

Una mirada a las prácticas pedagógicas y configuración de subjetividades a luz del
conflicto armado interno en un grupo de maestros sindicalizados

Autores

Leidy Lorena Arias Suárez

Mayra Alejandra Cerquera Cárdenas

Leidy Johana Galindo Cubillos

Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Psicología y Pedagogía

Bogotá

Mayo

2014

Una mirada a las prácticas pedagógicas y configuración de subjetividades a luz del
conflicto armado interno en un grupo de maestros sindicalizados

Autores

Leidy Lorena Arias Suárez
Mayra Alejandra Cerquera Cárdenas
Leidy Johana Galindo Cubillos

Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Psicología y Pedagogía

Tutor

Víctor Manuel Rodríguez Murcia

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Programa Psicología y Pedagogía
Bogotá
Mayo 5
2014

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Una mirada a las prácticas pedagógicas y configuración de subjetividades a luz del conflicto armado interno en un grupo de maestros sindicalizados en Bogotá
Autor(es)	Leidy Lorena Arias Suárez, Mayra Alejandra Cerquera Cárdenas y Leidy Johana Galindo Cubillos.
Director	Víctor Manuel Rodríguez Murcia
Publicación	Biblioteca. Universidad Pedagógica Nacional.2014.86p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Memorias, Experiencia, Subjetividad, Sujeto político, Practica Pedagógica, conflicto armado interno. Memoirs, Experiences, Subjectivity, Political Subject, Pedagogical Practice, Internal armed conflict

1. Descripción
<p>La investigación aquí presentada, pretende visibilizar las voces de cinco maestros que fueron desplazados por el conflicto armado interno, la recopilación de memorias se realizó a través de entrevistas y un taller que permitió conocer las experiencias, e identificar cómo la situación de violencia a la que se enfrentaron ayudó a re significar y configurar las practicas pedagógicas, logrando que la escuela sea vista como un espacio que va más allá del aula. Por otro lado, se logra identificar al maestro como un sujeto social que desde sus prácticas ejerce un tipo de resistencia frente al contexto en el cual está inmerso.</p> <p>This research tries to show the voices from five professors that were displaced by the Country's Internal Armed Conflict. The memoirs compilation was made through</p>

interviews and a workshop that allowed the professors to share their experiences, as well as identify how the exposure to an extreme violent environment helped to redefine and configure pedagogical practices making that schools are seen as a place beyond classrooms. Furthermore, with this work a professor can be recognized as a social entity that executes resistance against its social context based on its own work at school.

2. Fuentes

Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. México D.F, México. Siglo Veintiuno Editores

Giroux, H. (1990). Los Profesores como intelectuales hacia la pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidó

Zuluaga, O. (2003). Pedagogía y epistemología. Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.

Jelin Elizabeth. ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?. Recuperado de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/JelinCap2.pdf>

Jelin, E (2001). Los trabajos de la memoria. España: Siglo XXI

Larrosa, J. (1995). Déjame que te cuente: Ensayo sobre narrativas y educación. Barcelona. España: Leartes.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación, en escuela poder y subjetivación. Larrosa (Ed.). Madrid: Piqueta.

Valencia, L & Celis, J. (2012). Sindicalismo asesinado: Reveladora investigación sobre la guerra contra los sindicalistas colombianos. Medellín, Colombia. Debate

Zemelman, H. (1989). De la historia a la política. México: Siglo veintiuno editores

Reina, V. (2003). Docencia y compromiso socio- político: El legado de Paulo Freire 1921-1997. Docencia, N (21), 63-74

3. Contenidos

Esta investigación está dividida en tres grandes categorías y cada una de ellas

enriquece este proyecto, la primera de estas es la memoria y experiencia retomando a Elizabeth Jelin y Pilar Calveiro, quienes entienden la memoria desde un uso político en busca del reconocimiento de quien la narra, por otro lado la experiencia tomada desde Jorge Larrosa y Zambrano ya que ellos la definen como esos hechos que transforman al sujeto social; la segunda categoría subjetividad vista desde Hugo Zemelman y Alfonso Torres, quienes dan cuenta de esas configuraciones, rupturas y manifestaciones de un sujeto social inmerso en una realidad de tensiones; y finalmente la práctica pedagógica en la cual se retoman autores como Zuluaga, Freire y Giroux, en esta se pretende evidenciar que, si bien el conflicto armado interno afecta a los maestros por medio de un desplazamiento pueden surgir unas nuevas formas de practica pedagógica que los empoderan como sujetos sociales buscando que la escuela, configure resistencias desde los contenidos escolares, permitiendo que tanto los maestros y los estudiantes puedan reflexionar acerca de su contexto.

4. Metodología

Pensar la Escuela, como un campo de significados dado por las relaciones intersubjetivas que se tejen entre sujetos permite entender la importancia de las narrativas como un método de investigación en la educación, puesto que la razón principal del uso de estas es que “los seres humanos son organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente viven vidas relatados(...) por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentan el mundo” (Connelly & Clandinin 1995, p. 11). Cabe resaltar, que las narrativas no solo apuntan a una ruta metodológica, sino que además dan cuenta de una forma de construir conocimiento social, configurado desde la experiencia de los actores del hecho educativo, así lo explicita Bruner (citado por Antonio Bolívar, 2001) quien piensa que la narrativa no solo es una metodología, sino además una forma de construir realidad al estar fundamentada en un problema ontológico.

En concordancia, se hace necesario explicitar que la investigación que se desarrolla rescata al sujeto maestro y a las experiencias vividas y posteriormente narradas con el fin de desentrañar sus significados, “como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones,

sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales como hace el razonamiento lógico formal". (Bolívar, 2001, p.6)

Dentro de las narrativas, se podrán ubicar las historias de vida, que tienen "como objetivo el análisis y transcripción que realiza el investigador frente a la raíz de los relatos de la vida de una persona" (Martin, 1995, p.3), además de los relatos que se pueden adquirir por fuentes periodísticas, siendo este el enfoque principal de recolección de información de maestros afectados por el conflicto armado interno y la repercusión de este en sus prácticas pedagógicas. Para Martin esta metodología requiere de un proceso de indagación, en el cual se deben utilizar instrumentos como la entrevista preferiblemente abierta, un dialogo profundo entre el investigado y el investigador sin llegar a tomar una postura subjetiva frente al relato..

5. Conclusiones

Este trabajo permitió poner en evidencia las siguientes conclusiones:

1. Se reconoce que en Colombia hay un conflicto armado interno, y que en ese escenario de violencia, las organizaciones sindicales en especial la de maestros ha sufrido una serie de amenazas y persecuciones constantes, pues la característica principal de este sindicato, es que sus reivindicaciones van mas allá de lo laboral para trasladarse a luchas sociales, políticas y económicas de las comunidades, es así que dentro de la investigación se identifica que los maestros desplazados eran militantes de algunos partidos de izquierda de la oposición, fomentando movilizaciones al interior de la población como una forma de ejercer resistencia.
2. Los maestros expresaron que el conflicto armado interno del país, obedece a una pugna de poder que se ejerce entre tres actores del conflicto: Ejército, Guerrilleros y paramilitares; señalando que la labor del maestro como intelectual de la cultura es vista como una amenaza para dichos actores. Además reconocen que hay otros tipos de conflictos en Bogotá que también amenazan silenciosamente al maestro al querer generar cambios dentro del contexto actual.
3. A través de los relatos que se realizaron con los maestros se logró establecer

unos puntos de encuentro frente a sus experiencias a pesar que estas provienen de lugares del territorio diferentes, lo que permitió establecer unas memorias de lo acontecido, como una manera en que el sujeto se empoder, para buscar justicia y reconocimiento.

4. Las subjetividades de los maestros configuradas en este contexto de guerra, permitió dar cuenta que más allá del miedo y la angustia como sentimientos reflejo de las amenazas, los maestros lograron trascender y encontrarse por medio de la experiencia como sujetos sociales. Las subjetividades se configuran en esa relación espacio- temporal por ende no son cerradas, ni estáticas, vislumbrando que en los desplazamientos del territorio también se movilizan pensamientos, proyectos y utopías.

5. El conflicto armado interno también puede ser entendido como un escenario que posibilita al maestro re-pensar sus prácticas pedagógicas, generando unas resistencias frente a las problemáticas que permean al país, estableciendo que la Escuela es ese lugar de socialización en donde confluyen diversos sujetos sociales , con diferentes pensamientos, necesidades e ideologías que confrontan al maestro en su quehacer pedagógico.

6. Los maestros ven la Escuela más allá del escenario formal, re-significandola como un espacio que posibilita un dialogo de saberes que parte tanto de la experiencia de ellos como de las necesidades del contexto, es decir la Escuela es vista como la prolongación de espacios sindicales, populares y comunitarios.

7. Los maestros reconocen que la situación de violencia por la que atravesaron dejo huellas imborrables y quebranto lazos familiares y comunitarios, sin embargo también encuentran en su experiencia la posibilidad de re-significarse como sujetos sociales y de hacer de su práctica pedagógica un espacio que sigue resistiendo en tiempos donde vivir es el más digno acto de lucha.

Elaborado por:

Leidy Lorena Arias Suárez, Mayra
Alejandra Cerquera Cárdenas y Leidy

	Johana Galindo Cubillos.
Revisado por:	Víctor Manuel Rodríguez Murcia.

Fecha de elaboración del resumen:	03 de Mayo del 2014
--	---------------------

Dedicatoria

A los profesores que han sido víctimas del conflicto armado interno, en especial al grupo de cinco maestros de la Asociación Distrital de Educadores (ADE), que aportaron con su experiencia al desarrollo de esta investigación.

El Gran Simulacro

*Cada vez que nos dan clases de amnesia
como si nunca hubieran existido
los combustibles ojos del alma
o los labios de la pena huérfana
cada vez que nos dan clases de amnesia
y nos conminan a borrar
la ebriedad del sufrimiento
me convengo de que mi región
no es la farándula de otros.*

*En mi región hay calvarios de ausencia
muñones de porvenir/arrabales de duelo
pero también candores de mosqueta
pianos que arrancan lágrimas
cadáveres que miran aún desde sus huertos
nostalgias inmóviles en un pozo de otoño
sentimientos insoportablemente actuales
que se niegan a morir allá en lo oscuro.*

*El olvido está tan lleno de memoria
que a veces no caben las remembranzas
y hay que tirar rencores por la borda.*

*En el fondo el olvido es un gran simulacro
nadie sabe ni puede/ aunque quiera/ olvidar
un gran simulacro repleto de fantasmas*

*esos romeros que peregrinaran por el olvido
como si fuese El Camino de Santiago.*

*El día o la noche en que el olvido estalle
salte en pedazos o crepite/
los recuerdos atroces y los de maravilla
quebrará los barrotes de fuego
arrastrarán por fin la verdad por el mundo
y esa verdad será que no hay olvido.*

Mario Benedetti

Agradecimientos

Hace 5 años nos aventuramos a seguir el camino de ser maestros, en ese entonces entrar a la universidad parecía todo un reto, aquellas voces que nos daban el recibimiento a ese lugar de alegrías, preocupaciones miedos y sobre todo de nuevos aprendizajes. Todo era nuevo para nosotras, nuevos compañeros y maestros, que hoy forman parte de nuestros afectos, ese camino que al principio parecía eterno pero que hoy vemos casi culminar, entre crisis, desaciertos y muchas veces llantos, también descubrimos el amor y el significado de la palabra amistad y paciencia.

Agradecemos a la Asociación Distrital de Educadores (ADE) por abrirnos un espacio para los encuentros, en especial a los cinco maestros se comprometieron con la investigación, por permitirnos entrar en sus vidas y compartir con nosotras esas palabras y recuerdos que están aquí plasmados y también en nuestro corazón

Agradecemos en especial a nuestras familias, por el apoyo, la paciencia, los consejos y los abrazos en esos momentos de tensión, pues fueron esos actos los que nos fortalecieron para salir adelante y continuar; a aunque algunos de ellos no se encuentran sus enseñanzas están presentes; a nuestros amigos, por brindarnos momentos inolvidables llenos de risas, adrenalina y locuras, son estos momentos los que guardamos y recordamos con mucho cariño, pues fueron la familia que elegimos. Finalmente a nuestro tutor, por ser parte de esta travesía, por permitirnos entender un poco nuestra realidad y hacernos cuestionar.

TABLA DE CONTENIDO

TÍTULO		PÁGINA
1	Pregunta problema	1
2	Objetivos	1
2.1	Objetivo general	1
2.2	Objetivos específicos	1
3	Antecedentes	2
4	Problemática	6
5	Justificación	8
6	Marco referencial	10
6.1	Conflicto armado: entre una visión filosófica y jurídica	10
6.2	Colombia: balas, sangre y olvido	15
6.3	Colombia- Sindicalismo- Conflicto armado	20
6.4	<i>Criminalización del Sindicalismo en Colombia</i>	23
6.5	Educación – Sindicalismo y Violencia	24
6.6	La escuela: más allá de la reproducción, para ser entendida como escenario de empoderamiento	27
7	Categorías	30
7.1	Subjetividad – sujeto social	30
7.2	Memorias y experiencia	31
7.3	Práctica Pedagógica	35
8	Marco metodológico: Travesía metodológica	39
8.1	Enfoque Cualitativo: La narrativa como herramienta investigativa	41
9	Análisis de Categorías	45
9.1	Manifestaciones y configuraciones subjetivas en contexto de guerra: acalladas en un tiempo y en un espacio, pero no silenciadas para siempre.	45
9.2	Memorias de maestros: Recuerdos, olvidos, dolor y esperanza	51

9.3	Experiencia: Re-significar lo vivido para construir puentes hacia la Utopía.	57
9.4	Practica pedagógica: una forma de resistencia en medio del conflicto armado interno	60
10	Conclusiones	70

Bibliografía

INTRODUCCION

En el presente proyecto de grado se presentan una investigación, frente a como la problemática del conflicto armado interno de Colombia ha configurado las subjetividades y practicas pedagógicas de algunos maestros desplazados, esto se realizara por medio, de la recopilación de memorias, ya que dicha investigación fue desarrolla en un trabajo con cinco maestros de la Asociación Distrital de Educadores (ADE) quienes han sido desplazados de varios departamentos de Colombia (Meta, Norte de Santander y Córdoba), por desarrollar un trabajo sindical y popular en sus comunidades, siendo uno de los factores principales para ser amenazados.

