que presumiblemente se trataba de un enfrentamiento. En horas de la tarde bajó el Ejército con el cadáver del menor, el cual fue sepultado como NN en el municipio de Cocorná (Antioquia).

Posteriormente, el 5 de mayo de 2006 el Juzgado 23 de Instrucción Penal Militar informaría a la Fiscalía de Santuario que en ese Despacho se adelantaba indagación preliminar por la muerte de un joven, ocurrida el 3 de agosto de 2004, en medio de la operación Espartaco, quien resultó ser Álvaro de Jesús.⁷⁶



76 Colectivo de Abogados. 2010. <https://www.colectivodeabogados.org/?Los-ninos-y-las-ninas-otras>

3

CONFLICTO ARMADO, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA IRRUPCIÓN EN LA ENSEÑANZA Y AUTONOMÍA EN LAS ESCUELAS.



La constante intención de mantener a la escuela en una postura distante frente al conflicto armado, tal como se afirma al decir “lo importante es mantener a la escuela por fuera del conflicto”, o lo que sería lo mismo, mantener el conflicto armado fuera de las puertas de la escuela. Es como si la memoria de lo vivido se borrara al pasar las puertas de las aulas; así, lo que se aborda en el currículo no guarda ninguna relación con lo que se ha vivido y que forma parte de la cotidianidad. De hecho, en algunos maestros coexisten dos memorias paralelas: la memoria de la escuela y la memoria de la zona, como si fuesen vivencias separadas, y que, aunque proceden de un mismo sujeto, en un mismo tiempo, en un mismo espacio, se asumen como dos territorios distintos: la escuela y la vida.⁷⁷

POR LA REFORMA EDUCATIVA ENTRE LA GUERRA

Hay que empezar, a propósito de la verdad, con la certera importancia de FECODE en toda esta lucha educativa. FECODE gesta su derrotero bajo el régimen del Frente Nacional y paralelamente con el Primer Plan Quinquenal de Educación aplicado, entre 1957 y 1962, bajo las recomendaciones de la Misión Currie, Le Bret, Chailloux, las fundaciones Ford y Rockefeller, las misiones alemanas, española, belga, norteamericana, lo mismo que la Cepal y la UNESCO, entre otros organismos internacionales. El mencionado Plan contenía 391 recomendaciones de las cuales, según la evaluación hecha por UNESCO en 1967, solo se aplicaron 121 integralmente y 59 parcialmente. De esas recomendaciones se destacan la creación del SENA y los INEM.

Las misiones norteamericanas y las de corte euro centrista, verbi gracia la alemana, la belga y la española, que llegan al país desde inicios del siglo XX, ponen al descubierto que los gobiernos de Colombia optaron por resolver los problemas en la educación por medio de estas organizaciones, neutralizando las posturas entre los partidos, facilitando la inversión extranjera, dejando en manos de los expertos la solución de los problemas, no recurriendo a la consulta sino a la aplicación de los cánones establecidos presentándose, de esta manera, desfases entre las fórmulas propuestas, las expectativas de la población, las posibilidades socioeconómicas reales del país y las verdaderas soluciones.

77 Nava Palacios, Olga. 2011. “Memoria de los actores de las comunidades educativas que han vivido la experiencia de la guerra: el caso de las escuelas del Bajo Putumayo”. En *Revista Educación y Cultura*, No. 91. Bogotá: FECODE. Pp. 46.

Con este estilo de actuación gubernamental, las élites no discutían los proyectos educativos, tampoco se interesaban por ellos y menos aún los apoyaban, todo quedaba en manos de las misiones. Estas decisiones, tomadas de este modo, les ahorran un largo proceso de discusión a los gobernantes con los sectores populares y con las organizaciones sociales, causando malestar, oposición y resistencia hacia esas arbitrarias políticas. El Proyecto Multinacional de Televisión Educativa, implementado a finales de 1960 (1968), llevaba televisores a las escuelas rurales sin que estas contasen con energía eléctrica y sin que en los municipios hubiese torres repetidoras de televisión, para mencionar solo un ejemplo.

Estas maneras arbitrarias de proceder fueron cuestionadas por los sectores populares y por las organizaciones sindicales. En el Primer Simposio Nacional sobre la Enseñanza de las Ciencias, por ejemplo, organizado por el ICFES, MEN, Colciencias y la FES participaron las asociaciones de sociedades científicas, investigadores y científicos, pero a los sujetos encargados de la enseñanza de las ciencias no se les invitó, tampoco a las organizaciones sindicales. Este hecho, el debate político al interior del magisterio y una suma de actos anteriores en las que se desconoce y descalifica al docente como persona y como profesional, reduciendo su quehacer a ser “administrador de currículo a prueba de maestros” -eso que en Estados Unidos se popularizó como “teacher proof currícula”- para encauzar el accionar del magisterio a optar por la consolidación de un fuerte movimiento pedagógico en cooperación con algunas profesoras y profesores universitarios, a través de la conformación de grupos mixtos de trabajo y estudio pedagógico.

Con respecto a la jornada de trabajo de los docentes, que ha sido otro caballito de batalla en la historia del gremio, desde 1963 ha sido objeto de modificaciones por los gobiernos. Los decretos 455 de 1965 y 280 de 1966 dan cuenta de estos primeros cambios. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998), la doble jornada escolar existe en Colombia desde los años sesenta, cuando el Gobierno Nacional autorizó por primera vez el funcionamiento de “secciones paralelas de bachillerato” en las cinco ciudades principales. En un principio, se permitió que los profesores dictaran clases en ambas jornadas, siempre y cuando se garantizara el cumplimiento de las obligaciones; una doble contratación con el Estado todavía estaba permitida en ese momento. En el Decreto 580 de 1965, también se autorizaron las jornadas nocturnas en las ciudades más importantes. En 1967, se regularizó la doble jornada en primaria y en zonas rurales de baja densidad de población, permitiéndose, entre otras, que funcionen “escuelas completas de cinco grados a cargo de un solo maestro”. En ese año también se da paso a las escuelas mixtas (Plan de Emergencia, Decreto 150 de 1967) junto con un aumento sustancial en el presupuesto de educación; estas medidas efectivamente permitieron aumentar la cobertura escolar con una tasa de crecimiento en la cobertura, entre 1960 y 1970, de 6,9%.

LA CONSTITUYENTE Y LA PROPUESTA DE MAESTROS Y MAESTRAS

En 1991, la apuesta de paz por parte de grupos guerrilleros, la esperanza por una Asamblea Constituyente y una nueva constitución auguraban para la escuela, sus maestros y maestras, una posibilidad transformadora que debía manifestarse desde la educación en Colombia. Es así que la revista Educación y Cultura de finales de los años ochenta y hasta la mitad de la década de los noventa, estuvo considerablemente influenciada por las reflexiones del magisterio sobre estos temas tan cruciales en un país con tantos fenómenos de violencia, por cuenta del profundo conflicto armado que afectaba enormemente la cotidianidad escolar. Es así como se abordaron las implicaciones de la violencia y la escuela, más allá de la violencia simbólica y material entre maestros y estudiantes,

es decir, la preocupación, con todo el tema de desmovilización de guerrillas, la continuidad de asesinatos de maestros y maestras, especialmente de aquellos sindicalizados, indicaba continuar pensando la relación conflicto armado escuela desde estos escenarios.

La constituyente contempla la contribución de la educación para la paz en todo el territorio nacional. “La educación como institución social” y que de esa manera se construya una democracia participativa que lleve a conseguir la paz. Es la tarea de la escuela participar del proyecto nacional. La misión de la escuela debe ser democrática como proceso de formación ciudadana y de cara a toda la propuesta de la Constituyente. En los números correspondientes a este tema (por ejemplo, el N° 24), se destaca que, ojalá, la constituyente reflejara la importancia de la escuela en el futuro y la necesidad de un cambio en el país.

En 1992, ya desmovilizados varios grupos de las guerrillas, fue necesario fortalecer la educación para muchos jóvenes y adultos que al ser excombatientes merecían un enfoque educativo flexible y adecuado a su contexto y características. De hecho, en la revista se habló de la necesidad de recurrir al diseño de currículos especiales, flexibles, etc., debido a que las personas excombatientes, cada uno, tenía unos alcances en formación distinta: analfabetismo, posgrados, bachillerato, estudios universitarios y problemáticas psicosociales, etcétera. En el caso de los desmovilizados de la guerrilla Quintín Lame, se argumentaba la necesidad de implementar una metodología etnopedagógica debido a que muchos y muchas eran indígenas. Estos procesos de desmovilización convocaron una financiación para la educación de los más de treinta y dos mil desmovilizados de las guerrillas (EPL, M-19, PRT, Quintín Lame).

El magisterio y muchas de las reflexiones pedagógicas coincidían en que los y las excombatientes se integraran a las escuelas, con estudiantes que no habían sido combatientes, en aras de incentivar la posibilidad de convivencia y una reconstrucción del tejido social; se insistía, en ese entonces, en que la interacción de excombatientes con una comunidad educativa que no perteneció a las guerrillas ayudaría a mejorar las relaciones sociales y a promover la paz y la convivencia. Se aborda la Educación para la Democracia y el Desarrollo (EDDE); reglas de juego para el manejo de conflictos, respeto, tolerancia. Permite con esto estimular otros conocimientos y oportunidades laborales con una mayor cohesión en términos de la reinserción.

Después de la Constituyente las reflexiones también incluyeron “la necesidad de construir currículos distintos al oficial, ya que éste no posee un criterio educativo que por ejemplo aborde la problemática del contexto sociopolítico, la coyuntura y las realidades históricas y actuales, como por ejemplo la violencia que afrontan los territorios.”⁷⁸ También, la importancia de fortalecer la autonomía escolar enfocada a garantizar el derecho a la educación y la posibilidad de construir una educación más diversa. Es notable la reflexión de descentralizar la política educativa, para hacerla más acorde con las necesidades, expectativas y contextos de cada comunidad, muchas de estas en un contexto de conflicto.

Ejemplos como “la escuela al filo del hambre” en Neiva y las escuelas como las primeras entidades instaladas una vez hubiese procesos de recuperación de tierras o incluso el rescate de la vida de comunidades violentadas, eran procesos y realidades que merecían mención como experiencias pedagógicas importantes a resaltar, por parte del magisterio y que quedaron plasmadas en las páginas de la revista de FECODE, en unas realidades muy difíciles, pues pese a los triunfos en términos de

78 FECODE. 1993. *Revista Educación y Cultura*, No. 30. Bogotá: FECODE.

decretos, leyes y propuesta de currículos, las mayores réplicas frente a la guerra en sectores rurales, habían sido la insistencia de la autonomía escolar y la apuesta de paz de muchos maestros pese al olvido del Estado o la estigmatización.

En 1996, se abordaba la renovación de la formación docente, debido a un problema estructural que se manifestaba con insistencia: “los desarrollos desde los años sesenta, fundamentados con enfoques técnicos, asistencialistas, funcionales y sistémicos hayan institucionalizado una crisis educativa que en sus diferentes escenarios y contextos tiene variadas expresiones, una de las cuales, quizá la más importante, se refiere a la formación de maestros.”⁷⁹ Sin embargo, la causa central que se argumentaba era la permanencia de enfoques centralistas y descontextualizados, que invisibilizaban una de las exigencias que hacían maestros y maestras organizado/as con propuestas de mejorar la educación, así como la desatención frente a las continuas amenazas.

FECODE, por ejemplo, reflexionando sobre la relación de educación y el plan de desarrollo, manifiesta lo importante del “traslado de docentes”. En 1999, el Estado contemplaba abolir el régimen de traslados, lo cual generaba una vulneración importante a los requerimientos de los docentes. El Estatuto Docente (decreto 180 de 1982) salvaguardaba la estabilidad del profesorado y su protección frente a las amenazas por parte de grupos armados.⁸⁰ Aunque la Federación planteaba la necesidad una “modernización del régimen de traslados”, lo esbozaba siempre y cuando no se negaran los derechos de maestros y maestras, en su requerimiento de cambio de lugar de trabajo por la violencia en las distintas zonas del país. Dicho planteamiento, sin embargo, profundiza la pregunta de si el país y los reformistas de leyes y decretos, además de incentivar la atención requerida y efectiva de maestros y maestras que pedían un traslado, hubiesen concentrado gran parte del respaldo de la verdad sobre dichas amenazas y medidas, que ayudaran a resolver de manera pacífica y digna las problemáticas que, debido al conflicto armado y la violencia estructural, había estado padeciendo la escuela en el país.