Inicialmente, la investigación se propuso abarcar diversos puntos de encuentro en donde los maestros relataban sus experiencias por medio de entrevistas y el desarrollo de un taller, que permitió visibilizar las diversas memorias y subjetividades que como sujetos sociales y políticos surgen en medio de una situación como el conflicto armado interno, dicho proceso se desarrolló en un tiempo de dos años, en los cuales los cinco maestros tuvieron un trabajo individual y colectivo en cuanto a relatar sus vivencias. Igualmente esta investigación deja un precedente frente a otro tipo de investigaciones que permitan que las voces de los maestros desplazados se visibilicen, para que de esta manera se narren las memorias.

Esta investigación está dividida en tres grandes categorías y cada una de ellas enriquece este proyecto, la primera de estas es la memoria y experiencia retomando a Elizabeth Jelin y Pilar Calveiro, quienes entienden la memoria desde un uso político en busca del reconocimiento de quien la narra, por otro lado la experiencia tomada desde Jorge Larrosa y Zambrano ya que ellos la definen como esos hechos que transforman al sujeto social; la segunda categoría subjetividad vista desde Hugo Zemelman y Alfonso Torres, quienes dan cuenta de esas configuraciones, rupturas y manifestaciones de un sujeto social inmerso en una realidad de tensiones; y finalmente la práctica pedagógica en la cual se retoman autores como Zuluaga, Freire y Giroux, en esta se pretende evidenciar que, si bien el conflicto armado interno afecta a los maestros por medio de un desplazamiento pueden surgir unas nuevas formas de practica pedagógica que los empoderan como sujetos sociales buscando que la

escuela, configure resistencias desde los contenidos escolares, permitiendo que tanto los maestros y los estudiantes puedan reflexionar acerca de su contexto.

Finalmente la ruta metodológica que permitió el desarrollo de esta investigación, tiene un carácter cualitativo, lo que generó que los relatos de vida, sean la principal herramienta de recopilación de memorias, a su vez la formulación de entrevistas y talleres permitiendo un acercamiento con los maestros que hacen parte de esta investigación, logrando una hilación entre el pasado para darle una re significación al presente, teniendo en cuenta su vida personal, laboral y sindical.

1. PREGUNTA PROBLEMA

¿De qué manera el conflicto armado interno que ha vivido el país configura las subjetividades y prácticas pedagógicas de un grupo de maestros sindicalizados en Bogotá en las últimas dos décadas?

2. OBJETIVO

2.1 Objetivo general

Analizar las prácticas pedagógicas y subjetividades de un grupo de maestros sindicalizados en Bogotá a la luz del conflicto armado interno que atraviesa el país por medio de memorias y relatos.

2.2 Objetivos específicos

- Realizar un análisis de la incidencia del conflicto armado interno en el desplazamiento y victimización de un grupo de maestros sindicalizados en Bogotá.
- Identificar las concepciones acerca de conflicto armado interno que tienen un grupo de maestros sindicalizados en Bogotá.
- Reconocer a través de experiencias y memorias la resignificación de las prácticas pedagógicas de un grupo de maestros sindicalizados en Bogotá.

3. ANTECEDENTES

En el desarrollo de la Investigación, se hace imprescindible la lectura de algunos documentos que dieran cuenta de la problemática que se está investigando; en estas se evidenció que los trabajos de pregrado que se han realizado en la Licenciatura de Psicología y Pedagogía, direccionan su objeto de estudio a como el conflicto armado afecta a la niñez y la juventud dentro del contexto cotidiano (educativo, social y cultural), invisibilizando la función del maestro, bien sea porque no se pregunta acerca de él dentro de la problemática del conflicto armado, o bien porque su función se restringe a un simple reproductor de conocimientos.

Por lo anterior, se hace necesaria la documentación de revista, libros y artículos que pudieran brindar claridad a la pregunta de investigación. Es así, como se hizo referencia a la revista Nodos y Nudos de la Universidad Pedagógica Nacional, Edición 24 y 28. En el primer artículo, *Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria* por Piedad Ortega Valencia y Clara Patricia Castro Sánchez, las autoras dieron cuenta de los procesos que se dan cuando se decide hacer una reconstrucción de la memoria como una herramienta para dar fuerza a aquellas voces que se han invisibilizando por causas políticas y económicas obedeciendo a unas formas de poder, en este sentido lo que pretende es ver la importancia de las memorias y lo indispensables que estas son en el escenario educativo como forma de empoderamiento de los maestros.

Es así como se hace posible que hablar de procesos de reflexión entorno a la verdad, la justicia, el perdón y el reconocimiento por parte de la sociedad hacia otros, y dejando claro que no es posible educar de espaldas a una realidad que es latente.

El segundo artículo, *Memoria y producción de subjetividades docentes, experiencias de sí y políticas educativas, 1970-2007*, por Juan Carlos Amador Baquiro; se dirige a conceptos como memoria, subjetividad y experiencia de sí, categorías que se identifican en la investigación que este autor realizo con docentes de la ciudad de Bogotá por medio de la memoria.

En este sentido es importante observar como las categorías nombradas anteriormente obedecen a prácticas educativas y discursos que permean al maestro, haciendo de él un sujeto político, crítico y reflexivo frente a la realidad en la que se encuentra inmerso.

Respecto a los libros que se consultaron se revisó: *memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*, de la Editorial de la Universidad Pedagógica, por Martha Cecilia Herrera, Piedad Ortega Valencia, José Gabriel Cristancho y Vladimir Olaya Gualteros. En este libro se ha interrogado acerca de como las memorias sobre la violencia política configuran subjetividades y se relacionan con la formación ético-política de los jóvenes y maestros en Colombia.

De igual manera por medio de la investigación y la recolección de narrativas de los sujetos implicados dentro de un conflicto armado, se puede comprender e interpretar la constitución y configuración de la memoria individual y la memoria colectiva acerca de una violencia política, teniendo en cuenta que la memoria actúa como cohesionadora de la sociedad. “Es claro que todo sujeto es en la medida que posee facultades y está inserto en un entramado social. La memoria es justamente eso: tanto una facultad mental y afectiva como una dimensión social, fundamental para entender los procesos de construcción de subjetividades, comprendida no como un proceso solamente solipsista, ni como un fenómeno social el cual el sujeto siempre será subjetivado por otro, sino como una dialéctica de ambos aspectos” (2012, p. 51)

Finalmente “el maestro declara una clara tensión entre lo pedagógico y político, tomando de presente que no siempre lo segundo está incluido en lo primero y que, en ese sentido, hay que mantener clara la idea de que sea lo político lo que predomine y se ponga en evidencia a través de lo pedagógico” (2012,p.116)

Por otro lado, se encontraron artículos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, realizadas por el profesor Mauricio Enrique Lizarralde. El primero de ellos es; *Ambientes Educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado*, que alude a un trabajo de investigación llevado a cabo por el grupo de investigación Galatea en el 2003, en tres escuelas del Putumayo; su análisis se centra en las interacciones en el ambiente escolar, en el que se pretende dar cuenta de aspectos axiológicos, culturales,

sociales, políticos y físicos que determinan la construcción intersubjetiva de los significantes, en un escenario de conflicto armado. En este sentido, se entiende el campo educativo como las relaciones que se tejen entre los actores, es un campo dotado de experiencias intersubjetivas, que posicionan al conflicto no en términos de causa-efecto, sino como un universo de posibilidades, de comportamientos selectivos, bajo condiciones de elevada complejidad.

El segundo artículo; *La Escuela y la guerra, las memorias entre el miedo y el silencio*, que se desglosa del artículo anterior, da cuenta de la construcción de memorias colectivas en la configuración de los significados que median en las interacciones en zonas de conflicto armado. Inicialmente se realiza una contextualización de cómo el conflicto armado ha permeado a la Escuela, y para ello se hace alusión a acontecimientos como: la guerra de las Escuelas de 1876, a la década de los 50, donde las escuelas eran utilizadas como trincheras, además del asedio sexual al que varias maestras fueron sometidas, y la década de los sesenta, en la cual se evidencia un vacío, que ha sido sostenido por los medios de comunicación y la academia; cabe aclarar que solo se hace mención a algunos acontecimientos, que no desconoce una serie de años de violencia.

Posteriormente, se le da relevancia a la construcción de memorias colectivas a través de relatos de los actores de la Escuela que han sido afectados por el conflicto armado (maestros, niños, niñas, adolescente, comunidad), allí se encuentra que la importancia de la memoria está en la capacidad de recordar el pasado, y no desde los hechos, sino desde su significación; ya que a partir de esto es que se puede transformar en la medida en que se establecen diálogos en las diversas memorias; encontrándose en los relatos de los actores del departamento del Putumayo que más que un diálogo de memorias, lo que se da es una oposición entre distintas memorias rivales, cada una con sus propios olvidos y silencios.

Finalmente se establece la relación entre memoria y olvido, no como una contraposición, sino como una relación inseparable. De esta manera, en los relatos encontrados se visibilizan silencios, los cuales son portadores de significación de acuerdo a su uso, bien sea por una economía moral, que tiene que ver con la

preservación de la imagen, o bien obedeciendo a una economía emocional, es decir para evitar el sufrimiento.

El rastreo de los documentos relacionados con el tema de la investigación permitió establecer las categorías de análisis, y la ineludible relación entre memoria, experiencia y subjetividad, entendiendo que en la recopilación de las memorias es indispensable entender la significación de los hechos del pasado con respecto al presente y al futuro, dicha articulación en el tiempo permite pensarse en tanto un sujeto social, es decir, relatar el pasado en donde esta contenida toda la experiencia para develar las diversas subjetividades. Además de lo anterior el rastreo también permite entender las relaciones entre Escuela y violencia para posesionar esta investigación en tanto es importante analizar la Escuela a la luz del conflicto y la violencia, preguntándose acerca de los maestros y su práctica pedagógica, como se configura los significados alrededor de lo pedagógico en un contexto de relaciones sociales tan complejas.

4. PROBLEMÁTICA

En Colombia a lo largo del tiempo se ha evidenciado un conflicto armado que se manifiesta de distinto tipo e intensidad, se ha hablado de guerras civiles, violencia política partidista, guerrillas y paramilitarismo. El conflicto armado interno de las zonas periféricas del país ha obedecido a una disputa social, política y económica entre tres entes: la guerrilla, las fuerzas del Estado y las autodefensas; valiéndose de la violencia como el medio para atentar contra la población civil.

Es así, como en este contexto de violencia la Escuela y los sujetos sociales que la conforman no han sido ajenos; esto podría explicarse ya que, para los actores armados la Escuela significa un escenario que debe ser dominado y contralado, bien sea con fines reproduccionistas de su ideología, o, por el hecho que la Escuela también representa un escenario de re- significación de practicas de subversión y resistencia que debe ser silenciado. De esta manera, entre los sujetos sociales que configuran la Escuela, la investigación se centra en los maestros y su práctica pedagógica, pues la labor de los maestros, no solo se restringe a la enseñanza en el aula, sino que se amplía hacia luchas populares, sindicales y comunitarias, representando para los actores armados un peligro latente para sus fines de guerra.

Así las relaciones entre violencia y Escuela subyacen cuando los maestros pasan a ser objetivo de los actores armados, y por ende son sometidos a la violencia por medio de amenazas, persecuciones, desplazamientos y en el peor de los casos asesinatos; se configura todo un escenario violento en el que los maestros llevan a cabo su práctica pedagógica, así cabría cuestionarse respecto a: ¿Cómo llevar a cabo una práctica pedagógica libre, en un territorio en donde los actores armados someten a la Escuela? ¿Que pasa con el maestro cuando la angustia, el miedo y la zozobra ante la amenaza de su vida está presente? ¿Cómo enfrenta el maestro el dilema ético-moral entre preservar la vida o continuar con su labor pedagógica?

Ahora bien, como producto de la violencia los maestros son desplazados desde diferentes zonas del país hacia Bogotá, cabe preguntarse ¿Qué pasa cuando el maestro trae consigo las secuelas de la violencia, el horror y el miedo?, ¿Cómo hacer

del miedo y la angustia, experiencias que posibiliten la re-significación de las prácticas pedagógicas?, ¿Qué transición atraviesa la práctica pedagógica del territorio donde fueron desplazados, al territorio donde se encuentran actualmente los maestros? ¿Cómo entender el desplazamiento no solo como movilidad física, sino además movilidad de pensamientos, proyectos y utopías? Finalmente, estos cuestionamientos desembocan en la pregunta que direcciona esta investigación: ¿De qué manera el conflicto armado interno que ha vivido el país configura las subjetividades y prácticas pedagógicas de un grupo de maestros sindicalizados en Bogotá?

5. JUSTIFICACIÓN

Interesados por el hecho educativo y las relaciones que subyacen entre los sujetos sociales, el Licenciado en Psicología y Pedagogía en formación, considera necesario investigar sobre aquellos hechos sociales que trasgreden la Escuela y específicamente al maestro como intelectual de la cultura, sin limitarse a una función de orientación técnica o al ámbito educativo formal. Teniendo en cuenta que debe ser “Un profesional comprometido con la sociedad, generador y transformador de cultura, que conozca la realidad con criterios investigativos sólidos, que proyecte su acción hacia la transformación de las instituciones educativas”. (Tomado desde el perfil del Licenciado en Psicología y Pedagogía)

Por otro lado, es importante aclarar que el conflicto armado interno es visto como un fenómeno social, político y económico que ha permeado la sociedad colombiana y con ello el escenario educativo; cambiando las maneras de relacionarse entre los sujetos sociales que se ven directa e indirectamente afectados por este, en este sentido es necesario visualizar cómo el maestro configura sus prácticas pedagógicas.

En este sentido se considera indispensable que por medio de esta investigación se de cuenta de la re-configuración de las subjetividades y de prácticas pedagógicas de los maestros que sean visto afectados por el conflicto armado interno y por el desplazamiento como consecuencia de este.

Es así como se hace indispensable preguntarse ¿Por qué es importante la recopilación de memorias?, en este escenario de guerras, muertes y duelos vividos y heredados, muchas veces sin resolver, ha transcurrido la vida de generaciones de Colombianos que deambulan entre el miedo, la desconfianza, el ocultamiento, la insensibilidad y la convivencia con la muerte, donde al decir de Yolanda Reyes (2009) “ las heridas siguen doliendo debajo de antiguas cicatrices” (p.43) La violencia se ha naturalizado, lo que en palabras de Jelin (2001) sería una memoria habitual. “El pasado del aprendizaje y el presente de la memoria se convierten en hábito y en tradición, entendida como «paso de unas generaciones a otras a través de la vida de un pueblo, una familia, etc., de noticias, costumbres y creaciones artísticas colectivas»”. (p.8)

Finalmente nuestra pregunta de investigación está inscrita en la línea temática de Educación y cultura política, tomando este concepto como aquellos conocimientos que abarcan costumbres, comportamientos, e intereses tanto individuales como colectivos, donde se tiene en cuenta la historia de cada sociedad, sin dejar de lado la relación, población, Estado y Nación. Dentro de dicha relación la Escuela hace parte de los organismos de estado que busca por medio de la socialización formar sujetos cívicos y políticos.