Al respecto de estas solicitudes de maestros no atendidas, coinciden con un margen de desplazamiento por la violencia trascendental después de la mitad de la década de 1990. Incluso, a inicio de la década, se impulsaba a que el gobierno en ese entonces intensificara la necesidad de política pública educativa, en momentos de atención a víctimas de la violencia en Colombia:

El Gobierno Nacional, a través de Decreto 48 del 4 de enero de 1990, modifica el decreto 2231 del año anterior y se crean beneficios educativos para familiares de víctimas de la violencia. Insta a rectores y directores de establecimientos educativos a dar prioridad en la asignación de cupos para dicha población y la exoneración de pagos de matrícula y pensión.⁸¹

Sin embargo y pese a esa serie de directrices proporcionadas por el Gobierno Nacional, era una iniciativa relativa a las luchas de maestros y maestras, y de sus luchas sindicales, en un contexto de conflicto y de estigmatización de maestros y maestras en todo el territorio nacional. De hecho, la constituyente debía ser un paso para tomar medidas de voluntad política en aras de abordar el tema de escuela y conflicto armado. Es claro lo que se manifiesta en una de las conclusiones del libro “tirándole libros a las balas”:

79 Díaz Villa, Mario. 1996. “La formación de docentes en Colombia. Problemas y perspectivas”. En *Revista Educación y cultura*, No. 42. Bogotá: FECODE, pp. 17.

80 FECODE. 1999. “FECODE frente al Plan de Desarrollo”. En *Revista Educación y Cultura*, No. 49. Bogotá: FECODE.

81 El Tiempo. 1990. Disponible en <https://drive.google.com/open?id=1SfyK2m8QOKh5qSiDkdB0KXGOAe4KIMPW>. Última consulta noviembre de 2020.

Por su función social, perfil, experiencia y ejercicio ciudadano, los maestros son actores fundamentales en la zona donde ejercen su profesión, por lo que su eliminación física ocasiona serios daños en el tejido social, tanto de su propia familia como de la organización sindical y de la comunidad (...) La desaparición y pérdida de innumerables conocimientos, experiencias, saberes, valores y formas de organización.⁸²

También una afrenta del conflicto armado, contra maestros y maestras y contra algunas de sus iniciativas, fue atacar, interrumpir o incidir en sus propuestas organizativas para una transformación de la educación, de cara a la paz o a la solución negociada del conflicto armado. Desentenderse de esta incidencia, implicaría no entender el propósito transformador, crítico, emancipador y participativo de la escuela en la política pública del país, más aún cuando se auguraba con una constituyente y, así, con la estructuración de una constitución más diversa y consecuente, la posibilidad de un derecho a la educación en contra de la prolongación de la guerra en el país.

En nuestra propuesta concebimos la escuela como una institución fundamental de la educación y de la educación como parte fundamental de la cultura. Pensar la escuela en relación con la Asamblea Nacional Constituyente significa, para nosotros, no solamente considerar sus determinaciones como institución social, sino reconocer su papel dentro del proyecto nacional cuya expresión política es la democracia participativa, proyecto que implica transformaciones importantes en el terreno de la cultura.⁸³

FECODE propuso que, en la Asamblea Constituyente, se incluyeran aquellas banderas que había levantado desde 1988, y que, básicamente, integraba los siguientes puntos: 1. Derecho a la educación. 2. La educación, un servicio público a cargo de la nación. 3. Los derechos de los educadores: ciudadanía completa y libertad de cátedra. 4. Libertad de enseñanza. 5. Libertad religiosa. 6. Autonomía universitaria. 7. Facultad reglamentaria de la educación. Además, con esto FECODE manifestaba que:

Se garantice a los educadores y a los demás trabajadores del Estado el derecho de asociación, contratación colectiva y huelga. De la misma manera es urgente que la Constitución deje expresamente claro derechos como los humanos, de los niños, de los jóvenes, de los ancianos y las mujeres, que son parte integrante de nuestro gremio y para los alumnos y padres de familia que conforman la comunidad educativa colombiana (...) Los educadores solicitamos a la asamblea nacional constituyente que sienta precedente ante la clase política y el propio Estado colombiano al considerar la problemática educativa, dando a ésta la importancia que merece de manera que puedan superarse el desgreño administrativo y financiero, la ausencia de planeación educativa en función de las necesidades del país, el sometimiento a las políticas educativas de los organismos internacionales, el desdén de los partidos políticos tradicionales por la suerte y el destino de la educación pública.⁸⁴

Es así como la escuela en este proceso de transición del país no estaba al margen de la necesidad democrática, de participación política y de cambios sustanciales de la educación en el país. Se decía “la educación como institución social” y que de esa manera se construiría una democracia participativa que lleve a conseguir la paz. Es la tarea de la escuela participar del proyecto nacional. La misión debe ser democrática, la de la escuela, como proceso de formación ciudadana y de cara

82 Correa Montoya, Guillermo y González Rúa, Juan. 2011. *Tirándole balas a los libros*. Medellín: Escuela Nacional Sindical. Pp. 385.

83 Grupo Escuela-Universidad. 1991. “Propuesta sobre la educación para la Asamblea Nacional Constituyente”. En *Revista Educación y Cultura*, n. 22, abril. Bogotá: FECODE. Pp. 32.

84 FECODE. 1991. “Propuesta a la Asamblea Nacional Constituyente”. En *Revista Educación y Cultura*, n. 22, abril. Bogotá: FECODE. Pp. 7.

a toda la propuesta de la Constituyente. Existió así un espíritu para que la constituyente reflejara la importancia de la escuela en el futuro, en un país que ha vivido una violencia articulada al conflicto armado.

Una vez transcurrido el proceso constituyente y promulgada la nueva Constitución, que reconoció a la educación como un Derecho Social, Económico y Cultural y también como servicio, se empezaron a ver tensiones y choques entre lo que debería ser el contenido de ese derecho y cómo debía materializarse en la vida legislativa y administrativa del país.

En ese contexto se forja la Ley General de la Educación que transita por un proceso de discusión, en el seno de los constituyentes, de la comunidad académica y de los agentes de la comunidad educativa, aportes que quedaron reflejados en los artículos 67, 68, 69 y 70 de la Carta Magna. Los potenciales contenidos de la citada ley 115 fueron puestos en escena en 1992 y fue debatida durante todo el año 1993, mediante audiencias públicas, grupos focalizados, foros, talleres, culminando con la firma presidencial el 8 de febrero de 1994.

El contenido del debate en el magisterio de la mencionada norma puede leerse en algunos números de la revista de Educación y Cultura, en el Magazín Pedagógico de los sindicatos filiales y en otras fuentes que refieren al Movimiento Pedagógico colombiano. El contenido de la ley ha suscitado muchas discusiones, porque, no obstante, instituye el Proyecto Educativo Institucional (PEI), a través del cual, mediante interpretaciones amañadas y la óptica técnica, se condujo a la escuela, en muchos casos, a los escenarios de gerencia de recursos, antes que al desarrollo de proyectos político-pedagógicos, y más tarde, por esta vía, a los rectores gerentes con la Ley 715. La Ley 115 crea instancias de participación y decisión a través del Gobierno Escolar, funda una jerigonza propia de la ontología de la educación y denomina los roles de sus actores, aboga por la necesidad de un Plan Decenal de Educación; establece el pre-escolar de tres años (norma que a la fecha no se ha hecho efectiva), insta la autonomía curricular, entre otros componentes. También deja las puertas abiertas a la privatización, a los apetitos de un modelo mercantilista y remata con la imagen de un sistema nacional de educación y otras implicaciones al introducir el concepto de servicio, afirmando “la contratación de la prestación del servicio educativo con entidades privadas”⁸⁵, excepcionalidad contenida en la Ley 60 de 1993.

10 años después de la promulgación de la Constitución política, el gobierno de Andrés Pastrana planteó una de sus principales reformas, mediante el Acto Legislativo 01 de 2001, a través del cual se modificaban los artículos 356 y 357 de la Constitución Nacional creyendo que, por esa vía, se atacaba una de las causas del déficit fiscal: el régimen de transferencias. Esta equivocada decisión, como lo mostraron los estudios de FECODE, a finales del segundo decenio de siglo XXI⁸⁶ en su lucha por una reforma constitucional para financiar la educación pública, la salud y el saneamiento básico⁸⁷ fue reforzada, años más tarde, con la llamada “Revolución Educativa”, mediante otro Acto Legislativo, el 04 de 2007.

85 Estrada, Jairo. 2002a. “Organización mercantil y privatización de la educación. La mano dura de la ley”. En *Revista Educación y Cultura*, No 61, septiembre - 2002. Pp. 27.

86 Ortiz, Illich. 2017. “El Sistema General de Participaciones”. En *Revista Educación y Cultura*, No 118, pp. 18-25. Disponible en <http://www.overdorado.com/wp-content/uploads/2017/10/Revista-Educacion-y-Cultura-FECODE-Nro.-118-Feb-2017-.pdf>

87 FECODE, G. N. 2019c. *Capítulo Especial de la Mesa Nacional de Negociaciones*. Pliego de solicitudes 2019. Acta de acuerdo Colectivo. Bogotá DC.

Como consecuencia de estos actos legislativos se expidieron otras normas y decretos; el primero, la Ley 715 de 2002 que instauró la llamada contrarreforma educativa, política que lastima la autonomía escolar, asienta un currículo homogeneizador a prueba de maestras y maestros. Además, buscó convertir a la/os maestra/os en parte de la jurisdicción del Estado, pretensión que per se desdibujaba la figura cultural del maestro que el mismo Estado constituyó desde la segunda mitad del siglo XVIII y que el Movimiento Pedagógico, enarbolado por FECODE, ha vindicado como trabajador de la cultura, como intelectual, como pedagoga y pedagogo.

La contrarreforma educativa, no es más que la precarización de la acción pedagógica y el retroceso de los avances alcanzados hasta ese momento en materia del Derecho a la Educación como bien público, en lo afín a la Accesibilidad, Asequibilidad, Adaptabilidad, Permanencia, Aceptabilidad y Calidad.

Sobre estas y otras políticas, que desedifican lo construido en bien de la sociedad, de las organizaciones, de los educandos y de los derechos humanos, el magisterio y las comunidades hicieron contención a través de los mecanismos de participación establecidos en las leyes y a través del ejercicio de derechos a la organización sindical, la protesta, la continuidad del Movimiento Pedagógico y la constitución de la Expedición Pedagógica Nacional de la cual hay una robusta documentación. Esta acción ciudadana despertó respuestas violentas por parte de gobernantes y grupos armados.

La Misión Alesina, en cabeza del profesor de ese apellido de la universidad de Harvard, entregó 8 estudios al presidente Pastrana Arango sobre educación pública, descentralización, Banco Central, presupuesto, división de poderes, crimen y prevención de este, provisión de servicios sociales, sistema electoral y de partidos. La propuesta de Alberto Alesina de “romperle el espinazo a la FECODE” como una condición para la profundización de la política neoliberal evidencia el traslado de la violencia, que acontece a comienzos del siglo XXI al seno de las organizaciones sindicales; pues la guerra, como lo aduce Armando Silva, no es solo un hecho militar, “sino una construcción de lenguaje”⁸⁸. “¡si no había sido posible pescar el pez, se imponía quitarle el agua!”⁸⁹ es decir matarlo porque el pez no es anfibio y su vida es exclusivamente acuática.

A propósito de crímenes, entre 1995 y 2005, lapso en el que se inscribe la intervención de la Misión Alesina, en el país se registran más de 1000 masacres y las Farc-EP, en 2002, como quedó dicho, llegan al pico máximo de acciones contra la fuerza pública, estaciones de policía, iglesias, infraestructura y arrasamiento de pueblos. Ha sido la década más violenta que ha vivido el país: “... por lo menos el 60% de las víctimas del conflicto armado de más de 53 años se produjeron en esa década.”⁹⁰ Las organizaciones sindicales no escaparon a este ramalazo. El magisterio fue víctima de homicidio selectivo, desaparición forzada, exilio, judicialización, prisión, desplazamiento forzado, la retención y descuento de salarios por participar en paros y jornadas de movilización. No en vano, el gobierno del “Cambio para construir la paz”, contrató, con la referida misión, un estudio sobre el crimen y la prevención de este, dado que al finalizar el gobierno de Andrés Pastrana Arango se estaban produciendo 67 homicidios por cada 100.000 habitantes.

88 Silva, Armando. 2015, Julio 18. “Cambiar las palabras es un experimento social.” En *El Espectador*.

89 Estrada, Jairo. 2002b. “Organización mercantil y privatización de la educación. La mano dura de la ley”. En *Revista Educación y Cultura*, No 61, septiembre-2002, pp. 61.

90 Ávila, Ariel. 2019. *Detrás de la guerra en Colombia*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A.

LAS TENSIONES DE LA CONTRARREFORMA

La nueva versión del capitalismo, por medio de la fisonomía neoliberal, se vino concretando desde finales de la administración del presidente Virgilio Barco Vargas con el “Plan de la modernización de la economía colombiana”, tomando contextura con la “Apertura Económica y la Modernización del Estado” y en su interior la “Apertura Educativa, todo ello con el sello de la Globalización o de la internacionalización del capitalismo emanado del Consenso de Washington. El discurso de la calidad y la cobertura fueron pilares nodales de la contrarreforma desde la óptica de la privatización. En la “Apertura Educativa” del presidente Cesar Gaviria, la meta fue de 1.430.000 cupos sin incluir la educación superior; en el “Salto Educativo” del presidente Ernesto Samper fue de 900.000 cupos en preescolar y en el “Plan Educativo para alcanzar la Paz” fue de alrededor de un millón de cupos.

Al dar un vistazo por el espejo retrovisor se divisa que décadas atrás la cobertura creció, es decir, que se avanzó en lo que Marco Raúl Mejía ha denominado el primer ciclo de las reformas educativas que corresponde a “la universalización de la educación como derecho”⁹¹. El profesor Alberto Martínez Boom, en su tesis doctoral: *Tendencias de la Educación en América Latina a Finales del Milenio. De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva*, asevera que entre 1950 y 1970, la escolarización aumentó el equivalente a todo un siglo y que fue un proceso que se dio en un doble sentido: horizontal y vertical. “La escuela creció en sentido horizontal en la medida en que amplió en forma significativa su cobertura”, dicho aumento, horizontal, según Martínez Boom, “no sólo multiplicó la población escolar (alumnos y maestros), sino también sus recursos financieros, su cubrimiento (urbano, rural), su equipamiento, etc.”, llegando a las comunidades más remotas (marginados, indígenas). En sentido vertical, la escuela expansiva va a incorporar en su dinámica nuevas edades y niveles (por ejemplo, el nivel preescolar, denominado educación inicial, primera infancia, también la educación de adultos y otros niveles, más allá de los tradicionalmente conocidos, como es el caso de los estudios superiores de postgrado.⁹² Se trataba de una ampliación de la cobertura mediante la privatización de la educación obedeciendo al slogan del Consenso de Washington: “menos Estado, más mercado”.⁹³

El entonces presidente de Colombia, Andrés Pastrana Arango (1998-2002), en su plan de desarrollo, *Cambio para construir la paz* bosquejó una serie de cambios en la educación a los cuales se le dio continuidad en el programa de la *Revolución Educativa* del gobierno presidente Uribe Vélez, cuyo foco fue la ampliación de cobertura con base en la racionalización educativa, la parametrización y la privatización.

91 Mejía J., Marco Raúl. 2020. “Educación (es), escuela(s) y pedagogía(a) en la cuarta revolución industrial desde nuestra América III”. Bogotá: Desde Abajo.

92 Martínez Boom, Alberto. 2004. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos.

93 Marín Ríos, L. F. y otros. 2005. *Crítica y Educación*. Ensayos sobre las reformas educativas en Colombia. Armenia (Col): Fusión Creativa.

Del plan educativo para alcanzar la Paz se destacan:

- El “Nuevo colegio” o “Colegio Completo” que cubriría toda la Educación Básica, contratada con Organizaciones No Gubernamentales, instituciones privadas o mixtas, lo que permitiría extinguir la vinculación laboral permanente e indefinida de los docentes y directivos docentes, ya que los contratos se harían por la vía de la tercerización y con el pago vía capitación.
- Centros escolares autónomos, los cuales debían responder por la eficiencia y efectividad de su gestión. Para ello se constituye una Bolsa Única de Recursos (BUR), destinada para pagos de docentes, inversión, funcionamiento, déficit y otras situaciones que debían ser resueltas por cada centro educativo, quien respondería por los niveles de calidad requeridos, así como por las condiciones de acceso y permanencia de los escolares.
- Control comunitario. Las comunidades debían estar involucradas en estas acciones y hacer parte del proceso de evaluación, incidiendo sobre la promoción y la permanencia de maestras, maestros y directivos docentes en sus cargos.
- Establecimiento de pruebas censales nacionales de calidad. Se instauran las Pruebas Saber orientadas por los estándares de calidad y aplicadas a los estudiantes de grado 3°, 5°, 7° y 9°. Algunas de esas pruebas aún persisten y otras han mutado.
- Generalización del subsidio a la demanda por estudiante en cada institución y a través de los colegios de concesión. El pago por estudiante matriculado, por año, oscilaba entre \$413,000 y \$679,783. En el caso de los colegios de concesión se les entregaban las instalaciones a organismos particulares más el dinero por alumno que en el caso de Bogotá esas instalaciones fueron nuevas y el subsidio superaba 1.220.000.⁹⁴
- Reordenamiento presupuestal. Como consecuencia del Acto Legislativo 01 de 2001, las transferencias de la nación a los entes territoriales se redujeron y fueron estas últimas quienes debieron asumir la financiación, respondiendo a los cánones de la municipalización de la educación.
- Proyectos de educación inicial en donde las madres comunitarias son encargadas de cuidar y alimentar a los niños y niñas, que deberían gozar del preescolar de 3 años contenido en la Ley 115 de 1994.
- Traslado de los costos de la Educación Media a los municipios y a las entidades territoriales.
- Procesos de capacitación masiva obligatoria, reduciendo el tiempo de vacaciones a los docentes.
- Planes de racionalización de la planta de docentes y parametrización. Se está pasando de un promedio de 23- 26 alumnos por aula a 35-40.
- Un nuevo estatuto docente, que despedagogiza la función docente.

94 Mejía J., Marco Raúl. 2007. *Educación(es) en la(s) globalización(es)* I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá: Ediciones Desde Abajo. Pp. 268.

“RESTAURAR” LA EDUCACIÓN POR MEDIO DE LA GUERRA.

Refundar la nación es un concepto frecuente en las propuestas de varios políticos y corrientes de pensamiento de la derecha colombiana. Así como en un momento en la época de Laureano Gómez y de Luis López de Mesa (Ministro de Educación de López Pumarejo) se hablaba de la “degeneración de la raza” y la necesidad de “regenerar” o “refundar” el país, también, hasta el día de hoy, varios sectores políticos y corrientes de pensamiento mantienen el mismo espíritu pero con eufemismos; el país para “gente de bien”, apropiación de las selvas para el “desarrollo” o, como recientemente se ha dicho, rehacer otra historia porque “aquí no ha habido conflicto armado”. Esto es importante mencionarlo porque una de hipótesis en este documento sobre la relación conflicto armado y escuela, consiste en que la política educativa de Estado también fue fortalecida por la política de guerra, es decir, el uso de la guerra para las pretensiones educativas con un propósito acorde a la afinidad de gobierno de turno. Algo así parece evidente en el proyecto “revolución educativa” como propuesta de gobierno que estableció el expresidente Álvaro Uribe Vélez.

Consideran que la revolución educativa prometida por Uribe nunca llegó ni llegará. Peor aún, “ya estaba en marcha y la acabó por protagonismo”, como dijo Guillermo Hoyos, del Consejo Nacional de Acreditación.

Entre las coincidencias están creer que el gobierno Uribe no ha capacitado a los maestros ni les ha dado implementos necesarios para que ellos puedan hacer la enseñanza, así como una mejora en sus condiciones laborales.⁹⁵

Es acertado manifestar que en esta década hubo una gran concentración del magisterio en ejercer una oposición a la deserción escolar, relación educación TLC, recorte de transferencias, privatización de la educación, currículo y desprotección al docente.

En el año 2003 se enfrentó con éxito el referendo de A. Uribe, derrotándolo. FECODE jugó un papel decisivo en esta acción, tanto que el diario El Tiempo tituló, “FECODE, el gallo tapao”. Esta acción política volvió a rescatar a cada maestro de su inmovilismo y lo llevó a desarrollar el activismo en el quehacer diario; volvieron las discusiones, las aclaraciones con sus familias, con sus amigos, con los padres de familia, con sus alumnos; fue una tarea en donde todos se pusieron el “overol”. Si bien al comienzo se presentó gran incertidumbre, los líderes sindicales mantuvieron su tozudez.⁹⁶

En la Revista Educación y Cultura, por ejemplo, se explora críticamente el impacto social y humanitario del gobierno del expresidente Álvaro Uribe Vélez y el manejo y apuestas de su gobierno en materia de la educación. Se ha resaltado que en dicho gobierno existió un considerable estímulo a la privatización, fusionando instituciones, reducción de cargos y un presupuesto insuficiente, lo cual estimulaba la deserción. Es más, el magisterio y analistas, en ese momento afirmaron que eran muy inexactas las revisiones de la Procuraduría sobre la deserción escolar, ya que no se registra que estos territorios sufren de un conflicto armado interno, y que la violencia es determinante en la deserción, como la pobreza, así como la deficiencia del sistema educativo⁹⁷. De aquí en adelante,

95 El Tiempo. 2004. Disponible en <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1528651>. Última consulta octubre de 2020.

96 Cortés, Jorge. 2009. “Apartes de la historia de FECODE: por la unión del magisterio y de la educación colombiana”. En *Revista Educación y Cultura*. No. 82. Bogotá: FECODE. Pp. 15.

97 Gantiva Silva, Jorge. 2006. “La deserción escolar en Colombia”. *Revista Educación y Cultura*, No. 70. Bogotá: FECODE. Pp. 14.

empiezan a aparecer menciones, sobre todo para Bogotá, de colegios con varios estudiantes que son hijos e hijas de familias desplazadas por la guerra en diferentes partes del país o hijas e hijos de personas desmovilizadas de los grupos paramilitares.

Política Educativa de los gobiernos de A. Uribe (2002-2010)
y de Juan Manuel Santos (2010 - 2014): cuadro comparativo.⁹⁸

Temas	2002 - 2010 Uribe	2010 - 2014 Santos
Política educativa	REVOLUCIÓN EDUCATIVA	Educación de Calidad, camino a la prosperidad
Privatización	Concesiones, megacolegios decreto 2355 marco jurídico. Grado cerdo	Profundización de los procesos, entregas al sector privado de instituciones. Nuevo colegio Educación para la primera infancia
Mercantilización	Oferta y demanda, educación una mercancía, susceptible de comprar y vender, bien negociable	Pacto con los empresarios, acelera el proceso. Instituciones con gestión empresarial y gerencial, la educación sigue siendo objeto de negocio
Currículo	Estándares y competencias sujeto a las pruebas masivas y a las exigencias del mercado	profundiza en la educación para el trabajo y empleo precario, mantiene los estándares y las competencias.
Evaluación	Objetivo único de la acción educativa, única manera de medir la calidad. los resultados de las pruebas masivas. Evaluación de todos los estamentos por resultados. Decreto 1290, y 2715 sobre evaluación de competencias.	Profundiza sobre los resultados como único instrumento de medida, mantiene todos los propósitos de la revolución educativa. La evaluación de competencias para mejorar la calidad de los maestros.
Financiación	Dos recortes a las transferencias, certificación de municipios.	Culpable del primer recorte a las transferencias, no dice nada el programa sobre financiación, los nuevos programas serán con los sectores privados
Profesión docente	Desprofesionalización, defensa del decreto 1278, precarización de la profesión, desconocimiento del saber pedagógico. No negociación del estatuto único.	Defensa del 1278, no expreso nada sobre el saber pedagógico y los procesos educativos.
Adelgazamiento del sector educativo	Racionalización. fusión de instituciones, ajuste fiscal, decreto 3020, supresión de las plazas, disminución de las plantas, indermedicación y tercerización.	Profundiza la intermediación, la tercerización, la acreditación de calidad, la declaratoria de insuficiencia, como medio para disminuir las plazas educativas.