6. MARCO REFERENCIAL

6.1 Conflicto armado: entre una visión filosófica y jurídica

Dentro de este documento la temática del conflicto armado interno en el contexto Colombiano se aborda desde dos perspectivas, con el fin de entender el conflicto y la violencia como fenómenos complejos que requieren ser analizados desde diferentes ángulos. En primera medida se da cuenta de un aspecto ético y filosófico de la noción de conflicto; en segunda medida se trata esta noción desde la normatividad y para ello se remite al Derecho Internacional Humanitario.

En este sentido, es importante partir de una visión del conflicto que no se enmarca desde la negatividad causante de efectos nocivos para la sociedad, sino por el contrario el conflicto aparece como un fenómeno permanente e inherente a las dinámicas sociales y las relaciones intersubjetivas

Para combatir la guerra con una posibilidad remota, pero real de éxito, es necesario comenzar por reconocer que el conflicto y la hostilidad son fenómenos tan constitutivos del vínculo social, como la interdependencia misma, y que la noción de una sociedad armónica es una contradicción en los términos. (Zuleta,1998, p.31)

Por consiguiente, sería pretencioso pensar que el fin último de la sociedad es la armonía en donde las situaciones conflictivas desaparecieran, pues, es el conflicto el escenario idóneo que abre posibilidades a las transformaciones y alternativas de cambio social.

Así, las situaciones conflictivas permiten el reconocimiento de las diferencias entre los sujetos en pro de la construcción de debates en donde contraponer al otro con argumentos y no con su anulación, da lugar a no ver el conflicto en términos de una relación simplista de victoria y derrota, sino, en una relación dialógica; en donde la práctica del respeto adquiere un lugar diferente. En las sociedades el respeto se entiende como la capacidad de tolerar lo que el otro piensa, pero distanciándose de su posición, lo que permite ver que de entrada se está desconociendo sus argumentos, sin embargo, solo se genera respeto en la medida en que el sujeto se acerca a la diferencia

para darle un valor, confirmando la existencia del otro en tanto un sujeto que enriquece la perspectiva propia.

Respetar al otro significa discutir su punto de vista con la premisa implícita de que puede tener su parte de razón, de que ninguna mirada ve la totalidad del inmenso paisaje humano, de que ningún proyecto es suficientemente vasto para reunir y satisfacer la variedad inabarcable de las aspiraciones y necesidades. (Zuleta, 1998, p.35)

Solo el sujeto que logra desprenderse de su posición egocéntrica como poseedor de una verdad, puede reconocer al otro y a sus argumentos. En los conflictos es vital descentrar y romper con la idea que el fin es obtener la verdad en una lógica de poder que anula y desconoce al otro; ya que, la verdad no es algo que circula entre los conflictos esperando a que un individuo o grupo de individuos la detente.

De acuerdo a lo anterior, sí el conflicto es un fenómeno constante en la sociedad más que solucionarlo lo que se debería generar es su trámite por medio de una Democracia sólida y acciones participativas, “una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productivamente e inteligente en ellos” (Zuleta, 1998, p.33)

Lo anterior, permite explicar la situación de violencia que ha vivido Colombia durante décadas a partir de la Crisis del Estado y la ausencia de una democracia, que se restringe en acciones participativas como la libertad de elegir a representantes que están totalmente desarticulados de los intereses de quienes los eligen, y terminan representando intereses particulares impregnados de la corrupción y no de bienes colectivos.

El problema de la democracia consiste precisamente en construir y asegurar la vigencia de un marco legal dentro del cual puedan llevarse a cabo las luchas sin que terminen en confrontaciones violentas y puedan existir sistemas de presión legales que no sean la agresión a quienes tienen intereses distintos u opuestos, como la libertad de huelga por ejemplo. (Zuleta, 1998, p.37)

En este escenario, los conflictos toman una salida facilista: la violencia; es así que la democracia que debe estar referida a garantizar el trámite de las situaciones conflictivas de los ciudadanos, pierde su fundamentación.

Ahora bien, con la aparición de la violencia en tanto síntoma, la transgresión a los Derechos Humanos se convierte en la práctica más frecuente en la sociedad. Se presenta una gran contradicción al interior de la sociedad colombiana, se decretan los Derechos Humanos como normas que aparecen abstractas en un contexto en el que las posibilidades no garantizan su cumplimiento.

Sin embargo la existencia de unos Derechos no es más que un mínimo, porque de nada sirven los derechos, (...), si no tenemos posibilidades (...). La sola existencia de los derechos es una condición muy restringida de la democracia. Los derechos son importantes, pero la democracia consiste en algo más, que tiene que ver con las posibilidades efectivas de realización de esos derechos. El derecho fundamental es el derecho a diferir, a ser diferente. Cuando uno no tiene más que el derecho a ser igual, eso todavía no es un derecho. (Zuleta, 1998, p.45)

Los derechos humanos no se decretan, se conquistan por medio de un sistema democrático en donde las acciones participativas contemplan la complejidad de las dinámicas sociales. En concordancia, no es suficiente con promulgar el Derecho a la vida y el respeto por la dignidad del ser humano cuando se está en medio de un clima del terror, de violencia y anulación del otro; donde el Estado no construye la democracia y por esa razón pasa a ser agonista de la violencia. En este escenario, la violencia se generaliza, los movimientos de lucha popular, sindical y comunitaria son víctimas de un país que proclama las libertades sociales y políticas, pero emplea la violencia para impedir que esto se lleve a cabo.

Hay libertad de cátedra, aunque naturalmente en la medida en que el terror no logre impedirla. La Federación Colombiana de Educadores FECODE denuncia que entre sus afiliados hay 300 amenazados de muerte y 15 han sido asesinados. El Gobierno reconoce la gravedad de estas amenazas. Así el procurador general de la Nación, pidió al Ministro de Educación trasladarlos a otros sitios del país o bien ofrecerles seguridad de otro tipo. En lo que respecta a los profesores Universitarios es imposible hacer una

apreciación cuantitativa de los amenazados porque muchos de ellos salen de país o dejan sus cargos directivos sin hacer público el motivo. (Zuleta, 1998, p.160)

Antes de ahondar, en la violencia a maestros sindicalizados y su relación directa con el conflicto armado interno, se dará paso al desarrollo del conflicto desde la visión del Derecho Internacional Humanitario. Para ello, se entiende el Derecho Internacional Humanitario como una normatividad que pretende regular el ejercicio de la violencia, protegiendo a la población civil quienes no son actores directos de la guerra, sino por el contrario son víctimas de esta.

“El Derecho Internacional Humanitario, se encuentra constituida por principios y normas que limitan el uso de la violencia en periodos del conflicto armado, además su finalidad es proteger a las personas y a los bienes civiles que no estén directamente involucrados en las hostilidades y limitar las consecuencias de la violencia en la lucha para alcanzar los objetivos del conflicto”. (Convenio de Ginebra y los protocolos adicionales, año, art 24-3)

Para entender cómo se llega a constituir el Derecho Internacional Humanitario y por qué se ha denominado para el caso particular del contexto Colombiano, conflicto armado interno, es importante señalar que el tema de la guerra es complejo y álgido, es así que se habla de una “guerra legítima”, que se entiende como el producto de las relaciones intersubjetivas, entre instituciones, intereses políticos, económicos y sociales; inherentes a las dinámicas de la sociedad, legitimando la idea que “el fin justifica los medios”, anulando la perspectiva ética- filosófica de la guerra.

Por eso el tratado de la guerra aparece siempre fraccionado en dos campos que no pueden articularse porque corresponden a dos instancias irreductibles la una de la otra: en una se impone la racionalidad de los fines, o razón objetiva o el discernimiento de los fines, o razón objetiva, la que ha inspirado todos los debates en torno al “Derecho a la guerra” y al conceptos de “guerra justa”; en la otra se impone la razón instrumental y sus elaboraciones giran en torno a la eficacia de la guerra, a las técnicas para lograr eficazmente una ventaja militar sobre el adversario.(Moreno, 2009, p.2)

Así, el Derecho Internacional Humanitario, no se centra en la discusión ética y moral de sí la guerra es justa o es injusta. Así mismo si los medios que se emplean para su ejecución son los que menos daños causan, pues no se puede obviar que cualquier

medio que conduzca a la guerra es perverso, además de ir en contra de sus objetivos humanitarios. Por consiguiente, El derecho Internacional Humanitario parte del reconocimiento de un conflicto que para el caso Colombiano obedece a un orden interno, pues consiste en el enfrentamiento entre las fuerzas armadas regulares y grupos disidentes, en el territorio de un mismo Estado. Para Moreno (2009) lo esencial de la normatividad del DIH, consiste en un principio que él denomina la *economía del sufrimiento*, es decir evitar el sufrimiento superfluo que no aporta ninguna ventaja militar sobre el adversario, salvando y protegiendo la dignidad humana.

En este sentido, el conflicto colombiano se puede situar desde el DIH, en una guerra regular que consiste en un enfrentamiento entre grupos de un mismo Estado, a diferencia de otras guerras, que ordinariamente buscan conquistar o defender un territorio, derrocar a otros gobiernos o vengar afrentas nacionales; la guerra de guerrillas, que surgió dentro de un clima o contexto político de países del Tercer Mundo donde los mismos fines de la guerra son diferentes, de los de la guerra entre naciones, busca ordinariamente cambiar, desactivar o entorpecer el funcionamiento de un modelo de sociedad repudiado; esto lleva a elegir blancos de ataque que no se identifican con un adversario combatiente. (Moreno, 2009, p.4)

De acuerdo a lo anterior, es imprescindible resaltar que la noción de conflicto armado hace referencia a los actores que se encuentran en una relación directa; que se denominan actores estatales y otros al margen de la legalidad, sin embargo esta noción de conflicto tradicional se ha transformado a través del tiempo, pues hoy ya no es posible hablar de conflicto desde esta perspectiva tan exigua, ya que aparecen ciertos matices que no permite ubicar el conflicto en un enfrentamiento entre dos bandos, lo legal y lo ilegal, es decir que es posible identificar el surgimiento de los grupos paramilitares que fueron financiados por la mano invisible del Estado.

En un conflicto tradicional existen actores estatales y otros al margen de la legalidad, enfrentados. En nuestro país se estructuran bandos donde participan las fuerzas armadas legales asociadas a agentes ilegales, por ejemplo el famoso problema del paramilitarismo, también personas vinculadas al negocio del narcotráfico, quienes financian grupos guerrilleros, paramilitares o fuerzas militares para beneficio de su actividad ilícita.(Cadavid,2013,p.2)

Adicional a esto, es importante tener en cuenta, que la forma de denominar el conflicto armado en Colombia también obedece a intereses políticos del gobierno de turno. La transición mas notable se da entre el gobierno de Andrés Pastrana y Álvaro Uribe que marca un giro importante en la historia del conflicto armado y en los procesos de paz, es decir se deja de hablar de un grupo guerrillero, para denominarlos grupos narco terroristas en el 2002, negándoles su carácter político e ideológico y anulando un posible encuentro dialógico.

Hasta el gobierno de Andrés Pastrana se hacía referencia al conflicto armado, lo que posibilitaba planteamientos como lo sustentaron la propuesta de la zona de distención y la mesa de negociación con las FARC; aunque en su campaña como candidato en el 2001 Álvaro Uribe se refirió al proceso de paz un proceso (...) de mentiras en medio de una guerra civil creciente. (Posada, 2001, p.12).

6.2 Colombia: balas, sangre y olvido

A continuación se hará una breve reseña histórica del conflicto armado interno en Colombia con base en la investigación del Centro de Memoria Histórica en el 2013, en el cual se evidencia las cuatro etapas históricas del surgimiento del conflicto armado y una recopilación de las memorias desde las víctimas.

En el primer periodo que comprende de 1958-1982 es la transición de la violencia bipartidista a la subversiva; esta se caracteriza inicialmente por una lucha de poder entre dos partidos políticos tradicionales en Colombia, el conservador y el liberal. Uno de los sucesos que agudizo la violencia de la población civil fue la muerte de Jorge Eliecer Gaitán, generando el surgimiento del frente nacional que fue un acuerdo entre los dos partidos para la elección de Gobernantes. Sin embargo esto no dio solución al problema central de la tenencia de las tierras, lo que produjo que la población campesina se levantara en armas en forma de resistencia frente a las políticas de la época y forma de gobierno.

En el mandato de Gustavo Rojas Pinilla comenzó el surgimiento de las guerrillas originadas por el ataque del ejército contra las denominadas “repúblicas independientes” en 1964-1966 consecuencia de esto se presenta el ataque en Marquetalia– Caldas, que constituyó la organización guerrillera y el empoderamiento de

Tirofijo como precursor del hecho, es así como las FARC –EP se constituyen en 1965, el ELN en 1962, EPL en 1967. Se evidencian tres objetivos para el fortalecimiento de estas guerrillas, el primero es la búsqueda de territorios afines con su ideología política, el segundo el de sectores sindicalizados de campesinos pobres, y la tercera hace referencia a territorios cuyas condiciones topográficas sean de difícil acceso y a la vez que limiten con varios territorios. Es importante destacar que el auge del “conflicto armado transcurrió en medio de cambios sociales y económicos asociados al avance de la industrialización y el rápido incremento de la urbanización” (GMH, 2013, p.128)

En el segundo periodo que comprende 1982-1996 se da una proyección política, expansión territorial y crecimiento militar de las guerrillas, surgen los paramilitares, se da una propagación del narcotráfico, se redacta la nueva constitución política del 1991, se llevan a cabo procesos de paz y se visibiliza la Crisis parcial del Estado.

Es posible evidenciar que en esta época los grupos paramilitares empiezan a organizarse en el territorio Colombiano por departamentos, como una estrategia para asumir el poder del país, haciéndose evidente en: Córdoba que estaba el frente de Fidel Castaño, en Cesar con los hermanos Prada, en Santa Marta con Hernán Giraldo y los Rojas, en Casanare los Buitrago, en los Llanos orientales y Putumayo los aparatos armados al servicio del narcotráfico.

Por otro lado el fenómeno del paramilitarismo nace como una respuesta a los hechos violentos de la guerrilla frente a los terratenientes, es así como el Estado se arma ilegalmente para combatir de forma “eficaz” los grupos guerrilleros

El pueblo fue objeto de varias tomas guerrilleras, enfrentamientos entre las guerrilla y el ejército los cuales eran fuertes; en la población se encontraban casos de estudiantes de odontología que iban a realizar su año rural, las fuerzas subversivas los raptaban para que curaran los heridos en combate; todas las semanas se encontraban muertos, las personas escuchaban como los torturaban cerca al cementerio, especialmente esto les sucedía a los líderes de la comunidad. (Relato de Profesora desplazada del Meta)

Después de un largo tiempo de violencia entre grupos guerrilleros y paramilitares empieza la entronización del fenómeno del narcotráfico en busca de alianzas para asumir el poder en los diferentes departamentos del país, una de las alianzas más

importantes es la del narcotráfico y los paramilitares reconocida con el nombre del narco - paramilitarismo, lo que agudizo los ataques a la población civil en todo el país.

Debido a los ataques mencionados anteriormente los índices de los asesinatos y desaparición forzosa contra miembros de partidos de izquierda en especial el de la U. P (Unión Patriótica) se hacen visibles estos acontecimientos de una manera política y penal.

El gobierno del pueblo en ese momento se encontraba a cargo de la Unión Patriótica (UP) y debido a esto la Alcaldesa María Mercedes fue asesinada; igualmente los maestros se encontraban muy cercanos a las labores del gobierno algunos de ellos habían presentado campañas electorales para concejales, por esta razón sufren muchos atentados en especial los maestros declarados de izquierda. Recuerdo un maestro de artes muy joven que desarrolla una serie de obras en donde se evidencia la realidad que atraviesa la población y es asesinado por esos actos. (Relato de Profesora desplazada del Meta)

La segunda experiencia de desplazamiento en este municipio, fue en el Colegio Departamental de Guamal, allí en Guamal continúan las amenazas porque nosotros estábamos trabajando con la Unión Patriótica (UP) y es una época que fue muy fuerte por la problemática de una ofensiva contra la dirigencia de la Unión Patriótica entonces un compañero que también está en Bogotá le asesinan a la esposa y digamos que esa fue otra experiencia muy complicad. (Relato de Profesor desplazado del Meta)

Debido a la crisis de Estado frente a los temas políticos, sociales y económicos del anterior gobierno, en el mandato de Virgilio Barco se toma la iniciativa de los primeros procesos de paz concretando los diálogos con algunas guerrillas como lo fueron el M-19 y EPL, donde logrando la desmovilización de dichos grupos. En el gobierno de Virgilio Barco, se dan paso a la constituyente del 1991, logrando la participación política del M-19 en un partido llamado: alianza democrática M-19, que se consolido como un partido de izquierda el cual sería exterminado por grupos de extrema derecha en alianza con el narcotráfico, haciendo que muchos de sus militantes retomaran las armas y otros fueran exiliados políticos

En la tercera etapa de 1996-2005 que es la marca del umbral del recrudecimiento del conflicto armado, la cual es financiada por el narcotráfico, en donde su único objetivo era atacar a la población civil infundiéndole el miedo como estrategia de guerra por los grupos subversivos y la fuerza oficial del Estado, evidenciándose de esta forma diversas maneras de ejercer violencia: masacres, desplazamiento, desapariciones forzadas, amenazas, atentados terroristas y secuestros, entre otros.

En el año de 1995 asesinaron a mi hermano que era docente y pertenecía a un grupo llamado Esperanza de la libertad, y en el año de 1996 se inicia las actividades de los paramilitares en Montería con el asesinato a los docentes, el primer asesinato fue el de Rafael. En Enero de 1997 se llevan a un maestro y estudiante del sindicato, y el 9 de marzo se conoce que fueron asesinados y que antes habían sido torturados, que les habían hecho grabar un video donde contaban lo que ocurría al interior del sindicato, a los pocos días aparece una lista con los nombres de los maestros.(Relato de Profesor desplazado de Córdoba)

Una noche cuando yo trabajaba en la nocturna, la primera vez que se entraron los paramilitares al barrio fue frente al colegio y yo tuve que negociar con los policías para sacar a los estudiantes y que no me les pasara nada, ya que afuera en medio del conflicto había cinco muertos, entonces para que no me los cogieran porque a veces hacían batidas, y los que encontraban por ahí se los llevaban presos y ahí fue cuando nos tocó ponerle camiseta con escudo y carnet a los estudiantes para que los identificaran, ya que los paramilitares a veces los esperaban para matar a algunos. Cuando yo trabaje en la primaria también pasaba lo mismo porque uno no cree pero en Cúcuta pasan enfrentamientos entre la guerrilla y el ejército con armas y todo en la zona urbana, así que me tocaba llamar a los padres para que vinieran por sus hijos.(Relato de Profesora desplazada del Norte de Santander)

Un día al regresar al colegio donde dictaba mi clase de matemáticas encontré un muerto en la puerta, este fue tirado por ser jalador de ganado, los autores la guerrilla; la situación se agudiza cuando entran los paramilitares a la población y en ese momento no solo estábamos en manos de los guerrilleros y las fuerzas del Estado que también cometían delitos sino también de las AUC. (Relato de Profesora del Meta)

En la cuarta etapa del 2005-2012 se caracteriza por una recomodación del conflicto armado, la ofensiva militar del Estado, el fracaso de negociación de paz, la seguridad

democrática, logrando que el candidato Álvaro Uribe suba a la presidencia en el 2002, cuyo mandato promulgaba políticas de defensa y seguridad democrática negando el conflicto como parte de una guerra civil y renombrándolo como narcoterrorismo, de esta manera las FARC pierden el carácter ideológico y político. Por esta razón se fortalecen las fuerzas militares, para pensar y efectuar una ofensiva contundente frente a estos grupos terroristas, desatando escándalos como los falsos positivos entre los cuales se llevan 1.486 investigaciones y 2.701 víctimas, las intersecciones telefónicas por parte del DAS, a dirigentes políticos de la oposición y a líderes sociales.

En una ocasión en un colegio de ciudad Bolívar acá en Bogotá, me encontraba pegando unos carteles y un estudiante se me acerca y me dice que no los pegue, porque el reclutamiento militar era necesario, pues es la única solución digna de vida, por esto los estudiantes llegan vestidos de camuflado orgullosos. (Relato de Profesora desplazada en el Meta)

Con respecto al plan de desmovilización el Gobierno Colombiano promueve el desarme nacional con las AUC el cual fracasa porque dicho proyecto generó la impunidad de estos actores frente a sus crímenes de lesa humanidad, presentando así el rearme y reacomodación de sus estructuras frente al conflicto.

Además la seguridad democrática de este Gobierno se utilizó como una herramienta para ganar la guerra contra los grupos insurgentes, generando una percepción política y económica positiva a nivel nacional e internacional, de esta forma se da una reacomodación de los grupos guerrilleros frente a la defensa y al ataque obligándolos a desplazarse a las zonas fronterizas del país.

6.3 Colombia: Sindicalismo y Conflicto armado interno

El fenómeno de violencia que se ha proliferado en contra de los maestros, permite establecer relaciones entre lo que ha sido el conflicto armado interno en sus puntos más álgidos y las reivindicaciones sindicales de la organización de los maestros.

Para esto, la labor del maestro rompe las barreras de la Escuela para trasladarse al escenario del sindicato, donde lo político se fortalece hacia la subversión de órdenes sociales, económicos y políticos.

Al tener los maestros un papel protagónico les llega una amenaza escrita, que deben abandonar el pueblo en una hora o que quemaban el lugar, todos los maestros salieron rumbo a Villavicencio y temían que a este poblado le pasara lo de Vista Hermosa, que se convirtió en un pueblo fantasma, ya que en ese lugar se encontraban los laboratorios de coca. (Relato de Profesora desplazada del Meta)

La primera experiencia de desplazamiento de la población, los agricultores de la región fueron amenazados por los paramilitares y también muchos de los vecinos de la Escuela, nos tocó salir de forma forzada. Recuerdo el asesinato de cuatro personas que eran dirigentes comunales, dirigentes campesinos del corregimiento, nosotros les ayudábamos en lo que era la redacción de documentos para vender los productos que se producen en lejanías, como lo es la papaya y por el solo hecho de estar en contacto con ellos nos llegaron los avisos que era mejor que primero nos calláramos y segundo que nos fuéramos del lugar. (Relato de Profesor desplazado del Meta)

Uno de los motivos de las amenazas fue el que yo pusiera en evidencia los malos manejos que se estaban dando en la administración pública del colegio, en esos problemas estaban algunos de mis compañeros, en pocas palabras los echamos al agua, pero como ellos tenían alianzas con los paramilitares, lo que nos obligó a hacer una serie de convenios con ellos para que no nos asesinaran. (Relato de Profesor desplazado de Córdoba)

A raíz de mi trabajo popular y sindical fue que yo recibí amenazas, yo participe en muchos paros y movimientos cívicos en Cúcuta por ejemplo en la marcha campesina en el Catatumbo que ese fue en el paro del Nororiente de los años 1980, 1990 y 1998 al 2000 yo llegué aquí en agosto del 2006 a Bogotá. (Relato de Profesora de Norte de Santander)

Es así como el ejercicio sindical debe ser entendido desde dos acepciones; por un lado se encuentra una visión amplia que lo define como un derecho fundamental del que gozan los sujetos al interior de una organización, así se especifica en la Organización Internacional del trabajo (OIT); mientras que por otro lado, se encuentra una visión restrictiva del ejercicio sindical, contenida en el código sustantivo de trabajo, que lo enmarca bajo modos de organización que corresponden únicamente a los derechos laborales, a las necesidades gremiales.

Es allí donde la labor del maestro como intelectual de la cultura y su ejercicio en el sindicato no puede mirarse a partir de una visión tan exigua, puesto que su campo de saber que es lo pedagógico, transversaliza lo político, lo social y lo económico.

Los sindicatos que cargaron con el mayor peso de la victimización fueron los más activos en la lucha política, es decir, aquellos que ligaron las reivindicaciones laborales con las aspiraciones democráticas y emprendieron por igual protestas sociales y acciones políticas, a través de las cuales ejercieron un inusitado protagonismo en algunas regiones del país. (Valencia&Ospina,2012,p.15)

Ahora bien, podría subrayarse que desde la visión restrictiva del ejercicio sindical, de entrada se está desconociendo el derecho fundamental de las organizaciones de sindicatos, y ello podría dar esbozos de porque lo sindical siempre se asocia en una lógica de la negatividad, en un ejercicio que debe privarse y coartarse. También es problemático en tanto la labor del maestro, que desde esta acepción podría entenderse en termino de función, lo que implica que el maestro no puede pensarse y proyectarse mas allá de su campo laboral, porque su identificación únicamente estaría relacionada con el hecho de hacer parte de un gremio

La referencia a una noción restrictiva del ejercicio sindical para el caso colombiano, constituye una clara violación a las libertades sindicales, violación que ha sido señalada ampliamente por el movimiento sindical colombiano en las distintas conferencias de la OIT, donde ha denunciado la intromisión e injerencia estatal en las actuaciones sindicales, las restricciones en la creación de sindicatos, la restricción frente a la negociación colectiva y particularmente las restricciones frente al papel que cumplen los sindicatos en la sociedad colombiana. (ENS, 2001, p.31)

Es quizás este el punto más importante de las reivindicaciones laborales de los maestros, no solo hay un interés por la mejora de sus condiciones labores- salariales, sino que su lucha trasciende hacia campos más coyunturales, por esta razón no se puede obviar que quizás esta es la característica por la que el sindicato pasa a querer ser controlado o eliminado por grupos de algunos sectores como los paramilitares, guerrilleros empresarios y agentes del Estado.

Para el caso de esta investigación se profundiza en la violencia desencadenada en contra de los maestros del sindicato Colombiano organizados en la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). Esta organización agrupa a la mayoría de trabajadores del sector educativo¹.

En la década de los ochenta FECODE se configura como una organización dinámica del país, a partir del éxito alcanzado con el Estatuto Docente que prometía una mejora de las condiciones laborales de los maestros; y posteriormente su lucha se enfoca en consolidar una reforma democrática de la Educación y la enseñanza, dicho objetivo da paso al nacimiento del Movimiento Pedagógico en 1982, como una tendencia social de los educadores, cuyas convicciones giran en torno a las reflexiones de algunos teóricos de las pedagogías críticas en busca de la descentralización de la Escuela.

Debido a la aceptación de la propuesta del movimiento pedagógico en otros sectores del país, FECODE se fortalece como una organización política y social en Colombia, que se evidencia a través de “la elección de varios dirigentes de los educadores a la Asamblea Nacional Constituyente y su notoria presencia en el Congreso de la República”, es decir el maestro ya no solo un militante en la Escuela, sino que se convierte en un representante político frente al Estado, en disputa de un poder local, regional y nacional.

6.4 Criminalización del Sindicalismo en Colombia

El tema de los derechos humanos de los sindicalistas en Colombia ha estado en marcado en el conflicto armado, lo que ha ocasionado,

Una grave crisis humanitaria que se expresa en 2.515 sindicalistas asesinados, durante veintiún años; en el hecho de que, en promedio, anualmente más de la mitad de los asesinatos contra sindicalistas en el mundo ocurre en Colombia; y en la permanencia de

¹ FECODE agrupa 33 sindicatos de todos los departamentos y la capital; en 2009 contaba con 214.134 maestros de primaria y secundaria afiliados. DE acuerdo con el censo sindical de ENS (Escuela Nacional Sindical), representa el 26.4% de los trabajadores sindicalizados en Colombia, y aproximadamente el 49% de los inscritos a la Central Unitaria de Trabajadores (CUT). Fecode es la Organización sindical que registrar el mayor número de homicidios y violaciones a la vida, la integridad física y la libertad. Entre 1977 y 2011 889 de sus afiliados fueron asesinados, 2.733 fueron víctimas de amenaza; 37, de atentados con o sin lesiones; 53, de desapariciones; 122, de tensión arbitraria; 40, de secuestro y 19 de tortura. Del total de homicidios de sindicalistas en Colombia el 31% corresponde a Fecode al igual que el 50.9 % de las amenazas, el 25.2% de las desapariciones, el 23.7% de los secuestros y 18.5% de las detenciones arbitrarias. Tomado del libro el Sindicalismo asesinado 2012.

una cultura anti-sindical que sigue catalogando al sindicalismo colombiano como connatural a la insurgencia y como un estorbo para el progreso económico de las empresas y el país. (Correa, 2007, p17)

Año	N° de homicidios en todo el mundo	N° de homicidios en Colombia	Porcentaje %
1999	140	80	57,0
2000	209	137	66,0
2001	223	197	88,0
2002	213	186	85,0
2003	129	94	73,0
2004	145	96	66,0
2005	115	70	61,0

Fuente: información suministrada por la oficina de Derechos Humanos de la CIOLS, SINDERH, ENS

De esta manera es posible evidenciar que el ejercicio sindical en Colombia, es percibido como un ejercicio que amenaza los intereses de algunos sectores tanto legales como ilegales, lo que produjo que los sindicalistas fueran víctimas al luchar por reivindicaciones sociales y laborales, explicando de esta manera que la violencia que se desato en contra ellos, formara parte de una estrategia que tenía como finalidad invalidar sus reivindicaciones.