Frente a estas características de política pública, muy alejada de las luchas y trabajos que hace mucho tiempo venía desarrollando FECODE junto a otras organizaciones, se veía con preocupación la escuela y el conflicto armado. Una situación que parecía desconocerse en el largo gobierno Uribe, por ejemplo. Por ello, FECODE fue insistente en esos momentos en reafirmar públicamente las ganancias que, sobre política pública en educación, derechos de maestros, alcances pedagógicos, etc., habían sido logradas gracias a la movilización e iniciativas como FECODE o el Movimiento

98 Tomado de Gaona, Víctor y Grubert, Luis. 2010. "Las políticas educativas de la década y los gobiernos de Álvaro Uribe y Juan Manuel Santos". En *Revista Educación y Cultura*. No. 89. Bogotá: FECODE. Pp. 29.

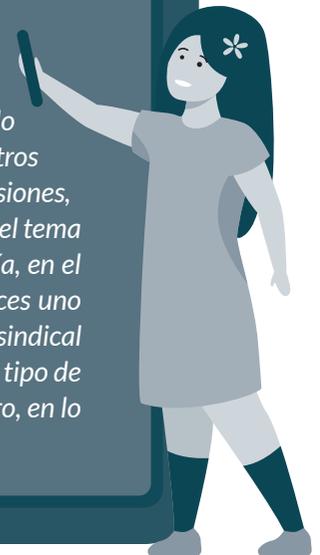
el país. Se denota la importancia de fortalecer la educación pública, sus mecanismos de convivencia, derechos humanos.

Ahora, que existen unas condiciones curriculares para pensar una cultura de paz en clave de socialización política. Por ello, acciones de apertura, reconocimiento, reflexividad, narración, memoria(s), corporeidades, conflictos y convivencias son claves de esta partitura para pensar en nuevos y renovados posicionamientos políticos y pedagógicos que hacen de la escuela un territorio de paz. Reconocer a la escuela como territorio de paz, significa afirmar su potencialidad desde unos referentes de la pedagogía del vínculo, de la alteridad y de la memoria en sus tres planos: memoria íntima, social/colectiva e histórica”.¹⁰²

A LA PIZARRA

La década de los 90 fue la época en la que todos de alguna manera sentimos como una esperanza también; entonces el Magisterio y nosotros allá también desde el Cairo nos volcamos mucho en eso. Luego fue la época de la Ley General de Educación. Empezó un activismo muy fuerte de mucho maestro, digamos que a pesar de que había mucha violencia, ahora ya uno mirando con retrospectiva, uno dice “sí, estaba la situación muy fuerte” pero que la reacción del magisterio y sobre todo de los líderes sindicales, porque recuerden que en esa época estaba fortaleciéndose el sindicalismo independiente. Ya fuimos saliendo de esa etapa que era el sindicato liderado por los conservadores o por los liberales. Recuerdo que decían que el Cairo por ejemplo, tenía mucha influencia del partido conservador, y yo decía, no. En la época en la que yo fui, ya eso no pasaba, nosotros pudimos organizar las estrategias que quisimos, las actividades que quisimos, porque ya uno se fue impregnando de eso que estaba viviendo, que era el sindicalismo independiente, entonces la Ley General de Educación, esa época en que se participó bastante, que fue una dinámica muy fuerte para lograr que saliera la ley de educación como realmente nosotros queríamos, pero uno sabe que a raíz de eso también, eso permitió que se fuera estigmatizando al líder sindical.

Recuerdo que hubo veces en las que me tocaba participar con el alcalde, con el Consejo, en todas esas situaciones que se presentaban con los maestros, sobre todo en los municipales que en esa época tenían una condición muy dura; los maestros municipales estaban a merced del alcalde de turno, de los concejales. Habían ocasiones, por ejemplo, no les pagaban, entonces había que ir a defender que les pagaran y el tema de las prestaciones sociales, y uno recibía un trato horrible en la misma alcaldía, en el mismo concejo y ¿usted quién es? o ¿usted por qué viene acá a hablar?; entonces uno decía “No es que yo soy la presidenta del sindicato, es que resulta que es una tarea sindical en donde nosotros tenemos que liderar esto, bueno los temas de salud, todo ese tipo de cosas”; entonces uno lo vivía ahí en lo micro, pero también sabía que en lo macro, en lo departamental a mucha gente le estaba pasando lo mismo.”¹⁰³



102 Ortega Valencia, Piedad y Tamayo Valencia, Alfonso. 2016. “La partitura de la paz en la escuela”. En *Revista de Educación y Cultura*, No. 116. Bogotá: FECODE. Pp. 44.

103 Entrevista a Marta Figueroa. Valle del Cauca, 2020

4

**¿NO NACIMOS PA'
SEMILLA? LA ESCUELA
COMO TERRITORIO Y EL
MAESTRO Y MAESTRA
COMO RESISTENCIA.**



RECIBIR LA GUERRA Y RESPONDER CON PAZ: LAS INICIATIVAS NO RECONOCIDAS DE LA ESCUELA EN MEDIO DEL CONFLICTO ARMADO

Una de las grandes apuestas de este documento presentado a la Comisión de Esclarecimiento de la Verdad es la necesidad de dignificación de la escuela en todo este contexto de conflicto armado del país. Y no hablamos solo como proceso de reconocimiento y la verdad, frente a los impactos y contextos del conflicto armado y la escuela, sino también el digno reconocimiento de lo que muchas maestras y maestros han hecho para que, desde y fuera de lo convencionalmente conocido como “escuela”, se haya contribuido a sobrevivir, contrarrestar y combatir, desde la paz, a esa guerra por cuenta de la historia larga el conflicto armado. Incluso un montón de actos y estrategias regionales para hacerle frente a tanto olvido y estigmatización que ha tenido la escuela y sus maestros y maestras en más de cinco décadas en Colombia. Así, si bien se aceptaba o se reconocían una serie de características de trabajo de la escuela en aras de aportar a investigación y propuestas de contribución a la paz y a la resistencia desde la educación, la preocupación ha estado latente, durante años, incluso cuando apenas se empezaban las intenciones de acercar, de nuevo, unos posibles diálogos de paz entre la guerrilla de las FARC y el gobierno nacional:

Antes de los años 1980 registramos experiencias pedagógicas de maestros y maestras que venían tratando de construir otra historia, de recuperar los saberes de los mayores con el apoyo de las comunidades, pero esta movilización en pro de una educación propia viene siendo amenazada y ha llegado a tal punto que los padres y madres prohibieron a sus hijos salir por los ríos a recolectar la información para ese proceso de investigación. Ya no hay complicidad abierta de la comunidad con la escuela por miedo a ser objeto de señalamiento y ser declarado objetivo militar por parte de los grupos armados.¹⁰⁴

Pese a un contexto tan difícil y con muchas iniciativas frenadas por el terror padecido en las regiones a causa de la guerra, fueron muchos los procesos de insistencia contra la ineficiencia, es decir, la ineficiencia y sesgos de muchos sectores, empresarios e incluso el gobierno sobre la labor docente y la acción

104 Quiñones, Fanny. 2010. “Una mirada de la Educación: etnoeducación y conflicto en los territorios afrocolombianos”. En *Revista Educación y Cultura*, No. 86. Bogotá: FECODE. Pp. 61.

sindical. Noticias relacionadas con la escuela como resistencia fueron registradas en el periódico El Tiempo. Una muestra que la escuela fue uno de los territorios en los que, desde muchas maneras, se propuso avanzar desde lo pedagógico, desde lo político, desde lo social y cultural en un contexto de violencia que afectaba a maestros, maestras, estudiantes y a toda la comunidad que de una manera u otra tenía que ver con la escuela. La escuela no solo como un refugio a favor de la educación, no sólo como un “segundo hogar”, no solo como una acción “preparatoria” para un “proyecto de vida”. También como un refugio para quienes llegaban desplazados (como bien lo cuentan en libros como “En el brazo del río”), o como espacio de contingencia por si en el lugar llegaban los grupos armados o si había un bombardeo; o los maestros y maestras como esos seres de “refugio” para dar respuestas, consejos, enseñanzas, liderazgos para entender y salir un poco del horror de la guerra.

El profesor Nelson Viana recuerda que en los días de dificultades los docentes (unos 80) también recibían amenazas de los armados. A algunos los obligaron a marcharse. La guerrilla los presionaba porque se oponían al reclutamiento forzado. Pero las balas y las amenazas de los armados, que arrebataron la vida a su fundador, el sacerdote español Javier Cirujano Arjona, en mayo de 1993, no acabaron con su lucha por lograr la excelencia académica.¹⁰⁵

Para esto es vital una serie de experiencias que ante muchas situaciones nos contaron para este documento los maestros y maestras entrevistadas. Las entrevistas recolectadas nos muestran, justamente, que el hablar de la experiencia del conflicto armado de muchos maestros y maestras, estén sindicalizados (as) o no, no solo implica una serie de situaciones dolorosas y dañinas. También sorprende que la gran mayoría, nos cuenta no solo de la importancia de la fuerza y el sobrevivir al conflicto armado, sino de la no rendición por continuar sus labores aun cuando implique ir más allá de dar clases en un salón, fuera en la ciudad o en zonas rurales: Muchos maestros y maestras cuentan aspectos como lo siguiente:

Tuve muchas dificultades para salir porque la comunidad se oponía rotundamente a dejar ir la docente y pues por el lazo afectivo, de trabajo y todo lo que se había construido pues no era fácil para esas pocas familias quedarse sin docente, la oposición fue muy dura, muy fuerte, pero pues en últimas Omar regresó y confirmó realmente que era necesario desplazarme, ahí se toma la decisión de pasarme a trabajar al municipio de Valparaíso por la misma ruta casi donde estaba solo que la escuela quedaba ya sobre la carretera, me fui a laborar en Liberia que es donde empieza pues la historia muy fuerte; era, es una escuela de INCORA, construida en ese tiempo por INCORA, una escuela siempre grandecita pues a comparación de la escuela donde inicié, a orilla de carretera y ya tenía ciertos servicios que daban una mejor calidad de vida; se hizo un trabajo en un tiempo muy hermoso, yo creo que eso fue lo que nos ayudó como comunidad a soportar muchas de las cargas y de las dificultades, que se unió mucho la escuela y la comunidad en general, para cuando empezó ya terminando el 99 si hizo presencia de las autodefensas, ellos llegaron a tomar posesión, especialmente de las haciendas, de las partes grandes, por decir de las partes más grandes y significativas de la región, de las fincas. Bueno una mañana miramos pasar un grupo de personas uniformados, pensamos que era normal, que era nuestro ejército nacional, dando revista, cuidándonos y eso pues fue el comienzo de cosas.¹⁰⁶

Así como este fragmento, de un testimonio, existen muchas características en las cuales la escuela ha intervenido, desde iniciativas propias, para resistir a la guerra. Estos empujes no solo han hecho que perdure una escuela y la vida de maestros, maestras, estudiantes y comunidades, sino que

105 El Tiempo. 2006. Disponible en <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2298204>. Última consulta noviembre de 2020.

106 Entrevista a Sandra Liliana Cuellar. Caquetá, 2020

también ha costado la vida, la tranquilidad, la salud y la seguridad laboral de numerosos maestros y maestras, lo cual también hay que exponerlo en esta verdad que debe contarse y decirse, insistiendo en que los reconocimientos sobre el trabajo de resistencia, en medio de la guerra, han sido escasa o nulamente efectuados en la historia del conflicto armado en Colombia. Maestros y maestras en el territorio nacional han realizado propuestas como:

- Apoyaron procesos de refugio ante situaciones de desplazamiento, así como acciones de retorno o reubicación de comunidades afectadas por la guerra.
- Hacer de las escuelas un lugar de enseñanza para sobrevivir situaciones disímiles como enfrentamientos entre grupos armados legales e ilegales, así como estrategias por parte de la fuerza pública de bombardear territorios.
- Ser mediadores entre integrantes de grupos armados dentro y fuera de la escuela, para no generar más violencia además de las obvias amenazas.
- Incidencia en jóvenes estudiantes y no estudiantes para que se involucraran en proyectos y propuestas, impidiendo que no hicieran parte de la guerra y sí exploraran caminos de paz y convivencia
- Compromiso de brindar espacios a campesinos y grupos étnicos para estudiar en contextos de conflicto armado.
- Mantener los procesos de formación en las aún sobrevivientes Normales, como mecanismo de resistencia en lugares que han vivido masacres.
- Afrontar la inoperancia y exigencia de traslados debido a las amenazas y espacios riesgosos para maestros y maestras
- Liderazgos de maestros y maestras en comunidades que esperan los consejos, acciones y mediaciones ante la ineffectividad de los actores del Estado y las instituciones.
- Series de acciones humanitarias en el momento de ocurrir tomas y asesinatos de los propios maestros y maestras.
- Recuperación y fomento de la memoria sobre el conflicto armado, la cultura y la política en aras de que los estudiantes y las comunidades tengan una mayor participación en estas áreas.
- Dignificación del rol del maestro y maestra, así como de la educación pese a la desvalorada y precaria perspectiva que a través de los años existe sobre su trabajo.
- Participación en movilizaciones del magisterio, exigencias de justicia y no impunidad en los atentados contra la educación y educadores y la protesta constante en pro del respeto de los derechos laborales.
- Creatividad para alternativas pedagógicas frente al conflicto armado y la legitimación de la violencia, pues esto ha afectado procesos de autonomía escolar, currículum y libertad de cátedra.¹⁰⁷

107 Algunos ítems sintetizan muchos de los aportes realizados por los nodos regionales en talleres de marzo de 2020 y noviembre de 2019.