La mayoría de las violaciones a los derechos humanos de los sindicalistas en Colombia se encuentran ligadas a conflictos laborales (paros, huelgas, negociaciones colectivas y creación de sindicatos). (...) La violencia contra los sindicalistas se inscribe como una acción deliberada, estratégica, y sistemática que obedece a un interés específico que busca anular las acciones sindicales de reivindicación (...) Las violencias se ha realizado

en momentos marcados por el aumento de las reivindicaciones laborales.(Correa, 2007, p.17)

En este sentido no se puede desligar que en Colombia el conflicto armado ha estado profundamente vinculado con la crisis humanitaria en la que se ve afectado el sindicalismo y sus afiliados, donde aparece fuertemente victimizados los maestros sindicalizados.

6.5 Educación, Sindicalismo y Violencia

El sector educativo, en especial los maestros han sufrido unas constantes agresiones, físicas y psicológicas por su vinculación al mundo político a través de los sindicatos, ya que los que cargaron el mayor peso de víctimas, fueron los sindicatos más activos en la lucha política.

Tal como lo menciona Héctor Fajardo “estoy completamente seguro que la victimización sindical que ha vivido Colombia se ha debido, en un 80 o 90% al compromiso de los sectores sindicales con la democratización de nuestro país.” (Valencia, 2012 p. 18)

¿Pero acaso el Estado solo intenta demostrar que las víctimas sindicales son producto de un conflicto armado interminable que afronta nuestro país hace más de medio siglo, o solo intentan esquivar su responsabilidad frente a dichos hechos?

Por otra parte en el periodo comprendido entre 1977 y 2011 se presentaron en Colombia 2.870 asesinatos, 5.373 amenazas, 283 atentados con o sin lesiones, 210 desapariciones, 658 detenciones arbitrarias, 169 secuestrados y 89 casos de tortura contra sindicalistas. En total, 9.652 agresiones, según la base de datos de la Escuela Nacional Sindical. (Valencia, 2012, p. 25)

Pero las agresiones frente a los integrantes de FECODE no pararon en los años 1984-1990 siguieron las constantes amenazas y asesinatos contra estos.

Es así que entre 1997 y el 2011, Medellín fue el tercer municipio en homicidios de sindicalistas, con 185 casos. De las víctimas 101 pertenecían al sector educativo. (Valencia, 2012, p. 36)

Por consiguiente los departamentos de Antioquia, Santander, Valle del Cauca y Córdoba, en los cuales ocurrió un importante proceso de expansión de los grupos paramilitares, registraron la mayor cantidad de maestros asesinados. (Valencia, 2012, p. 66)

De igual manera en los años 1991-1997 los afiliados a FECODE fueron asesinados en 27 departamentos y 58 municipios, especialmente en Antioquia, Córdoba y Cesar, donde las disputas por el control territorial entre guerrillas y paramilitares alcanzaron su mayor intensidad. (Valencia, 2012, p. 88)

También se vieron muy afectados los maestros sindicalizados en FECODE, que defendían sus reivindicaciones laborales con apego a la Constitución de 1991, desarrollaban proyectos educativos como el Movimiento Pedagógico y participaban en la negociación de la Ley General de Educación. (Valencia, 2012, p. 89)

Igualmente es evidente que en esta época “resultara revelador el hecho que entre los maestros asesinados o secuestrados se encontraran varios militantes o simpatizantes de organizaciones guerrilleras en proceso de incorporación a la vida política” (Valencia, 2012, p. 94)

Por otra parte en algunas ciudades, entre ellas Medellín, se desarrolló otra forma de victimización, vinculada indirectamente con el conflicto armado: “el homicidio de maestros de colegios a manos de sus jóvenes estudiantes, pertenecientes a bandas delincuenciales relacionadas con narcotraficantes y paramilitares. (Valencia, 2012, p. 96) en muchas ocasiones porque no les permitían aprobar el año escolar.

La victimización de los maestros fue motivada, entre otros factores por el papel de liderazgo que estos ejercían en las áreas de conflicto armado, organizando a la comunidad para comprender la violencia y enfrentar fenómenos como el desplazamiento forzado, del cual ellos mismos eran víctimas.” (Valencia, 2012, p. 128)

Por otro lado se hace necesario reconocer que la violencia que se ha desatado en contra de los maestros que ejercen un papel político dentro de la comunidad por medio de los sindicatos se ha ido transformado al igual que lo ha hecho el conflicto armado colombiano.

En 1986(...) aparece un contexto marcado por una fuerte violencia socio política, por la incursión a gran escala del fenómeno del narcotráfico, el paramilitarismo, la creciente aniquilación de los miembros del partido político de la UP y la desmovilización del M-19 y su posterior inicio en la vida política (...) aparece con fuerza la estrategia de exterminio de la izquierda y en particular de los miembros de la UP y el sindicalismo. (Correa, 2007, p. 42)

En este sentido en periodo que comprende el 2004 hasta el 2009 evidencia evolución en el conflicto armado.

Con la formalización de las negociaciones entre las Autodefensas Unidas de Colombia y el gobierno de Álvaro Uribe Vélez. El fracaso de los diálogos entre las FARC y la administración Pastrana, junto con la decisión del nuevo presidente de derrotar política y militarmente a las guerrillas –decisión que recibió un amplio respaldo en las urnas-, provocaron una reorientación del conflicto armado. (Valencia León & Celis Juan Carlos, 2012, p.143)

Con la política de seguridad democrática la geografía de conflicto armado cambio, ya que se presentó un repliegue de los grupos guerrilleros se desplazaron hacia las zonas montañosas alejadas del casco urbano y buscaron rodear las zonas que dejaron los grupos paramilitares al momento de desmovilizarse; dicha desmovilización se realizó entre el año 2003 y 2006, aunque mucha de las zonas en que se movilizaban y actuaban las AUC se conformaron nuevos grupos ilegales denominados “neoparamilitares” quienes desarrollan acciones similares a los paramilitares. Es importante cartografiar las zonas en las que se han localizados dichas acciones “Las principales zonas de actuación de los grupos neoparamilitares se localizan en el sur y occidente del país –Nariño, Choco, Valle del Cauca y Putumayo-, en la Costa Atlántica en general, en los llanos orientales, Meta, Vichada y Casanare-, en el bajo cauca antioqueño y en Norte de Santander”. (Valencia León & Celis Juan Carlos, 2012, p. 150).

Por tal motivo la victimización de los maestro estuvo asociada a la disputa que se llevó acabo entre los grupos legales e ilegales por la recuperación de los territorios, el control de las rutas del narcotráfico, lo que puso en evidencia la débil presencia del estado en

algunas regiones; en consecuencia los maestros de escuelas rurales han sido una de las principales víctimas.

6.6 La escuela: más allá de la reproducción, para ser entendida como escenario de empoderamiento.

En las relaciones que se establecen entre la Escuela y la violencia, sin lugar a duda subyacen algunos cuestionamientos como: ¿Cuál sería la función que la Escuela cumple en un contexto de guerra? y ¿ Por qué los actores del conflicto quieren asumir el control de la Escuela?; pues bien, para poder abordar estos interrogantes se hace necesario entender la Escuela como un entramado de relaciones en donde están presentes subjetividades y significados que no pueden restringirse en una perspectiva reproductonista, por el contrario se distancia de esta para insertarse dentro de las pedagogías críticas.

Desde una perspectiva reproductonista, en donde la Escuela aparece como reflejo del orden político, social y económico entendiéndose como el medio que vehiculiza las ideologías dominantes, materializadas en los saberes escolares y asignando un papel pasivo a los sujetos que están presentes en las relaciones pedagógicas, “En la perspectiva de la reproducción está ausente cualquier consideración seria de la Escuela como sitios sociales que producen y reproducen las formas ideológicas y culturales que se encuentran en oposición a los valores y prácticas dominantes”. (Giroux, 1992, p. 118)

Ahora bien, dicha perspectiva se ahonda con Althusser en tanto concibe la Escuela como una Institución proveniente de la organización del Estado, permitiendo la regulación social; dicha regulación social se hace efectiva a través de dos Aparatos del Estado, uno represivo en donde se encontraría la policía y el ejército, y otro ideológico, en donde se encuentra inmersa la familia, la Iglesia y por supuesto la Escuela. Aunque ambos aparatos están institucionalizados con un fin, su forma de accionar se diferencia, pues los represivos requieren de la fuerza y la violencia en primera medida, mientras en los ideológicos, el lenguaje y el discurso inserta en los sujetos formas de pensar y actuar, allí entraría la Escuela y las practicas escolares en donde se lleva a cabo esta función.

Cabe aclarar que desde la reproducción, el concepto de cultura hace referencia a ideas fijas establecidas en la sociedad y que son insertadas en el sujeto de manera inconsciente, sin que él las lleva a la conciencia, y por ende las ponga en diálogo, para contraponerlas y producir nuevas ideas. Entendiendo la cultura como aprendizajes estáticos, que deja de lado que es producto de las relaciones intersubjetivas de la sociedad

“La cultura es la forma distintiva de organizarse en la que el material y la organización social de la vida se expresa a si misma. Una cultura incluye los “mapas de significado” que hacen las cosas inteligibles a sus miembros. Estos “mapas de significado” no son simplemente llevados a la cabeza, son objetivados en los patrones de organización y relaciones sociales a través de los que el individuo llega a ser un individuo social. La cultura es la forma en que las relaciones sociales de un grupo son estructuradas y conformadas, pero también es la manera en que esas formas son experimentadas, comprendidas e interpretadas.(Hall y Jefferson,1996, p. 135)

Lo anterior permite establecer la principal relación entre la Escuela y la violencia, evidenciándose un punto de cruce entre las dos formas de accionar de los Aparatos del Estado mencionados por Althusser, así los actores del conflicto armado convencidos de una perspectiva reproductorista de la Escuela, pretenden tener su control, a través de la ideología condensada en las practicas escolares, sin embargo al darse cuenta que el entramado de relaciones que se tejen en la Escuela no solo se puede restringir al control ideológico, pues se hacen latentes prácticas de resistencia y contra hegemónicas, y es allí donde la fuerza y la violencia son requeridas. “Se pasa por alto que las Escuelas son también sitios culturales, así como la noción de que las Escuelas representan campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico” (Giroux, 1992, pág.103), es en esta perspectiva que la investigación toma fuerza, para posesionar a la Escuela como escenario de posibilidades y a la relación pedagógica como una construcción bidireccional de maestros y estudiantes, en donde el conocimiento más que operacionalizarse se recrea en el contexto social, cultural y política; es así como fuera de este contexto pierde todo el sentido.

7. CATEGORÍAS

7.1 Subjetividad

La categoría de subjetividad es trabajada como la forma de desentrañar los significados que van configurando al sujeto maestro en medio del contexto de violencia, así se retoma a Alfonso Torres (2006) “La subjetividad más que un problema susceptible de diferentes aproximaciones teóricas, es un campo problemático desde el cual podemos pensar la realidad social, el propio pensar que organizamos sobre dicha realidad” (p.91), lo que implica que pensar sobre la subjetividad como un objeto de estudio determinado que se explica por medio de teorías, se agota en esa instancia; pues pensar la subjetividad es enmarcarla en un conocimiento social que es producto y producido de una realidad de tensiones.

En concordancia, dar cuenta de las subjetividades del maestro en un escenario de conflicto social y político, remite a pensar cómo este afecta al maestro y por ende a su práctica pedagógica; dicha afectación puede darse en dos sentidos: por un lado como un reflejo de la situación de violencia, y por otro como la constitución de nuevas formas de ser y actuar a partir de este escenario, bien lo explicita Chanquia (1994) al hacer una lectura de Hugo Zemelman:

(La distinción) entre subjetividad estructurada y subjetividad emergente o constituyente; mientras la primera involucra los procesos subjetivos de apropiación de la realidad dada, la segunda abarca las representaciones y otras elaboraciones cognoscitivas portadoras de lo nuevo, de lo inédito ; esta debe definirse contra aquella subjetividad estructural y, en algunas ocasiones, fuera: pues ámbitos de la realidad silenciados con anterioridad, adquieren significación – es decir, existencia para el sujeto- en el proceso de su constitución. (p. 42).

De esta manera, cuando se habla de subjetividad se remite al concepto de sujeto social, como “un núcleo colectivo que, compartiendo una experiencia e identidad colectivas despliega prácticas aglutinadoras (organizadas y no) en torno a un proyecto, se convierte en fuerza capaz de incidir en las decisiones sobre su propio destino y el de la sociedad a la cual pertenecen” (Torres, 2006, p.105)

Esto es posible debido a la conquista de la conciencia por parte del sujeto, es a través de la conciencia que el sujeto social convierte su potencialidad en utopía y por ende en proyecto, la conciencia más que una limitación es una ampliación de posibilidades de la realidad que le permiten al maestro re significar su subjetividad y practica pedagógica como nuevas formas de entender su relación con el mundo.

7.2 Memoria y experiencia

Hablar de memoria implica, en primer lugar dejar que las voces se vuelvan las protagonistas principales de los relatos, es decir que ellas adquieran el poder de contar por medio de palabras, gestos y muchas veces objetos las experiencias vividas, es así que “La memoria opera como puente que, articulando dos orillas diferentes, sin embargo las conecta. Al hacerlo nos permite, como acto central, recordar aquello que se borra del pasado, o bien se confina en él, precisamente por sus incómodas resonancias con el presente.”(Calveiro, 2006,p.377)

De esta manera se logra evidenciar una preocupación por dejar que las voces que muchas veces son silenciadas por el Estado, la historia oficial y los grupos que han tenido el poder político y económico, tomen fuerzas y cuenten por medio de los relatos o narraciones aquellas acontecimientos que han constituido sus identidades, tanto individuales como colectivas; reconociendo que:

Las sociedades guardan memoria de lo que ha acontecido, de distintas maneras. Puede haber memorias acalladas y que sin embargo permanecen e irrumpen de maneras imprevisibles, indirectas. Pero también hay actos abiertos de memoria como ejercicio intencional, buscado, que se orienta por el deseo básico de comprensión, o bien por un ansia de justicia; se trata, en estos casos de una decisión consciente de no olvidar, como demanda ética y como resistencia a los relatos cómodos. En este sentido, la memoria es sobre todo acto, ejercicio, práctica colectiva, que se conecta casi invariablemente con la escritura. (Calveiro, 2006, p 377)

En este sentido cabe resaltar dos categorías, la memoria y la experiencia; que pueden establecer una relación directa con el pasado, las prácticas culturales y sociales en las que se ve inmerso el actor en cuanto a la relación consigo mismo y con los otros.