En escuelas de barrios o localidades de frontera de Bogotá, por ejemplo, los maestros y maestras coincidieron en recorrer el territorio local, para ubicar niños recién llegados en condición de víctimas del desplazamiento e intentar vincularlos a la escuela para que encontraran un espacio de apoyo. En medio de los gobiernos, entre el 2000 y el 2010, autoritarios y contrarios a la historia y al trabajo político del magisterio, los maestros y maestras afrontaron, de trabajosas maneras, los impactos y toda la dinámica social generada por la política de “Seguridad democrática”, una desmovilización compleja del paramilitarismo, las ejecuciones extrajudiciales de muchos jóvenes y un considerable ataque a la educación pública, la libertad de cátedra y las garantías al movimiento estudiantil.

Reiteramos, que en este contexto de gobierno existió un considerable estímulo a la privatización, fusionando instituciones, reducción de cargos y un presupuesto insuficiente, lo cual estimulaba la deserción (casi un símil con el gobierno actual). Es más, el magisterio y analistas, en ese momento afirmaron que eran muy inexactas las revisiones de la Procuraduría sobre la deserción escolar, ya que “no se registra que estos territorios sufren de un conflicto armado interno, y que la violencia es determinante en la deserción, como la pobreza, así como la deficiencia del sistema educativo, que incide en la deserción.¹⁰⁸” Durante aquella época, empiezan a aparecer menciones, sobre todo para Bogotá, de colegios con varios estudiantes que son hijos e hijas de familias desplazadas por la guerra en diferentes partes del país o hijas e hijos de personas desmovilizadas de los grupos paramilitares. Sin duda y debido a una cuestión de información centralista por parte de la prensa, eso no quiere decir que muchos colegios de otras ciudades o cabeceras municipales tuvieran un similar auge de estos sucesos.

EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO: RESISTIR CON Y POR LA EDUCACIÓN

El Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, los Programas de Enseñanza Primaria, el Proyecto Multinacional de Televisión Educativa, la Reforma Curricular, materializada en los Decretos 088/76 y 1419/78 que impulsaron la normalización y homogenización de la escolarización en el país; el Decreto 1419 de 1978 que impone la denominación de grados a 0 a 11 y la Educación Media Vocacional, sustitutiva de la Formación normalista que conduce al bachillerato pedagógico, entre otras políticas educativas foráneas, impuestas y fracasadas, aunado todo esto a las políticas de la Seguridad Nacional, del *Enemigo interno*, del Estatuto de Seguridad, del Estado de sitio y de la represión manifiesta en la violación del derecho a la vida, la integridad física y psicológica de docentes, estudiantes y comunidades en general, como se ha expuesto en el informe *La vida por educar* y como se mostrará en este informe, a través de los relatos de las víctimas, sindicalistas, investigadores y de los estudios de organismos oficiales y privados acerca del desplazamiento forzado, las amenazas, el reclutamiento de niñas, niños y jóvenes por grupos armados, asesinatos, detenciones arbitrarias, desapariciones, crímenes y afectaciones a los proyectos de vida individuales, familiares, laborales y colectivos, llevaron al magisterio y a las comunidades educativas a expresar su inconformidad y resistencia, a través de los mecanismos de participación establecidos, de las normas legales y de la legitimidad de la protesta social en actos como la huelga, paros regionales, la *Marcha del Hambre* de Santa Marta hasta Bogotá, tomas de iglesias, emisoras y entidades públicas, las huelgas contra los estatutos impuestos en la década de 1970 y en el Paro Cívico Nacional de 1977, entre cientos de movilizaciones.

108 Gantiva Silva, Jorge. 2006. “La deserción Escolar en Colombia”. En revista *Educación y Cultura*, No. 70. Bogotá: FECODE. Pp. 14.

El Movimiento Pedagógico se ubica entre 1975 y 1982,¹⁰⁹ es tal su arraigo que transforma planes de estudio de Facultades de Educación, fomenta investigaciones pedagógicas y cambios de actitud de maestros universitarios. También, como lo consignan el profesor Carlos Augusto Hernández y otros profesores universitarios participantes en el Movimiento Pedagógico, logró incursionar en “trabajos de recuperación del saber pedagógico a partir de su historicidad, estudios etnográficos, análisis epistemológico, trabajos de documentación de las prácticas del maestro y en otros casos el establecimiento de vínculos entre el saber pedagógico y los saberes específicos”.¹¹⁰ Fue y sigue siendo otra de las maneras de afrontar las políticas educativas.

Fue un lugar social y político, poder local y poder de resistencia desde donde fue posible pensar un nuevo modelo de escuela, ya no la escuela cristiana (1903-1930), de la república conservadora; tampoco la Escuela Nueva (1930-1947) de la república liberal; mucho menos la Escuela Técnica (1947-1975), menos aún la escuela en la que la selección de los discípulos, fecha de exámenes, los horarios y la premiación la decidía el cura y el Cabildo.¹¹¹ Nace una escuela pensada por fuera de las normas conductistas, liberada de los currículos fijos, de la administración, es una escuela del reencuentro con la pedagogía, una escuela para pensar la infancia, las maestras y maestros y para fijar un sitio a los padres y madres de familia. Es una escuela laica, activa, crítica, humana, práctica que aboga por la libertad y la autonomía.

Pasé a la junta directiva del Sindicato de Maestros de Boyacá, ahí duré 5 años, fundamentalmente en el contexto del movimiento pedagógico (...) Lo que yo hacía desde la coordinación era acompañar esos procesos, en su desarrollo y en los eventos pedagógicos regionales y departamentales que se hacían; logramos participar en artículos, ponencias, del primer encuentro pedagógico nacional y ese trabajo permitió alguna cualificación de los educadores de las distintas provincias, en específico de la provincia de Occidente.¹¹²

El Movimiento Pedagógico –apunta el investigador Humberto Quiceno– fue una movilización de “reacción al modelo instruccional-conductista y curricular-administrativo y a la escuela que se creó desde este modelo, una escuela técnica de encierro y domesticación.”¹¹³ Fue un movimiento de liberación de la opresión, con un sentido de rescate de la pedagogía.

La Asociación Distrital de Educadores, que ha hecho seguimiento de la persecución a maestros y maestras por cuenta del conflicto armado, bien señalaba que uno de los factores de medidas frente a la política pública y a las garantías del sistema educativo, que precarizaban y hacían aún más difícil el desarrollo de la escuela en todo el país, fue la exclusión de la ciudad de un proyecto de emergencia educativa para la construcción de 900 aulas escolares que se pretendía realizar en asocio con la participación comunitaria.¹¹⁴

Siempre debe ser importante que los asuntos de la guerra y la violencia en el país tenga un enfoque más amplio que aquel medido en causas y efectos producidos por el narcotráfico, el sicariato y la llana disputa de poderes entre combatientes de guerrillas y soldados de la fuerza pública. Décadas

109 Gantiva, Jorge. 1999. “La reconstrucción del Movimiento Pedagógico”. En *Revista Educación y Cultura*, 50, 22. Pp. 23

110 Hernández, Carlos Augusto y otros. 1999. “El Movimiento Pedagógico, balance y perspectivas”. En *Revista Educación y Cultura*, No. 50. Pp.16.

111 Martínez B., Castro, Orlando y Noguera, Carlos. 1999. *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía. Pp. 152

112 Entrevista a Álvaro Leyton Cortés. Boyacá, 2020.

113 Rodríguez C., A. y otros. 2002. *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Editorial Magisterio. Pp. 113.

114 El Tiempo. 1987. Disponible en <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxuUuUC&dat=19870908&printsec=frontpage&hl=es>. Última consulta noviembre de 2020.

atrás el Movimiento Pedagógico, así como las movilizaciones nacionales del magisterio, denunciaban no solo la violencia que se estaba desatando contra maestros y maestras, sino que la educación y las escuelas debían ser tratadas también como dolientes de la guerra y, paralelamente, como un espacio fundamental para educar a niños, niñas y jóvenes para la construcción de paz en medio de la violencia.

El Movimiento Pedagógico es una expresión de la fuerza intelectual y moral que confronta el escuálido mundo de la escuela y de la sociedad, un movimiento de puertas y ventanas abiertas, democrático y popular, que vincula reivindicaciones políticas, económicas y laborales con la conquista de una nueva educación y una nueva cultura bajo la consigna: “educar y luchar por la liberación nacional”.¹¹⁵ El Movimiento Pedagógico logró en el magisterio, al decir de Marco Raúl Mejía, propulsor desde la Educación Popular,

“una transformación en la visión de sí mismo, pasando de la imagen del simple asalariado o del propiciador de diseños realizados por otros (currículo a prueba de maestros), hacia asumirse como un actor que libra luchas diversas para alcanzar un carácter diferente en su estatuto profesional en referencia con múltiples y variados procesos pedagógicos que surgen desde las más diversas concepciones.”¹¹⁶

La firma del estatuto docente, puesto en el Decreto 2277 de 1979, vigorizó al magisterio y lo impulsó a dinamizar el Movimiento Pedagógico Nacional. Desde la *Marcha del Hambre* en 1966 hasta 1979 el estatuto docente figuró como un punto principal de las reivindicaciones sindicales. Las dos grandes movilizaciones realizadas en ese lapso, la de 1971 (Decreto 223/71) y la de 1977 (Decreto 128/77) obligaron, al gobierno de Misael Pastrana Borrero y al de Alfonso López Michelsen, a revocar sus estatutos docentes, porque fueron promulgados unilateralmente y porque eran contrarios a las aspiraciones e intereses del magisterio.

El profesor Abel Rodríguez C., integrante del ejecutivo de FECODE en esa época, aduce que esa devoción de las maestras y maestros por un estatuto docente explica “en gran manera las difíciles condiciones laborales y profesionales a que estaban sometidos y, al mismo tiempo, pone de presente cómo su consecución y posterior reglamentación, sin proponérselo, le abrió un anchuroso camino al Movimiento Pedagógico”¹¹⁷ La brega por el estatuto docente le costó al magisterio un elevado precio de represión, sangre y persecución entre otras razones por el *Estado de Sitio* en que permanecía el país.

La participación en paros condujo muchas veces a la suspensión del cargo sin derecho a remuneración por tres, seis o doce meses. El docente que fuese detenido por la policía era conducido a los calabozos y de ahí a la cárcel. No obstante, estas medidas y otras violaciones a los derechos de maestras y maestros, las luchas fueron sostenidas, porque el magisterio tenía claro que se enfrentaba a un régimen clasista en el que la consigna era cambiar al sistema, para que cambiara la educación: “Si no cambia el sistema no cambia la educación”.

FECODE era un sindicato politizado, radical y heterogéneo política e ideológicamente con matices de la izquierda. En la dirección tenían asiento prácticamente todos los grupos de izquierda existentes erigidos desde el marxismo. En ese sentido, FECODE era una organización hecha para la lucha social y política, Además de lucha por el mejoramiento de las condiciones de vida y trabajo de sus afiliados, “FECODE debía confrontar y combatir al régimen y participar de la lucha por su destrucción”¹¹⁸

115 FECODE. 1984. “Por un Movimiento Pedagógico Democrático y Popular”. En Revista Educación y Cultura, No. 1.

116 Hernández, Carlos A., y otros. 1999. “El Movimiento Pedagógico, balance y perspectivas”. En Revista Educación y Cultura, 50. Pp. 15

117 Rodríguez C., A. y otros. 2002. Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades. Bogotá: Editorial Magisterio. Pp. 27

118 Ibid., pp. 19.

seguramente que esa postura fue la que llevó al régimen a ubicar a la organización sindical como “enemigo interno” y por esa vía aplicarle la doctrina de la Seguridad Nacional.

El Movimiento Pedagógico creó sus propios organismos para la investigación y la divulgación de las producciones de las maestras y maestros. La FECODE -se lee en las conclusiones del XII Congreso de FECODE- creará “El Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID)”, entre otros con los siguientes objetivos, impulsar el Movimiento Pedagógico a nivel nacional lo que implicaba: estudiar e investigar las políticas públicas; orientar la práctica educativa del maestro en el aula; elaborar la revista Educación y Cultura; crear y dirigir un centro de documentación educativa y capacitar política, sindical y pedagógicamente al magisterio.

El CEID estaba adscrito a la Federación y contaría y aún cuenta con director, secretario y un equipo de maestras y maestros interesados en el estudio e investigación de la educación y la pedagogía. En las regiones, cada sindicato constituyó su CEID regional e impulsó El Correo Pedagógico como medio de difusión.¹¹⁹

Las primeras luchas libradas por el magisterio tuvieron como punto de mira el mejoramiento del salario. A los educadores se les cancelaban las mesadas con tabaco y aguardiente; posteriormente, las rentas producidas por el alcohol se destinaron al pago de los salarios de los maestros. En el libro titulado Adalberto Carvajal una vida muchas luchas, Carlos O. Pardo, (Editorial Pijao. Bogotá. Colombia. 1985.), relata que en las botellas de aguardiente se encontraba una frase que decía “bébalo, contribuya al progreso de la educación”; las exaltaciones se hacían con medallitas que entregaban los sacerdotes durante los cursos de catecismo; mientras que, en el Día del Maestro se les obsequiaban licores.¹²⁰

En los años 80, hubo una fuerte preocupación por manifestar la necesidad de cambios en la política educativa, la importancia sindical del magisterio y el currículo y la reforma como una necesidad en la propuesta educativa de todo el país. Como lo manifiestan los primeros números de la revista Educación y Cultura de FECODE, importante era (y es) concentrarse en sustituir la estandarización y la uniformidad en los planes educativos de todas las escuelas del país. Territorios muy amenazados por la violencia política y el asesinato a muchos maestros y maestras por su labor sindical y su insistencia en garantizar los derechos laborales y educativos. Incluso la autonomía educativa fuertemente amenazada por el mismo Estado en sus despliegues militares y policivos en el trabajo educativo de las escuelas.

En 1986, se veía con sorpresa la normalización de clases y proyectos educativos realizados por la policía. En Villavicencio, por ejemplo, los policías daban cátedra manifestando que se exalta el lema policial, de patria y honor. También la existencia de los preescolares de la policía, ubicados en 18 centros educativos, contando centros educativos públicos de primaria¹²¹. Esta práctica venía desde 1964 en el departamento del Meta.¹²² Niños y niñas obligados a acudir con uniformes del mismo color verde que ha tenido la policía nacional. El mismo color que para mucha/os estudiantes y maestros y maestras, es el verde de uniformes que acompaña el camuflado de grupos armados que los han desplazado, han asesinado a sus familias y generado cualquier tipo de horrores mientras estaban en otras escuelas u otros territorios.

119 FECODE. 1984. “Por un Movimiento Pedagógico Democrático y Popular”. *Revista Educación y Cultura*, No. 1.

120 FECODE. 2009. *Revista Educación y Cultura*, No. 82. Bogotá: FECODE. Pp. 9.

121 Escobar, Gustavo. 1986. “Mi maestro es policía”. En *Revista Educación y Cultura*, No. 8.

122 Ibid.

Son varias las noticias, recuerdos y experiencias donde muchos maestros y maestras recurrieron a este tipo de solidaridades “afuera” del contexto de su escuela, impulsando la reconstrucción de lo que destruyó la guerra; incluso continuar haciendo una labor docente en lugares donde colegas habían sido asesinados o desaparecidos por los grupos armados ilegales, sumado a la estigmatización en un contexto que no escuchaba.

Los profesores que los conocían les tocó ir a recogerlos y a sacarlos de allá, porque no había forma, en esa época el tema de la medicina forense y todo eso no funcionaba bien; incluso se pierden elementos, se pierden cosas de ellos que no sabemos si fue que se las quitaron cuando los asesinan o cuando los recogen, no tenemos ni idea de qué pasa ahí, a mi papá se le pierde incluso ropa, se le pierden muchas cosas ahí que hoy en día nos preguntamos qué fue lo que pasó y nadie nos responde y no tenemos a quien preguntarle tampoco.¹²⁷

Sin duda, este tipo de experiencias como la anterior son bastante dolorosas, también exponen la intensidad de roles de maestros y maestras en la propuesta de vida y de apoyo, en medio de un conflicto intenso contra las comunidades. En todas las regiones del país es latente aun estas reconstrucciones sociales, culturales, pedagógicas e incluso políticas que hacen los y las docentes para sanar la cotidianidad de la gente. Cuando en el departamento de Bolívar en 1997 se estimaba certeramente que, durante los últimos 15 meses, 10 docentes fueron asesinados y más del doble amenazados, maestros y maestras recurrieron a un ejemplo de lo que muchas veces se presentó como reacción para que la sociedad colombiana entendiera la gravedad por la que pasaban los y las docentes, a raíz de sus acciones como educadores y constructores de paz:

Cuando en horas de la tarde de ayer el magisterio de Bolívar ultimaba los detalles para la marcha de protesta de hoy, por el secuestro del rector de la Normal Diógenes Arrieta de San Juan de Nepomuceno, Atilio Vásquez, la Policía informó del asesinato del educador Wenceslao Farelo Tordecilla, ocurrido en el corregimiento de El Peñoncito (...) El presidente del Sindicato Unido de Educadores de Bolívar (Sudeb), Luis Carlos Fuentes, declaró que los profesores de Bolívar rechazaremos civilizadamente todos los actos de violencia que atentan contra la vida y la libertad de los educadores, de compañeros como Atilio que solamente han cometido el pecado de ejercer su profesión de educadores.¹²⁸

Ha sido muy claro para la sociedad que el concepto de maestro y maestra implica sabiduría, vocación, enseñanza, colegio y universidad. Pero, más aún, para muchos sectores populares y entre corregimientos, municipios y veredas, también se circunscribe a quien es cercano al pueblo, a la gente, donde su profesión significa también un complemento en la vida social, cultural y cotidiana de la sociedad donde está; el maestro y las maestras son un símbolo de esperanza y de lucha para muchos, donde se sabe que la carrera por seguir educando en medio de las adversidades del conflicto armado es continua y fundamental. Sí fundamental a pesar de la gran desazón de muchos maestros y maestras, por una violencia política y una política de la violencia que parece desprestigiarles cada vez más, o sucumbirlos al olvido y, además de todo, a la muerte por cuenta de quienes “llegan” o se “toman” un pueblo.

Lamentables episodios, como el de aquel personaje maestro, en una las novelas que componen la “pentalogía de la violencia en Colombia” del escritor Daniel Ferreira, un maestro melancólico, dando clases en una escuela de pupitres vacíos, quien un día, sentado en las escaleras de la entrada de la escuela, fue asesinado por un grupo paramilitar que entró al pueblo: “sesenta taburetes de madera vidriosa como

¹²⁷ Ibid.

¹²⁸ El Tiempo. 1997. Disponible en <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-607336>. Última consulta noviembre de 2020.

escuela municipal. Es todo lo que queda del pueblo. Es todo lo que queda de su maestro.”¹²⁹ Estos terrores reales, verídicos, que inspiran este tipo de novelas fatales, no ha sido ni será suficiente para que los maestros y maestras no incentiven una transformación estructural, pero también situada, local, particular, en una realidad que yace sin educación libre, completa y crítica, en contra de la guerra. Del departamento del Valle del Cauca, encontramos una respectiva experiencia de un maestro:

En la Chorrera (un corregimiento donde nunca celebraban fiestas patronales ni ese tipo de situaciones), en medio de esas dificultades, en medio de ese conflicto, en el marco de reuniones con padres de familia y estudiantes surge la idea de organizar, de hacer por lo menos el primer encuentro o las primeras fiestas patronales del corregimiento, fue una experiencia espectacular porque finalmente nos pusimos de acuerdo padres de familia, estudiantes y los maestros para organizar en mucho tiempo las primeras fiestas del corregimiento y alrededor de esas fiestas la escuela, el colegio tomó partido con eventos culturales, con comparsas, pero también las maestras se comprometieron con un festival gastronómico y ahí involucraron a los padres de familia, entonces ya no eran solo las maestras, también las madres de familia, los padres de familia se comprometieron con adelantar un festival gastronómico; y resulta que esas fiestas que nunca se habían hecho allá en ese corregimiento, las primeras las hicimos viernes, sábado y domingo, tres días, las organizamos tres días y obviamente un día para cada cosa, entonces ese sábado subió el alcalde de Bugalagrande, estuvo en la cancha con sus escoltas, estuvo la policía, pero también estuvieron los demás.¹³⁰

Muchos maestros y maestras tuvieron que reconstruir inclusive vidas, sucumbidas, desplazadas o utilizadas para la economía de la guerra. Un ejemplo de esto lo encontramos en dos personas que tuvieron que huir de la guerrilla en el Tolima y se fueron hasta el Meta, donde encontraron ya no a la guerrilla sino a los paramilitares. Allí, las maestras y maestros impulsaron a varios niños y niñas a vincularse más al mundo de la escuela que el que prometía el trabajo como raspachines:

Los dos se han convertido en la única luz de esperanza para un grupo de 30 infantes entre los cinco y los trece años que en el horizonte únicamente ven cultivos de coca, grupos de autodefensas, y el rol de madre y cocinera para las niñas.

Es tan poco alentador el panorama para estos niños, que a Liliana y Jairo les toca negociar con los padres para que los dejen ir a clases y cuando sea época de recolección de hoja de coca se los prestan pues ellos los emplean como raspachines y cocineras (...) Esta profesora no se desanima por las dificultades. Ni siquiera porque de su sueldo compra útiles como borradores, lápices o cuadernos, entre otros, para regalárselos a los niños que de otra manera no los tendrían. Muy juiciosamente prepara sus clases con unas guías roídas por los ratones y cuando tiene que cocinarles a los niños en el fogón de leña del improvisado restaurante escolar, lo hace gustosamente, pues sabe que al final de la tarde cuando regresan a sus fincas, los niños no van a encontrar almuerzo.¹³¹

Frente a ese contexto se llegó, muchas veces, a comprender que el universo que atañe a una escuela también lo componían hijos e hijas de miembros de grupos armados, al lado de niños, niñas o jóvenes víctimas de esos mismos grupos armados; desplazados, reinsertados o con padres y madres o familiares asesinados, desaparecidos o amenazados. Ser maestro o maestra en un contexto tan variado de identidades conflictivas, con estudiantes hijos e hijas de la barbarie de la guerra, expresó no sólo

129 Ferreira, Daniel. 2014. *Viaje al interior de una gota de sangre*. Xalapa: Universidad Veracruzana, pp. 67.

130 Entrevista a Fernando Forero. Valle del Cauca, 2020.

131 El Tiempo. 2003. Disponible en <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-987053>. Última consulta octubre de 2020.

un trabajo de responsabilidad por ejercer un tipo de docencia teniendo en cuenta tal panorama. Más bien fue un pacto ético educativo para transformar el relato de la guerra por un relato de la convivencia y de la no repetición. Como bien lo decía un profesor “es que usted no sabe, pero un colegio, una escuela, es todo lo que es un país. Solo que en un solo espacio. Usted se entera de la realidad del país, ahí”. Es así como miles de maestros se juntaron en aquella en la que al transformar la escuela era posible transformar el país.

APRENDER PARA NO MORIR. HACER CAMINAR LA ESCUELA.