Es por ello que se hace imprescindible tener en cuenta las memorias que se evidencian por medio de los relatos con los maestros, para posicionarlo como ese sujeto social que por medio de su experiencia, relata su labor en el aula y la socialización que en ella se desarrolla entre víctimas y victimarios, ya que

Mientras para algunos se trata de sucesos lejanos narrados en los medios de comunicación, quienes viven en las zonas de conflicto conocen por experiencia directa como parte del complejo entramado de relaciones entre actores y pobladores el dolor y los horrores de la guerra. (Colombia huellas del conflicto en la primera infancia. 2008)

Es decir evocar el recuerdo para darle sentido. “El acontecimiento rememorado o «memorable» será expresado en una forma narrativa, convirtiéndose en la manera en que el sujeto construye un sentido del pasado, una memoria que se expresa en un relato comunicable, con un mínimo de coherencia”.(Jelin, 2001)

En este sentido se entiende la memoria como “el reconocimiento a los sujetos en sus múltiples expresiones e inscripciones culturales, otorgándole un papel central” (Juan Carlos Amador Baquiro, 2008, p. 35); es decir se empodera al actor de su historia y su papel dentro de ella, logrando construir una articulación entre pasado y presente, y así dar sentido a su realidad.

Parte de la experiencia, de lo vivido, de la marca inscrita de manera directa sobre el cuerpo individual o colectivo. Sin embargo, en lugar de quedar fijada en la marca, la cualidad de la memoria reside en que es capaz de trascenderla, de asignarle uno o varios sentidos para hacer así de una experiencia única e intransferible algo transmisible, comunicable, que se puede compartir y pasar.(Calveiro, p 377. 2006)

Es de esta manera que la memoria involucra “recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay un juego de saberes, pero también hay emociones. Y hay huecos y fracturas” (Jelin. 2001) buscando rescatar las particularidades de los grupos que se encuentran en una relación directa con la violencia, lo que repercutirá en otros escenarios; o como afirma Ricoeur que la memoria es temporalidad, acto de búsqueda y rememoración, trae lo ausente en la distancia al presente. De ahí, que el que recuerda debe situarse en la memoria de los otros, cruzando espacios, subjetividades y experiencias compartidas.

Por lo anterior se comprende que la memoria no se trata de repetir puntualmente lo ocurrido, sino darle sentido a eso que se ha convocado

La fidelidad de la memoria reclama, pues, un doble movimiento: recuperar los sentidos que el pasado tuvo para sus protagonistas y, al mismo tiempo, descubrir los sentidos que esa memoria puede tener para el presente. Se trata, por lo tanto, de una conexión de sentidos que permita reconocer y vincular los procesos como tales, con sus continuidades y sus rupturas, antes que la rememoración de acontecimientos, entendidos como sucesos extraordinarios y aislados. (Calveiro, p 378. 2006)

Es de esta forma que la memoria presenta una mirada política, en cuanto al desarrollo de una concientización de la comunidad y la historia que en estas se presenta, para que por medio de la pedagogía se implementen procesos de reflexión en cuanto a los contextos sociales que rodean a los sujetos.

Sin embargo, puede haber muchas formas de entender la memoria y de practicarla, que están a su vez vinculadas con los usos políticos que se le dan a la misma porque, ciertamente, no existen las memorias neutrales sino formas diferentes de articular lo vivido con el presente. Y es en esta articulación precisa, y no en una u otra lectura del pasado, que reside la carga política que se le asigna a la memoria. (Calveiro, p 377. 2006).

Por otro lado, la categoría de experiencia hace referencia al sujeto no desde la práctica como aclara Jorge Larrosa sino desde aquella pasión que mueve al sujeto lo que lo vuelve, receptivo, abierto y expuesto. Pero por otro lado se hace necesario llevar este concepto más allá, puesto que el sujeto está atado a una historia que es propia de él, en la cual se pueden evidenciar rupturas, quiebres, lo que produce alteraciones en las relaciones que tejen en la sociedad.

En este sentido Larrosa plantea la experiencia de sí como “El resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos en los que se define la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad” (Larrosa, 1995, p. 270).

De esta manera, se entiende que para este autor la experiencia se construye a partir de cinco espacios, que pasan por: la auto observación, luego la exteriorización, después la memoria, lo que lo conlleva a un ejercicio auto evaluativo y finalmente la capacidad de autodominarse o en palabras de Larrosa “La experiencia de si históricamente constituida, es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo” (ibíd. p.272) lo que termina repercutiendo en los comportamientos habituales.

Por consiguiente, se logra evidenciar la articulación que existe entre estas categorías y las tensiones que entre ellas surgen ya que como diría Amador Baquiro (2008) “al papel de la experiencia en la construcción de memorias que van apareciendo en medio de tensiones entre lo institucional y lo subalterno, entre la dominación y la resistencia, entre lo excluyente y lo incluyente.” (p. 28) Pero a la vez tratan de darles un rostro a los otros.

7.3 Práctica pedagógica

Esta categoría se trabajara en el proyecto como una forma de reivindicar la función del maestro como intelectual de la cultura, contrario a entenderlo como un simple ejecutor de la enseñanza- aprendizaje, de acuerdo con Zuluaga.

Un docente formado en función de las necesidades laborales pierde de vista la totalidad y la complejidad de lo que acontece en la cultura y el todo social, en una palabra, no puede ser “ciudadano de mundo”, pues no va más allá del inmediatismo que le impone las condiciones materiales de vida y la urgencia de integrarse a la burocracia educativa, ganarse un salario a cambio de instruir. (Zuluaga, 2003, pág. 34)

Adicional a esto, se entiende que la practica pedagógica no solo obedece a la adquisición de conocimientos, sino a demás a la capacidad de relacionar los conocimientos en determinados contextos,“ La práctica de la enseñanza como parte del campo aplicado, no debe comprender solo conceptos operativos. La experimentación debe convertir los conceptos operativos en nuevos frentes de reflexión para articular la relación entre la teoría y práctica (Ibid, pág. 29)

Igualmente Zuluaga hace mención acerca de:

Como si los conocimientos estuvieran hechos de una sustancia maleable y fuese preciso moldearlos, como si el lenguaje de los conocimientos tuviera que ser mirado y enunciado a través de una rejilla. Al maestro se le provee de un método para transformar el discurso del conocimiento en contenidos para la enseñanza. (Zuluaga, 1999, p.10)

Por ello es que el discurso que maneja el maestro dentro del desarrollo de su práctica pedagógica, permite una transformación de la vida y del pensamiento del sujeto en formación, ya que por medio de la apropiación de los conocimientos relacionados con el contexto social en este caso con el conflicto armado interno, los maestros pueden lograr en su labor pedagógica una configuración de sus prácticas en el aula.

De esta forma se evidencia “una lucha por rescatar, para el maestro y a través del trabajo histórico, la practica pedagógica” (Zuluaga, 1999, p.13) puesto que la recopilación de memorias, desde un campo histórico le permite al maestro hacer un bosquejo acerca del contexto que rodea a la escuela y las problemáticas que en estas se presentan, logrando la formación de una práctica pedagógica en pro al cambio.

Por consiguiente se puede definir que:

Hacer la historia de la práctica pedagógica es saber que se posee un sujeto históricamente definido: el maestro, como portador de un saber, pero que lo ha sido socialmente marginado, como portador y como productor de saber (Zuluaga, 1999, p.13)

De esta manera es que se evidencia el papel del maestro como ese sujeto histórico pero también social, que no debe ser considerado solo un transmisor de conocimientos, sino como un sujeto dispuesto a cambiar sus prácticas pedagógicas en pro del beneficio de una comunidad y sobre todo de unos educandos que a pesar de sus problemáticas sociales, pueden buscar una mejor oportunidad a un proyecto de vida, el cual no tenga que ver con la violencia.

Es así, como dentro del contexto del conflicto armado, en el cual los maestros ven afectada su práctica pedagógica esta entendida según Freire como “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría/ practica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la practica en activismo”(Freire,1997,p.11) ya

que los maestros atravesados por el conflicto armado son sujetos que en medio de su práctica pedagógica no solo deben tener en cuenta el contexto que los rodea, sino el discurso que manejan a nivel teórico en sus espacios académicos y sociales, también “el buen clima pedagógico- democrático es aquel en el que el educando va aprendiendo, a costa de su propia practica que su curiosidad como su libertad debe estar sujeta a límites, pero en ejercicio permanente” (Freire,1997, p. 39) es así, que el discurso de estos maestros es limitado frente a los saberes que le imparten a sus estudiantes, debido a esto los licenciados en ciencias sociales son profesionales que no pueden estar en lugares donde hagan presencia los actores del conflicto armado debido a que son considerados una amenaza.

Para Freire todo acto educativo es un acto político, ya que como seres humanos estamos en constante cuestionamiento de nuestros actos y pensamientos, construyendo de esta forma las memorias de un sujeto, convirtiéndolo en parte de una historia, por ello dicho autor le apuesta a que el sujeto desarrolle una conciencia crítica frente al entorno que lo rodea, ya que por medio de la práctica pedagógica el maestro pueda lograr esa transformación de la realidad, siendo el caso del conflicto armado y cómo el acto de violencia constante lo afecta como sujeto pero también afecta a la comunidad que lo rodea.

De igual forma, para este autor la formación de un individuo comprende características como la cooperación, la justicia social, la paz, la solidaridad, la tolerancia y la capacidad de poseer un conocimiento cierto sobre la realidad que lo rodea para transformarla, por consiguiente la práctica del maestro debe ir orientada a la reflexión y acción del ser humano sobre el mundo.

Dentro del ámbito educativo es importante el dialogo entre el maestro y el estudiante, ya que ese dialogo debe ser sobre la vida, generando el crecimiento del otro, siendo el caso de los maestros que no solo deben dialogar con estudiantes que van a la escuela a adquirir un aprendizaje, sino con sujetos que han sido atravesados por el conflicto, con sujetos que consideran que no hay posibilidades de vida ya que su cotidianidad reafirma que la única opción de trascender es la guerra.

Es así que Tezanos, haciendo referencia a Zuluaga habla acerca:

La noción de práctica pedagógica devuelve, por una parte, la posibilidad de discusión sobre el enseñar entendido como el oficio de los docentes, responsabilizados históricamente por la sociedad, de contribuir al desarrollo de competencias cognitivas y sociales, que abren el camino para la apropiación y transformación de la cultura a las nuevas generaciones. Así mismo, permite actualizar, poner nuevamente en acción, la discusión sobre los elementos constitutivos que dan significado y sentido al enseñar, centrando la búsqueda e indagación en la relación maestro-alumno, más que en el énfasis en uno u otro de los componentes de la misma. (Tezanos, 2001, p. 11)

Es por ello que la practica pedagógica, se convierte en esa posibilidad de que el maestro trascienda del aula a lo histórico y social, aportando en la construcción de un nuevo pensamiento educativo, en base a la transformación o superación de problemáticas como el conflicto armado interno que trasgreden a la escuela y por ende la práctica pedagógica del educador.

En cuanto a la escuela Freire(1994) dice:

La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se le niega a la inmovilidad, la escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela en la que apasionadamente le dice si a la vida y no a la escuela que enmudece y me enmudece. (p.70)

Es a este tipo de escuela que muchos maestros inmersos en el conflicto armado le apuestan y por estas razones los amenazan de muerte, ya que para ellos el sujeto en formación no debe callar su opinión frente a las injusticias que lo rodea, no debe desconocer lo que sucede a su alrededor y sobre todo no debe convertirse en un reproductor de violencia, puesto que la educación permite tener una visión de vida y sobre todo permite que las sociedades transformen sus pensamientos, generando la formación de sociedades menos ignorantes y más propositivas y criticas de su contexto.

8. MARCO METODOLÓGICO: TRAVESÍA METODOLÓGICA

Para llevar a cabo esta investigación, se hizo necesario contar con la colaboración de los maestros que habían sido desplazados por el conflicto armado interno, para esto nos remitimos a la Asociación Distrital de Educadores de la sede norte, específicamente al Departamento de Derechos Humanos, allí contamos con la colaboración algunos integrantes de esta área, ya que en un principio el proyecto iba a realizarse en colegios para observar la práctica pedagógica de maestros con estudiantes desplazados o reinsertados, pero dado los inconvenientes de asignación de espacios para la observación, se decide reestructurar el proyecto junto con el tutor orientándolo a ubicar maestros desplazados que se encontraran vinculados al sindicato.

Por medio de la asistencia a unos talleres a los que fuimos invitadas por el tutor, se logró establecer el primer contacto, en donde se comenta el objetivo de la investigación y se ve el interés por parte de uno de los maestro; el cual fue el encargado de establecer comunicación con otros maestros que habían pasado por la misma situación de desplazamiento.

Es así que empezamos a ubicar a los maestros que harían parte de esta investigación, para esto se hizo necesario programar una serie de encuentros, para conocer quienes eran y luego realizar las entrevistas y talleres pertinentes. Las entrevistas que se realizaron dentro de la investigación son abiertas. La primera entrevista que realizamos correspondía mas a una charla informal, que buscaba generar ese ambiente de confianza entre el investigador y el investigado, lo que permitió conocer aspectos subjetivos del maestro y de esta manera establecer las preguntas pertinentes para la apertura de un próximo encuentro.

La segunda entrevista se concretó de acuerdo al tiempo de los maestros, el objetivo de este encuentro permitió abordar los elementos centrales de la investigación, buscaban narrar los sucesos de violencia y desplazamiento en relación a su vida personal, política y profesional. La tercera entrevista, nos permitió enfocarnos en la práctica

pedagógica, ya que este es uno de los aspectos de mayor importancia en la investigación.

Al recopilar la información de estos encuentros se genera la importancia de realizar un taller que se ejecuta en tres momentos y que buscaba poner en diálogo las memorias de los maestros. En el primer momento del taller, se propició una reunión a la que asistieron tres maestros de los cinco que participaron en la investigación, en este taller se visibiliza los puntos de encuentro y quiebre frente a las experiencias de cada uno de ellos, por medio del uso de mapas de Colombia y Bogotá, en donde se ubicaba la territorialidad y escenarios que han sido parte de su experiencia.