Como último espacio (pero no menos importante) del contexto narrativo en este informe, centrado en las palabras de maestros y maestras, expresadas en un poco más de 20 testimonios y talleres en Bogotá, con integrantes de los nodos regionales de FECODE desde finales del 2019 y principios del 2020, resaltamos, brevemente, los siguientes fragmentos de recuerdos y experiencias donde emerge la vida como forma de resistencia, pese a los tiempos donde abundó y aún satura la muerte. Una resistencia enfocada en buscar una verdad digna, una verdad sobre lo profundo, diverso, amplio y certero de las acciones e ideas de muchas maestras y maestros por fortalecer la escuela, pese al conflicto armado y sus estragos; una escuela que, como lo hemos visto, no se circunscribe solo a la clase de un salón, cuadernos y alumnos, sino que ha implicado la identidad de un territorio, la pedagogía de la libertad, la lucha por la educación de calidad y, por ende, fundamental para que la guerra dejara de explotar a las escuelas como trincheras. En ese sentido, aquella antigua y profunda perspectiva de los pueblos indígenas sobre “caminar la palabra”, maestros y maestras han hecho de su proceso, en medio del conflicto armado, caminar la escuela, quizá aun cuando ha sido tan peligroso atravesar caminos espinosos, llenos de amenazas, de reclutamiento forzado, minas antipersona o de invasión policiva, militar, guerrillera o paramilitar. Los siguientes son entonces fragmentos sobre eso de “poner” o hacer a caminar la escuela, en resistencia a la guerra y con un deseo enorme en que esta verdad, sobre el conflicto armado, se extienda y logre transformar a Colombia, desde la escuela y la paz.

HUILA:

Nosotros desde la plataforma en la que estamos activos como caso UP, propusimos que se cree como una especie de cátedra, por llamarla de alguna manera, enfocada en esa historia, no sólo la de la Unión Patriótica, sino también, no solamente en los Diálogos de La Uribe, sino también en los de La Escala, en los de San Vicente, por qué fallaron, qué fue lo que llevo a que fuera una cosa fallida, qué fue lo que hizo que eso no llegara a ninguna parte, por qué murió tanta gente, por qué mataron a los principales maestras.

En esa época de los 80s a nosotros nos tocó salir de allá desplazados, mi mamá vende la casa que teníamos allá a precio de huevo para podernos ir y para poder construir acá algo, mi abuela afortunadamente le cede un espacio en su casa acá en Neiva, un garaje, ahí mi mamá construye su casa para nosotros. En ese momento mi papá, pues como le decía anteriormente, él conocía a muchos docentes, en ese momento estaba vivo Lucilio Muñoz, él fue una persona muy importante en nuestra historia, él nos ayudó mucho, él estuvo muy pendiente de nosotros a través de la ADIH través de él todo el tiempo, incluso a nosotros

Mi papá procuró que siempre a esas personas, a esos muchachos, se les diera una buena educación, mi papá fue profesor de matemáticas, principalmente matemáticas, pero también le tocaba ética y sociales y un poco de educación física.¹³²

132 Entrevista a Diana Perdomo. Huila, 2020

CAQUETÁ:

Fuimos hasta donde Estela, hasta la granja de ella y de ahí habían, en ese tiempo asesinaron también las personas por ahí por Las Pailas y ella me dijo “acaba de quedar viuda no sé qué señora” entonces yo me fui hasta allá y a recolectar los papeles y con las mujeres que yo trabajaba en Yanbal, también a ellas les pedí y obvio yo le decía no Estelita pues algo que nos den a usted le ayuda porque además que Estela estaba sin trabajo, estaba en ese tiempo como que esa pensión que le tocó por enfermedad y todo eso muy mal, entonces que nos den algo ayuda para con estos muchachos, entonces yo la di toda, yo la di toda, yo llegaba del colegio y entonces me iba a buscar a Amanda, a fulana, las llamaba, ¿usted también perdió? venga y eso cuando me daba cuenta mi casa se convirtió pues en el acopio de muchas mujeres que llegaban, hay profe mire que aquí está la cédula, que los papeles, que el auxilio y quedaron de llamar y pues obvio yo con mi hijo, porque en ese tiempo el único que clasificaba para esa ayuda era mi hijo, porque bueno, no recuerdo, había unos parámetros, la edad solamente le cazaba ya al menor y puede creer que como a los seis meses, eso se demoró, a los seis meses llegaron a hacerme visita y pues yo estaba viviendo en una de las casas de mi papi, el de la 14 que usted conoce, donde mi papá y pues mi hijo tenía un computador y eso y los que fueron a visitar dijeron que nosotros no teníamos derecho porque vivíamos en el centro de la ciudad, que yo vivía en el centro de la ciudad y además que la profesora mostraba que tenía un computador, que tenía una forma de vida y puede creer que le dieron el auxilio a todas mis compañeras, pero bueno recibí la mejor paga, que te abracen y que te diga una mujer, profe gracias, eso que nos dieron yo encuentro constantemente, Amanda me dice, no tengo con qué pagarle esa platica que me dieron para mi niña, nosotras Sandra ha sido hermosa, y bueno eso es como todo y aquí estamos en la lucha tratando sobre todo, de transformar la mente y las vidas de nuestros hijos, para que dejen el rencor, el conflicto y ahora ellos ... es que yo antes cuando usted me pidió que contara, yo los senté, les pregunté cómo miraban ellos en este tiempo eso, qué era lo que más les impactaba de haber vivido esa situación y eso, porque nunca tampoco me había sentado a pensar desde el panorama de ellos como niños en todo el proceso como se habían sentido y fue bonito escucharlos anoche lo que ellos manifestaron.¹³³

ANTIOQUIA

Esto Ayudo a construir el Proyecto Educativo Institucional, a la constitución del gobierno escolar, ayudó mucho también la elección de personeros y personeras y eso llevó a otra dinámica en las instituciones educativas. Ese momento de personeros y personeras, del Proyecto Educativo Institucional y del manual de convivencia llevó a que los colegios fueran competitivos, pero en el desarrollo de otra cultura y de otra sociedad. Y eso empezó a disminuir la violencia y el ingreso de la comunidad al colegio trajo dos cosas: uno, la posibilidad que teníamos de que muchos padres permanecieron en el aula con los estudiantes y dos, si una maestra tenía inconvenientes, una madre era el apoyo allí para hacer sus vueltas o fuera al médico y no se tuviera que desescolarizar. Eso fue muy significativo, ¿sabes por qué? por la consulta del referendo. ADIDA pudo contar con nosotros para que fuéramos a esos colegios a sensibilizar sobre el referendo en los colegios que ya teníamos en la comunidad cercana a nosotros, fue muy significativo. En ese entonces fue que nos escribieron “guerrilleros ponte el camuflaje o muere de civil”, una consigna que apareció en cada uno de esos colegios donde ganó el referendo porque eso hay que anotar. El referendo fue en el 2002

Yo misma decía yo aquí con este sicariato y yo vine a mandar, a imponer, me van a matar muy ligero, por eso es que mataron a Abraham dije yo y entonces dije yo miércoles por eso tal cosa, por esos colegios, porque los rectores fueron intransigentes y no hacían reuniones ni permitían esta solidaridad y yo vine a hacer lo

133 Entrevista a Sandra Liliana Cuellar. Caquetá, 2020

mismo. Yo ya llevaba una semana ya siendo lo mismo y dictando desde la dirección lo que se debía hacer y ya. No, esto tiene que ser otra cosa y los alumnos entraban unos a las 9, otros a las 11:00 o llegaban a dormir y yo dije esto tiene que ser otra cosa y esta parte nos llevó a pensar qué no podríamos situarnos frente a nosotros mismos sino cómo construir colectivos, colectividades sociales y construcción de identidades. Tener una escuela para el trabajo productivo y unas condiciones para la democracia fueron significativos en ese tiempo. Para que tú lo registres, la consulta al referendo fue crucial porque la consulta al referendo nos llevó a pensar que la escuela podría incidir en un cambio de sociedad.¹³⁴

CALDAS

La dignificación de estos jóvenes que venían de veredas lejanas y pobres, eso fue muy gratificante y yo me atrevería a decir que el hogar los formaba en una forma tan integral que los muchacho nunca se les paso por la cabeza ir a ingresar a estos grupos, ese era el resultado de esa semilla que les sembramos, se les inculcaban valores de respeto pero sobre todo autoestima que era lo que más trabajábamos con los muchachos, admire de ellos que después de haber estado tan en ese cuento, venir de fincas con influencia de estos grupos, verse con ellos los fines de semana, tener que ser informantes de ellos y todo eso, por los caminos tan largos que ellos tenían que recorrer y yo sé que en dieciséis años que estuve en el hogar fue un orgullo saber que ni un solo joven que hay pasado por el hogar juvenil se haya vinculado a las filas de guerrilla o paramilitares,

En el caso de Riosucio Caldas positivamente me sorprende los liderazgos que veo en los jóvenes, me sorprende, en el resguardo indígena de Cañamomo lomaprieta y también con jóvenes del casco urbano y también nos hemos comprometido con los jóvenes para acompañarlos en poner en marcha políticas públicas que hay allí en los municipios, políticas públicas de juventud que son letra muerta, entonces hemos dicho bueno, vamos a retomar estas cosas y convertirlas en oportunidades para construir capacidades políticas, que es un concepto que nos ha movido muy fuertemente en este proyecto en los territorios¹³⁵

EL CARIBE

Ese colegio que es ahorita la normal, en la normal sucede el desplazamiento no sólo de Orlando, se llevan a Atilio, sale todo un grupo de profesores de ahí y como que esa parte humana diría yo, de los mismos compañeros con los estudiantes, o sea, hicieron marcha creo que dos días después de qué se llevaron a Atilio, marchas con el temor más grande del mundo, salió la gente a protestar el mismo día en la noche, hubo una marcha y el día siguiente, amenazaron a un poco de profesores. Tuvieron que salir.

No hombre!, no quiero que me dejen el estatus de desplazado y amenazado y a mi esposa y a mi familia, eso fue una tragedia y después para el pago de uno eso también fue feo, a veces no teníamos ni para comer. ¿Sabes quién me ayudó a mí?, encontré un gremio de compañeros muy humanos y ahí también un día yo le conté a un profesor que se hizo amigo mío lo que estaba pasando, que habían más de dos meses en que no nos pagaban, viviendo mal, tú sabes que uno tiene que pagar arriendo, tiene que comer, bueno... el hombre me va a prestar pero me aguanté, cómo yo se lo dije un miércoles, el viernes, como cinco cajetas llenas de alimentos, los profesores: "que vaya ahí a la sala de profesores que la doctora lo necesita"

134 Entrevista a Ligia Inés Alzate. Antioquia, 2020.

135 Entrevista a Mario Hernán López. Caldas, 2020.

Llegamos a la Secretaría de educación entre el 25, entre el 26 de septiembre y vamos casi que a diario, como a principios de octubre, 2 de octubre, logramos ya de que no solucionaran y nos acogieran acá en Bogotá, recuerdo que había una secretaria llamada Gloria Neira y ella nos dijo: “bueno, ya les tengo respuesta, ustedes son acogidos acá en Bogotá, se pueden quedar a trabajar acá en Bogotá y los pueden ubicar ya aquí en Bogotá pero si deciden quedarse ya, o sea, tienen que empezar ya, y nosotros con las manos en la cabeza porque no habíamos ni traído ropa, no habíamos ni traído la plata suficiente, y nosotros le manifestamos eso a la secretaria ésta y contamos con la gran bendición de que ella nos quería de verdad colaborar a nosotros, fíjate que en esos casos, yo extraño de verdad que no hubiésemos tenido un acompañamiento de FECODE.¹³⁶

CHOCÓ

Se convocó al consejo comunitario a una reunión, posteriormente, luego, también los padres de familia para que estuvieran enterados de todo lo que estaba pasando y se quedó la cosa como quietica, pero, yo si notaba que esos chicos que supuestamente ya están vinculados a estos grupos, siempre iban al colegio y con los muchachos que eran más rebeldes como esos más desobedientes y todo, siempre ellos se reunían en una parte porque el colegio tiene una aulas en un segundo piso, siempre se reunían ahí al pie de la escalera, (estos chicos que la información que teníamos era que hacían parte de esos grupos aquellos que eran más indisciplinados), yo recuerdo que, yo siempre les decía: “hombre muchachos, ¿ustedes por qué están aquí?, estamos en horas de clase, vayan a los salones, y a los otros les decía: “cuando ya ellos salgan de aquí de clase, pues ustedes pueden hablar con ellos, como yo veo que hablan háganlo, pero fuera del colegio, déjenlos que ellos estudien”; un buen día, yo esto lo hacia todos los días, porque ellos todos los días entraban al colegio, todos los días yo notaba que se reunían con los mismos, entonces en una ocasión les dije: “¡no!, déjenlos estudiar”, yo les decía así y uno de ellos me dice: “señ, mire, usted es la única profesora que nos dice que no podemos estar acá” y yo les digo: “no, es que yo no les quiero decir que es que ustedes no pueden estar acá, yo lo que les he dicho es, ustedes no están estudiando, ellos si están estudiando, y he notado que ellos, tocan la campana e igual si suena, no entran en ocasiones a clase, entonces yo lo que quiero es que ustedes le colaboren a ellos en esa parte”. Pues a mí de todas maneras si me llenó de temor, a partir de ese día, en una reunión que se hizo con el rector y todos los compañeros, les dije que yo no les iba a decir más a aquellos chicos que no entraran al colegio y que no hablaran con los muchachos, con la respuesta que me habían dado y que después los problemas serían para mí ¿sí?

Yo vengo trabajando pues desde orientación escolar, trato de llevar este mensaje de paz y hay que apostarle al proceso de paz, yo les decía en una estrategia que busqué para desde mi rol de orientadora escolar hacerles un trabajo, entonces, yo empecé fue a hacer todo este proceso de sensibilización, de que quede para ellos la paz, tratemos de como comunidad estar organizados, tratar de hacerles ver como la problemática de lo que se vive, como esto afecta a los niños, el apoyo psicosocial que hay que brindarles por todo lo que están viviendo, y yo, considero como he tratado sobre todo con el consejo comunitario que es el de autoridad, yo les digo que a ellos les toca llevar la vocería para garantizar como la paz en su territorio porque ellos son autoridad, los consejos comunitarios juegan un papel fundamental en las comunidades afro indígenas, están amparados en la ley, entonces, yo les decía a ellos que es eso, buscar y tocar puertas y no como acostumbrarse a convivir con el problema.¹³⁷

136 Entrevista a Gladys Castillo y Orlando Barios. Caribe, 2020.

137 Entrevista a Diocelina Mosquera. Chocó, 2020.

5

RECOMENDACIONES Y NO REPETICIÓN



SOBRE LA ESCUELA RECOMENDAMOS A LA COMISIÓN PARA EL ESCLARECIMIENTO DE LA VERDAD:

- Es importante que el documento final a presentar en el 2021 la Comisión de Esclarecimiento de la Verdad, reúna análisis, reflexiones, contextos y respuestas en el marco de la verdad, frente a los 4 capítulos anteriores mencionados: ¿cómo el conflicto armado ha utilizado e incidido en la escuela como un mecanismo de control? ¿Cómo y por qué las políticas públicas de educación y diferentes acciones administrativas respectivas, a lo largo de la historia, coincidieron con afectaciones más certeras del conflicto armado en la escuela y la estigmatización, amenazas y asesinatos a maestros y maestras en el país? ¿Cuáles han sido los efectos que llevó al asesinato de maestros y maestras en diferentes periodos de la historia sin que, necesariamente, hubiese filiación sindical? ¿Cuáles han sido los actos de muchos maestros y maestras para resistir a la guerra en medio del olvido?
- De acuerdo con la afirmación, sobre una verdad que contribuya al reconocimiento de muchas voces silenciadas u olvidadas, es importante que esta verdad sea un paso fundamental para resarcir la deuda que, como colombianos y colombianas, tenemos con la escuela y con miles de maestros y maestras. Una deuda debido a las estigmatizaciones de la educación pública y de las movilizaciones del magisterio, así como la precariedad con la que se asume significa, para muchas personas y sectores políticos e instituciones, ser maestra o maestro. Es así como esta contribución de la verdad para resarcir la deuda con la escuela debe coincidir en la incidencia de cambio, en la cultura sobre lo que es y ha significado la escuela en el conflicto armado.
- Es importante señalar con fuerza la importancia de descentralizar las inversiones en educación, por parte del Estado, con el motivo de influir mucho más en la disminución de las consecuencias del conflicto armado y de la ausencia estatal en las regiones del país. Por eso, consideramos fundamental que no sólo se reconozcan los hechos y el porqué de la violencia armada y política ha afectado tanto a la escuela, sino el rol fundamental de maestros y maestras para que muchas comunidades no desaparecieran debido a la guerra. Es así como esta verdad, a través de los relatos de maestros y maestras, debe exponer que sin educación diversa y extendida con garantías sólidas no puede trascender la paz que busca el país.

- Dignificar el rol de maestros y maestras en un contexto de conflicto armado implica que la verdad que conozca el país permita qué es lo que perdió la educación del país con las desapariciones específicas de maestros y maestras, o el que una vereda no contará más con la misma escuela después de un ataque armado o después del olvido social y estatal de dicho lugar.

PARA LA NO REPETICIÓN

- Recientemente ha habido ataques contra maestros y maestras, específicamente contra FECODE, desde tres puntos: 1. Algunos miembros exmilitares y sectores adscritos a las víctimas de las FARC y de partidos políticos, han señalado, con total irresponsabilidad, a FECODE como encargado de adoctrinamiento y facilitador del reclutamiento forzado de niños y niñas en universidades y colegios. 2. Se ha mencionado, en relación con el punto anterior, a maestros y a FECODE como un sector que hace daño al país porque son “violadores”. 3. El partido político de Álvaro Uribe Vélez ha propuesto la acción de un referendo que, básicamente, propone debilitar o desaparecer a FECODE y privatizar la educación, utilizando eufemismos frente a la financiación de esta. Esto es importante mencionarlo porque el sentido de un informe de una Comisión de Esclarecimiento de la Verdad es que su importancia no debe ser enmarcar hechos y contextos, en perspectiva sincrónica, sino todo lo contrario, que esto contribuya a entender que “lo que ha pasado” tiene unos efectos dinámicos e, inevitablemente, tendrá que ver o influirá el presente y el futuro. Esperamos que este informe, sumado a las profundas reflexiones, análisis y proposiciones de la Comisión de la Verdad, contribuya a que este tipo de opiniones, propuestas y sesgos frente a la escuela y frente a FECODE no se repita y que se desarmen los partidos y sectores contra los maestros y maestras. Esto, en un contexto en el que se asesinan día a día líderes sociales, se influye a que el exterminio físico, político y social contra maestros y maestras no desaparezca, sino que incremente.
- Para influir que la guerra y por lo tanto la violencia no se reproduzca ni se repita más en las escuelas, sobre todo donde aún hay grupos armados en los territorios, es importante que haya un trabajo continuo, intenso y de larga duración entre el legado de la comisión y maestros y maestras en todo el país. Con esto se reforzará no sólo la contribución pedagógica con el informe que entrega la Comisión de la Verdad, sino que garantizará que la educación básica refuerce la memoria sobre el conflicto armado y el fundamental rol de las escuelas como territorio de paz y de no repetición.
- La deserción escolar no deberá repetirse nuevamente por el reclutamiento forzado, el desplazamiento, la presencia y control de grupos armados legales e ilegales o debido a las amenazas a maestros y maestras. En varios lugares y momentos, como lo muestra este informe, donde se educó a pesar de la guerra, debe ser un ejemplo para garantizar la defensa a las escuelas en todo el país y contribuir a la no deserción de sus estudiantes.
- Que no se repita la persecución a los movimientos pedagógicos ni a las acciones sindicales del magisterio. Es necesario que todas estas y otras experiencias del informe ayuden a que no se repita la desprotección de las justas luchas que durante décadas ha hecho el magisterio pese a la asimilación de su identidad como un “enemigo interno” o uno de los indeseables o poco convenientes para una “democracia” selectiva o para unos modelos políticos, económicos y educativos de carácter neoliberal y característicos de las élites que por años han identificado al país.

- Es fundamental que no se repita la coerción de las libertades de cátedra, ni hacer de estas un objetivo de incidencia de grupos armados legales e ilegales. De no repetirse esto, los procesos educativos en la escuela fortalecerían la enseñanza y la construcción de sujetos libres, más sensibles y conscientes de su vital conocimiento y acción para la construcción de paz.

Hasta acá FECODE ha intentado escribir, en el pentagrama de la historia de Colombia, unas notas sobre la realidad de la escuela. Las notas están cifradas con las voces directas de maestras y maestros que recogen el sentir de miles de compañeras y compañeros. También están los registros consignados en libros, artículos, informes, documentales, entre otras fuentes. La interpretación de esta dolorosa melodía es del resorte del magisterio, de sus organizaciones y de las comunidades educativas, lo mismo que la continuidad de esta composición registrando miles de testimonios que no alcanzaron a ponerse en esta primera parte del pentagrama.

Para FECODE es importante que el magisterio en ejercicio y las nuevas generaciones del mismo sepan que la Federación, desde su fundación hasta el presente, ha estado asediada por el lenguaje de la guerra y por el ruido de las armas, por el ejército, la policía, la guerrilla, los paramilitares, grupos económicos, partidos políticos, funcionarios nacionales, regionales y municipales, conllevando todo eso a configurar la escuela como *un territorio que resiste a la guerra*, levantando su voz organizada con la protesta social, denunciando las violaciones a los derechos humanos y al Derecho internacional Humanitario ante los respectivos organismos; pero sobre todo generando acciones políticas, pedagógicas y culturales tendientes a garantizar el Derecho a la educación a millones de niñas y niños que la exigen y la merecen, tal como se lee en este documento de trabajo.

Volvemos a *La proclama*: por un país al alcance de la/os niña para decir que la situación descrita se asemeja un poco a la llegada a Macondo del corregidor, don Apolinar Moscoso, como delegado del gobierno, porque es un personaje que arriba a desbaratar la convivencia que tanto le costó tejer en Macondo, metiéndose con la gente, como todos los políticos que se encaraman al sillón con ínfulas. La primera orden que emite el incorregible es pintar de azul todas las casas del pueblo. Pero ahí estaba José Arcadio Buendía para salirle al paso; Moscoso quiere su casa nueva y limpia lo mismo que Úrsula, blanca como una paloma. José Arcadio, sin titubeos, le advierte que es bienvenido si viene en son de paz, como cualquier ciudadano del común, pero si su intención es implantar la violencia, obligando a la gente a pintar las casas de azul, puede largarse por el mismo camino por donde llegó, porque en Macondo no se necesita corregidor, pues no hay nada que corregir.

La negatividad a pintar la escuela del color que quieren los apologistas y empresarios de la guerra y la actitud de José Arcadio, que encarnan la/os maestra/os, al salirle al paso y decirles que por el camino que ingresaron por ese mismo pueden devolverse, es lo que le ha costado a la escuela, a las comunidades, al magisterio y a sus organizaciones la vida, el exilio, el desplazamiento forzado, la estigmatización, amenazas, la ocupación, destrucción y cierre definitivo de cientos de escuelas. A estas deplorables acciones del Estado, de la sociedad, de los grupos armados y de los enemigos de la paz, a condenarnos al igual que a la estirpe desgraciada de José Arcadio Buendía y a seguirnos manteniendo en la soledad, a cambio de potenciar la solidaridad, el magisterio colombiano le dice **No a la repetición, si a la Reparación**, a eso le apuesta FECODE, a través de la Comisión de la Verdad y sobre todo de la incansable actitud solidaria, de la indeclinable lucha por la paz con justicia social y del irrenunciable afrontamiento del gremio a la violencia y a la guerra.

Esta publicación se terminó de imprimir en octubre de 2021 en la ciudad de Bogotá D.C. en los talleres de Pictograma Creativos S.A.S.
Tels.: (1) 390 00 11 • www.pictogramacreativos.com

En abril de 2021 FECODE y Viva la ciudadanía entregaron a la Comisión de la Verdad este informe, que busca de un lado, mostrar las diversas afectaciones del conflicto armado en todos los ámbitos del sistema educativo, y de otro lado, visibilizar algunas de las experiencias de resistencia a la guerra que se han forjado desde diferentes actores en el marco de la escuela.

Este informe quiere ser un punto de partida para estimular los ejercicios de memoria en los ámbitos educativos, la creación de pedagogías de construcción de paz y fortalecer a escuelas como epicentros de la transformación social, para la que el Acuerdo Final de Paz abrió las puertas.