En el segundo momento del taller se buscó que los maestros ubicaran a través de una línea del tiempo los momentos de tensión de su vida sindical, además en este encuentro se llevo a cabo un trabajo, en el que los maestros debían traer elementos representativos que les recordara su vida antes y después del desplazamiento. De esta manera surge el trabajo por medio de la fotografía como testimonio, en donde las imágenes de ciertos momentos significativos de su vida personal y sindical dan sentido a su relato. En el tercer momento, los maestros realizaron un mapa mental que buscaba darle sentido a escenarios (Familia, Escuela, comunidad y sindicato)

Dentro de todo este proceso se presentaron algunas dificultades en la recolección de la información como por ejemplo, manejo de tiempo, compromiso por parte de los maestros, puntualidad. Sin embargo se rescata la flexibilidad a la hora de narrarnos el relato y dejarnos entrarnos en su vida.

Cronograma

Los encuentros con los maestros se llevaron a cabo de la siguiente manera:

En la segunda semana de septiembre del 2013 se llevó a cabo primera entrevista que consistía en una presentación y charla informal con los maestros. En la primera semana de Octubre se concretó la segunda entrevista con los dos profesores desplazados del Meta, en la segunda y tercera semana de Octubre del mismo año se llevó a cabo con los profesores provenientes de Córdoba y la primera semana de Octubre se entrevistó a la profesora de Norte de Santander.

La entrevista número tres se llevó a cabo en la segunda semana de febrero del 2014 con los profesores desplazados del Meta. En la cuarta semana de febrero se entrevistó al profesor de Córdoba y a la profesora de Norte de Santander y en la primera semana de marzo, al profesor desplazado de Córdoba.

Con respecto al taller se organizó en tres tiempos. La primer parte del taller se llevó a cabo de la última semana de marzo hasta la primera de abril con los cinco profesores de la investigación. La segunda parte y tercer parte del taller se realizó la primera semana de abril de acuerdo a los tiempos de los maestros.

8.1 Enfoque Cualitativo: La narrativa como herramienta metodológica

Pensar la Escuela, como un campo de significados dado por las relaciones intersubjetivas que se tejen entre sujetos permite entender la importancia de las narrativas como un método de investigación en la educación, puesto que la razón principal del uso de estas es que “los seres humanos son organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente viven vidas relatados(...) por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentan el mundo” (Connelly & Clandinin 1995, p. 11). Cabe resaltar, que las narrativas no solo apuntan a una ruta metodológica, sino que además dan cuenta de una forma de construir conocimiento social, configurado desde la experiencia de los actores del hecho educativo, así lo explicita Bruner (citado por Antonio Bolívar, 2001) quien piensa que la narrativa no solo es una metodología, sino además una forma de construir realidad al estar fundamentada en un problema ontológico.

En concordancia, se hace necesario explicitar que la investigación que se desarrolla rescata al sujeto maestro y a las experiencias vividas y posteriormente narradas con el fin de desentrañar sus significados, “como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales como hace el razonamiento lógico formal”. (Bolívar, 2001, p.6)

Ahora bien, podría afirmarse que la fisura más notable en la manera de investigar en Educación, consiste en la relación que se establece entre el objeto y el investigador,

dicha relación en la corriente positivista iría desligada con el fin de que la investigación se enmarque dentro de la objetividad, contrario las narrativas plantean esta relación como indisoluble, rescatando al sujeto y por ende a la subjetividad como el eje central y el sentido de la investigación.

Rompiendo decididamente con una concepción de racionalidad instrumental o tecnológica de la educación, en la cual la enseñanza es un medio para conseguir determinados resultados, la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y política. (Bolívar, 2001, p.7)

Dentro de las narrativas, se podrán ubicar las historias de vida, que tienen “como objetivo el análisis y transcripción que realiza el investigador frente a la raíz de los relatos de la vida de una persona” (Martin, 1995, p.3), además de los relatos que se pueden adquirir por fuentes periodísticas, siendo este el enfoque principal de recolección de información de maestros afectados por el conflicto armado interno y la repercusión de este en sus prácticas pedagógicas. Para Martin esta metodología requiere de un proceso de indagación, en el cual se deben utilizar instrumentos como la entrevista preferiblemente abierta, un dialogo profundo entre el investigado y el investigador sin llegar a tomar una postura subjetiva frente al relato.

Por otro lado para Cortes (2011) las historias de vida nos permiten visibilizar entender e interpretar las voces, que siempre han estado pero los discursos dominantes de nuestra sociedad nos han imposibilitado ver, evidenciándose de esta manera como el discurso del maestro que ha sido desterrado de su lugar de trabajo por el conflicto armado interno se ha invisibilizado frente a la sociedad vulnerándose sus derechos humanos. A continuación citamos el cuadro de Jorge E. Aceves Lozano quien resume las características de los dos tipos de proyectos que él propone en su artículo un enfoque metodológico en las historias de vida.

Tipos de proyectos en historia oral²²

Rasgos	Historia de vida	Historia oral temática
Rango	Intensivo	Extensivo
Medios	Directo	Directos-indirectos
Muestra	Individual	Amplia-diversa
Enfoque	Caso único	Múltiple-temático
Técnica	Entrevista en profundidad	Entrevista semidirigida
Evidencia	Testimonio personal Experiencia y vivencias	Testimonio personal Experiencia colectiva y tradición oral
Producto	Autobiografías Trayectorias vitales "Historia de vida"	Relatos de vida Trayectorias "tipo" "Historias orales"
Etiqueta	("Life-history")	("Life-stories")

Es así que dentro del marco de la investigación se dará cuenta de las historias de vida como una herramienta que permitirá que se dé una interacción, una observación etnográfica y su eje central será la entrevista profunda, donde se incluirán las "descripción de las experiencias y los acontecimientos más significativos de la vida del narrados, en sus propias palabras" (Aceves,1999,p.5) y de esta manera reconstruir

²² Aceves Lozano Jorge, Un enfoque metodológico de las historias de vida, Ciesas- de las historias de vida, Ciesas-Mexico

y reflexionar por medio de unas memorias acerca de los sujetos maestros y de sus experiencias.

Por lo anterior se puede decir que unos de los rasgos que identifican a las narrativas son su carácter experiencial, ya que se narran acontecimientos vividos, recordadas y conectadas a otros actores, que hacen una estructura propia de la narración construyendo una hilación particular.

De esta manera el investigador es el que marca una pauta inicial para dar comienzo a la narración, y da una estructuración con el fin que puede ser comprendida por el otro “se produce una traducción de lo íntimo de las experiencias vividas, a formas compartidas socialmente por medio del lenguaje” (Lidón, 1999, p. 299). Ya para finalizar se puede concluir que el investigador narrativo describe, recoge y analiza historias de vida y los relatos de las experiencias.

9. ANÁLISIS DE CATEGORÍAS

9.1 Manifestaciones y configuraciones subjetivas en contexto de guerra: acalladas en un tiempo y en un espacio, pero no silenciadas para siempre.

*“Ellos aquí trajeron los fusiles repletos
de pólvora, ellos mandaron el acerbo
exterminio,
ellos aquí encontraron un pueblo que cantaba,
un pueblo por deber y por amor reunido,
y la delgada niña cayó con su bandera,
y el joven sonriente rodó a su lado herido,
y el estupor del pueblo vio caer a los muertos
con furia y con dolor.
Entonces, en el sitio
donde cayeron los asesinados,
bajaron las banderas a empaparse de sangre
para alzarse de nuevo frente a los asesinos”.*

Pablo Neruda – Los Enemigos

Esta categoría de análisis dentro de la investigación adquiere sentido al centrarse en el sujeto maestro, entendiendo la movilidad de sus acciones y pensamientos en un entramado de relaciones y acontecimientos. Como señala Torres (2006) “La subjetividad más que un problema susceptible de diferentes aproximaciones teóricas, es un campo problemático desde el cual podemos pensar la realidad social, el propio pensar que organizamos sobre dicha realidad” (p.91), lo que implica que pensar sobre la subjetividad como un objeto de estudio determinado que se explica por medio de teorías, se agota en esa instancia; pues esta se enmarcarla en un conocimiento social que es producto y producido de una realidad de tensiones.

Para hablar de la subjetividad de los maestros es importante remitirse a la realidad, ambas no deben ser comprendidas como entidades distantes, sino por el contrario en

una relación dialéctica, en la cual la subjetividad cobra fuerza y sentido manifestando intensidades y matices enmarcados en los acontecimientos reales. Es así como la relación que subyace entre subjetividad y realidad puede hacerse evidente en tanto ambas hacen parte de construcciones sociales, por ende no son estáticas y cerradas. Lo anterior se evidencia a través de los relatos, en los diferentes momentos de tensión y normalidad se configuraron las subjetividades como movilizaciones de acciones y pensamientos de los maestros.

En concordancia, dar cuenta de las subjetividades del maestro en un escenario de conflicto armado interno, remite a pensar cómo este afecta al maestro y por ende a su práctica pedagógica; dicha afectación puede darse en dos sentidos: por un lado como un reflejo de la situación de violencia, y por otro como la constitución de nuevas formas de ser y actuar a partir de este escenario.

La capacidad para imponer una direccionalidad a los procesos sociales depende, por lo tanto, de la importancia que en cada sujeto adquiera la dimensión subjetiva. Si ésta es parte de la ideología dominante, es posible que se desenvuelva una capacidad de dirección mucho más por inercia que si se tuviera que romper con la ideología dominante, pues, en este caso, se requiere madurar la autonomía ideológica cultural necesaria para desplegar la capacidad para construir proyectos. (Zemelman, 1989, p. 80)

De esta manera, es como se observa en los relatos que ante la situación de violencia y de conflicto en los maestros se hacen latentes sentimientos de angustia, zozobra, inseguridad, incertidumbre, que sin duda alguna genera agitación no solo en su vida personal, sino además en su práctica pedagógica; convivir con el miedo se convierte en la lucha de los maestros por permanecer en el territorio.

Empecé mis labores en liviano pero ya con temor, llegue a la casa de mi mamá, yo sabía que me controlaban la llegada, la hora de salida del colegio, de mi casa y varias veces observe carros parqueados cerca que observaban mis movimientos, solamente me hicieron una llamada y la recibió mi Ex esposa y esa angustia del temor y el miedo me hizo cambiar de vivienda, luego me fui a vivir con mis suegros pero ese temor y la presión familiar me llevo a no aguantar más y salirme de Montería. (Profesor de Córdoba)

Nos tocó salir de forma forzada. Recuerdo el asesinato de cuatro personas que eran dirigentes comunales, dirigentes campesinos del corregimiento, nosotros les ayudábamos en lo que era la redacción de documentos para vender los productos que se producen en lejanías, como lo es la papaya y por el solo hecho de estar en contacto con ellos nos llegaron los avisos que era mejor que primero nos calláramos y segundo que nos fuéramos del lugar ; entonces ahí se produce el primer desplazamiento de Lejanías hacia Guamal en el mismo departamento del Meta. (Profesor desplazado del Meta)

Sin embargo, pese que muchos de los maestros permanecen en sus territorios por su convicción política y social, aun cuando las amenazas y el miedo son constantes, cabe aclarar que cuando la vida está en peligro, preservarla se convierte en una forma de lucha y en el valor más importante. Allí hay un punto de encuentro en los maestros entrevistados, afirmando que el vínculo afectivo con su familia, es lo que más los impulsa a dejar su territorio, así lo narro una de las profesoras:

Salieron en la lista de que los iban a matar, yo la encabezaba. De vez en cuando salían lista y siempre salía yo, era obvio que en cualquier momento me iban a matar y yo estaba decidida a eso, sin embargo lo que me hizo cambiar de opinión y no esperar la muerte allá, yo tenía a mis hijos grandes y empezaron a opinar que ellos preferían tener la esperanza de verme algún día y no muerta en un campo de batalla, y no volverme a ver; pues uno a pesar que sabe que cuando convive con la comunidad en las luchas e intereses sociales, uno tiene que estar dispuesto a lo que viene, a no llegar a vieja. (Profesora desplazada de Norte de Santander)

Ahora bien, el punto álgido en los relatos de los maestros se encuentran allí, en donde el miedo se trasciende en tanto la manifestación de un sentimiento normal ante la destrucción y anulación de la vida, para posesionarlo como una conducta de oposición, que va desde una forma de repudio, de negación ante la violencia como el vehículo de fines políticos, hasta un agenciamiento de los maestros para pensarse como intelectuales de la cultura y potenciadores de las transformaciones.

Es importante aclarar que el miedo fue constante, la zozobra, la desilusión, la impotencia, el dolor de enterrar a los estudiantes, a los líderes, es por eso que los maestros entran en depresión, pero con la convicción de que cada día la Escuela se

convierte en esperanza y la resistencia por hacer una Escuela diferente desde el arte, la cultura, la crítica frente a otras lógicas de mundo, una escuela que vuelva a sonreír. (Profesora desplazado del Meta).

Cuando el miedo se convierte en una conducta de oposición, la subjetividad de los maestros se moviliza en la linealidad del tiempo y el espacio. En el tiempo re-significan el pasado para entender su presente y construir puentes para pensarse el futuro. La subjetividad transita del miedo a la oposición, de una subjetividad estructurante a una emergente, y solo emerge lo nuevo a partir de la destrucción de lo condicionante.

Si lo que se persigue es la apropiación del futuro, lo que ha sucedido, la única racionalidad posible de reconocer se expresa en la lógica de potenciar algo, lo existente y dado. La relación presente-futuro conforma de este modo el ámbito de realidad en el cual tiene lugar la activación de lo real- dado por el hombre, ya no simplemente su explicación (Zemelman, 1989, p. 24).

En cuanto al espacio, en el territorio de donde los maestros fueron desplazados, pese a muchas de sus resistencias, finalmente son obligados a salir, pero al nuevo territorio al que llega resignifican su experiencia lo que les permite pensar los acontecimientos ocurridos, como forma de empoderamiento de sujetos sociales para la transformación

Entonces nosotros, digo nosotros sufrimos un desplazamiento masivo destruyendo el tejido social y educativo, ya que éramos un grupo de jóvenes; entonces con esas ganas de salir adelante, entre la gente se construyó una ciencia social viva y no librescas. (Profesor desplazado del Meta)

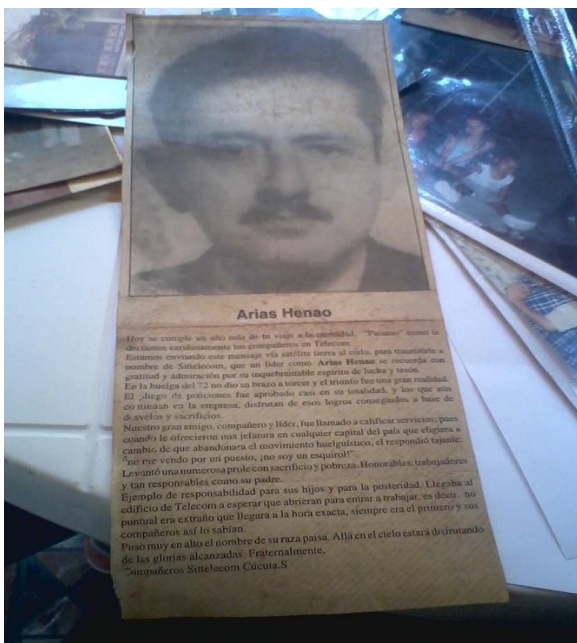
Así, encuentran en Bogotá, la interconexión de sus subjetividades cruzadas en un mismo tiempo y espacio, para dar cuenta de esas formas identitarias que los ha convocado ahí en esa relación espacio-temporal; ubican a la violencia como la acompañante en esos desplazamientos forzosos, pero también aparecen allí latentes las ganas de seguir luchando

“Fíjense que acá en Bogotá nos ubican en zonas donde no estamos seguros, y eso genera que sigamos siendo víctimas de nuevas persecuciones y amenazas, (...) y eso también pasa porque nos hemos acercado a las luchas populares, somos sindicalistas, sin embargo la experiencia de violencia no nos ha acallado, y uno sabe que se corren

riesgos, uno es consciente. Porque la otra opción sería renunciar, dejar de ser lo que hemos sido, desconocer nuestro compromiso y responsabilidad, (...) Lo que tiene que pasar es que seguimos en la brega, la lucha continua, tenemos que seguir persiguiendo nuestros sueños (Relato de Maestros desplazados)

Otro de los puntos de encuentro en las subjetividades de los maestros aparece en la imposibilidad de regresar a su territorio, porque más allá del espacio físico, para ellos ese territorio contiene significados de horror, de muerte, de amenaza a la vida, de miedo; su subjetividad se niega a volver a ese lugar como una forma de repudiar lo que paso, como forma de no querer recordar que si bien, ellos vencieron la muerte, a muchos de sus compañeros les gano, evidenciando que los desplazamientos no solo constituyeron moviidades del cuerpo, sino además de pensamiento y emociones.

(Remitirse a anexo. Video)



“Yo siempre tuve una gran admiración hacia mi padre, en la Huelga del 72el no dio su brazo a torcer”.

Además de lo anterior, también es importante resaltar que en la subjetividad de los maestros, la experiencia también es atravesada por esas voces de los ausentes que estarán presentes en el tiempo, y que ellos traen a la memoria en dos sentidos: uno para situarse desde lo ocurrido al otro, desde esa situación de horror que lo anulo de la vida. Y dos, el otro en tanto

un sujeto con el que establecen lazos identitarios, compañeros de convicciones políticas, incansables militantes por las mismas causas. De esta manera pensar la subjetividad desde el otro, permite darle sentido a la propia vida, trazando la linealidad entre pasado y presente para entender como lograron y logran aun enfrentar y convivir con el miedo; había dolor en la forma en que situaban en sus recuerdos a sus compañeros muertos, un duelo que seguramente no se había saldado, pero podría acabarse cuando ellos se configuran como sujetos atravesados por ese otro, en la afectación y re significación para su vida, como forma también de reivindicarlos, así se

podía evidenciarse en lo que relataban los maestros cuando hacían alusión a las fotografías mas relevantes de su vida. (Ver anexos)



“Ella es sol Maria (primera de la izquierda, vestido rosado), compañera y lideresa del sindicato del madres comunitarias de la comunidad de Atalaya asesinada frente a su familia , al fondo se puede observa la cooperativa”.



Padre Pauselino Camargo, haciendo campaña para la alcaldía en Cúcuta Quien fue asesinado después de cumplir el periodo electivo (maestra desplazada del Norte de Santander)

9.2 Memorias de maestros: Recuerdos, olvidos, dolor y esperanza

“Sin embargo, frente a la opresión, el saqueo y el abandono, nuestra respuesta es la vida. Ni los diluvios ni las pestes, ni las hambrunas ni los cataclismos, ni siquiera las guerras eternas a través de los siglos y los siglos han conseguido reducir la ventaja tenaz de la vida sobre la muerte

Gabriel García Marquez – La soledad de América Latina

Una forma de concebir la memoria puede ser desde la postura de Jelin (2001, p.6), que la entiende desde un espacio “el espacio de la memoria es entonces un espacio de lucha política”, de esta manera al hablar de conflicto armado interno y preguntar por las víctimas se hace necesario darle voz a aquellos que se han enfrentado directamente a esta realidad, es así que la memoria se convierte en una herramienta que busca reconstruir un pasado en la que se pueden encontrar identidades colectivas y al mismo tiempo individuales que surgen en momentos de tensión y crisis que pueden llegar a ser traumáticos y se manifiestan en hechos violentos.

Cuando me vine a trabajar a Bogotá entre en una crisis psiquiátrica, no podía dormir soñaba con las masacres siempre sentía el olor a muerto, ya que en algunas ocasiones no dejaban que los recogiéramos y el pueblo se impregnaba con ese olor, se dejan procesos sin acabar y muchos huérfanos como las hijas de la Alcaldesa. (Profesora desplazada del Meta)

Volver atrás y ver que uno ayudo a mucha gente como en la comuna de Atalayas a cambiarle la vida, le da a uno tristeza. Por ejemplo en el sindicato de las madres comunitarias, la más cercana era Sol María Roper, a ella la mataron los paramilitares en la sala de su casa; recordarla es doloroso y muy fuerte yo la lloro todavía. (Profesora desplazada de Norte de Santander)

A un compañero que fue diputado estaba almorzando y se le metieron a la casa y lo mataron, hay otro profesor que era de filosofía que es de Montería y estaba sentado afuera de la casa con su esposa y el suegro, se fue la luz, en ese momento él va a la cocina a tomar algo en ese momento escucho unos disparos al salir vio que mataron a la

mujer y al suegro porque lo confundieron con el maestro, él se fue para Cartagena, también era del partido, entonces cuando en mi caso se fue la luz ya tenía la experiencia del atentado que le hicieron al camarada, a mucha gente le toco salir de Córdoba, por eso me vine para Bogotá por orden del comité central. (Profesor desplazado de Córdoba)

En este sentido se puede evidenciar que dentro de los relatos de los maestros se puede observar recuerdos, gestos que muchas veces dejaban ver dolor, angustias, miedo y silencios que en algunos momentos expresaban las huellas del horror.

Entonces la memoria opera como puente que, articulando dos orillas diferentes, sin embargo las conecta. Al hacerlo nos permite, como acto central, recordar aquello que se borra del pasado, o bien se confina en él, precisamente por sus incómodas resonancias con el presente. (Calveiro, 2006, p 377)

Es duro saber que yo hoy hablaba con un compañero y mañana podría amanecer muerto ya fuera por los paramilitares o en ocasiones por la misma policía o el ejército. (Profesor desplazados de Córdoba)

Cúcuta ha sido una ciudad de frontera donde se mueve el contrabando, el narcotráfico y el paramilitarismo entonces en ese tiempo empezaron a desaparecer y asesinar a la mayoría porque éramos un peligro para el Estado. (Profesora desplazada de Norte de Santander)

Solo es posible recordar los hechos en la medida que se establece una relación dialógica con el otro por medio de códigos culturales y sociales compartidos, aun cuando las situaciones se desarrollen en diferentes puntos geográficos del territorio, como se logra evidenciar al interior de los relatos, de esta manera se entiende que hay una memoria colectiva vista esta desde el conjunto de acontecimientos que ha repercutido en los relatos del grupo de maestros, reconociendo que dichos relatos se construyen en un espacio y tiempo que le son propios.

Entre ellos encontramos las luchas populares, por las reivindicaciones por la salud, la vivienda digna, el trabajo y la educación, ya que es posible evidenciar que los maestros no solo recuerdan situaciones que ocurrían solamente en el espacio formal de clases, sino hechos que ocurrían en la cotidianidad de la comunidad de la hacían parte.

Generando puntos de encuentros no solamente en los relatos, si no en las fotografías, ya que a partir de ellas se generan memorias colectivas como individuales, permitiendo que se construyan nuevos lazos.



Marcha en Cucuta por el derecho al agua.

Dándole lugar al interrogante de investigación, que pretende hacer la lectura de una memoria que se reconstruye desde el punto de vista de los maestros por medio del relato, para romper esos esquemas de memoria habitual que posiciona al maestro como sujeto de la experiencia y posicionándolo como un sujeto que tiene algo que contar desde lo vivido en el aula y en la cotidianidad, por medio del contacto con los otros (víctimas y victimarios).

“Mientras para algunos se trata de sucesos lejanos narrados en los medios de comunicación, quienes viven en las zonas de conflicto conocen por experiencia directa como parte del complejo entramado de relaciones entre actores y pobladores el dolor y los horrores de la guerra” Canadian International Development Agency, 2009, p. 58)

Cambiar de territorio no solo implica la movilidad física, si no mental y emocional, lo que es posible evidenciar con el siguiente línea del tiempo, que deja ver los diferentes momentos por los que transcurrió la vida de la maestra, pasando por lo personal, laboral y comunitario que va ligado al trabajo político que realizo.

Pasa
Hoy

1971 - 1975 - Viajé a la vida laboral y
Sindicat a la vida laboral y
Sindicat a la vida laboral y
Sindicat a la vida laboral y

1975 → sigue la lucha sindical por una
organización que continúe la (Bogotá)
defensa a la conquistada el 2072
una forma no de clase y
La congreso "Educación y Liberación del".
se construye un sindicato del
magisterio que se organiza a la
derecha empotada en el ASINORT
Norte de Sde. Allí estuve dos veces
como directiva sindical. en 1977
dado ni primer hijo. Solo ya
de la Liga ML.

1980 → Trabajo en comunidades eclesiales a
base → Junta Comunal
organización de barrio en defensa de
los servicios públicos en la ciudad de
Atalaya. Se facilitó mi influencia
por ser director de escuela y

↓
1985

Pasa
Hoy

y luego desplazamiento a Atalaya en
otro barrio donde el trabajo se
continuó hasta que en
2006 → Bogotá desplazada
por armenia.
Aquí otra vez al Distrito y
en colectivo pequeño en Dignidad
educativa - Feats y ahora
trabajo educativo

Después de recibir las amenazas sigo en el territorio por esa convicción política, claro porque no quería salirme de allá, no quería interrumpir mi trabajo de líder, me sentía bien, pero me toco irme por conservar la vida.(Profesora desplazada de Norte de Santander)

Empecé mis labores en liviano pero ya con temor, llegue a la casa de mi mamá, yo sabía que me controlaban, la llegada, la hora de salida del colegio, de mi casa y varias veces observe carros parqueados cerca que observaban mis movimientos solamente me hicieron una llamada y la recibió mi Ex esposa y esa angustia del temor y el miedo me hizo cambiar de vivienda, luego me fui a vivir con mis suegros pero ese temor y la presión familiar me llevo a no aguantar más y salirme de Montería. Esta situación fue trágica porque tuve que recoger el pasaje en un parte e irme solo hasta el aeropuerto. (Profesor desplazado de Córdoba)

Estas construcciones son las formas en que los sujetos (maestros) le dan un sentido a su experiencia, donde recordar se basa en el pasado, que se trae al presente por medio de la narrativa y se entrelaza una relación entre el deseo, el temor y lo comunicable, entonces se comprende que la memoria no se trata de repetir puntualmente lo ocurrido, sino darle sentido a eso que se ha convocado

La fidelidad de la memoria reclama, pues, un doble movimiento: recuperar los sentidos que el pasado tuvo para sus protagonistas y, al mismo tiempo, descubrir los sentidos que esa memoria puede tener para el presente. Se trata, por lo tanto, de una conexión de sentidos que permita reconocer y vincular los procesos como tales, con sus continuidades y sus rupturas, antes que la recordación de acontecimientos, entendidos como sucesos extraordinarios y aislados.(Calveiro, 2006,p 378)

Por lo tanto se identifica el carácter político de la memoria que pretende afianzar los lazos de la comunidad desde la conciencia y la historia que ella promueve, teniendo presente el conocimiento, la verdad, la justicia entre otros para convertirse en un patrimonio de la sociedad, en especial de la pedagogía dando paso a procesos de reflexión por parte de los escenarios sociales.

Las sociedades guardan memoria de lo que ha acontecido, de distintas maneras. Puede haber memorias acalladas y que sin embargo permanecen e irrumpen de maneras imprevisibles, indirectas. Pero también hay actos abiertos de memoria como ejercicio

intencional, buscado, que se orienta por el deseo básico de comprensión, o bien por un ansia de justicia; se trata, en estos casos de una decisión consciente de no olvidar, como demanda ética y como resistencia a los relatos cómodos. En este sentido, la memoria es sobre todo acto, ejercicio, práctica colectiva, que se conecta casi invariablemente con la escritura. (Calveiro, 2006, p. 377)

“Yo seguí vinculado al trabajo político, al trabajo sindical; O sea no me amilane estuve vinculado al comité sindical de la localidad de Usme (...) uno tiene tres opciones ante la experiencia del conflicto armado: se vuelve rezandero, o se aleja totalmente de las cosas, o sigue, son como tres caminos, y en esos tres caminos yo seguí con el mismo, o sea con la vinculación política, hasta hoy en día sigo vinculado al partido comunista y el poquito resto que queda de la Unión Patriótica, o sea con esa vajilla que se cayó y no quedo nada, pero hay estamos intentando recomponer los pedacitos.” (Profesor desplazado del Meta)

“Después de que todos los maestros fuéramos expulsados de Castillo, ninguno regreso porque nos mataban, por eso es que decimos que la violencia deja huella en la forma de realizar currículo, entender la escuela como ese lugar de cultura y de paz para la sociedad, ya que en algunos lugares se ha logrado que la escuela ya no sea vista como una trinchera, además la escuela debe vivir una practicas desde la pedagogía crítica, en la cual se proponga otro tipo de educación, que forme a otros sujetos para otro país, pero definitivamente la lucha del campo educativo es cada vez más dura.

Es importante aclarar que el miedo fue constante, la zozobra, la desilusión, la impotencia, el dolor de enterrar a los estudiantes, a los líderes, es por eso que los maestros entran en depresión, pero con la convicción de que cada día la escuela se convierte en esperanza y la resistencia por hacer una escuela diferente desde el arte, la cultura, la crítica frente a otras lógicas de mundo, una escuela que vuelva a sonreír.” (Profesora desplazada de Meta)

Así pues, se hace necesario que al recordar se tengan presentes los olvidos y silencios, como se evidencia dentro de la investigación. Estos silencios son otras formas de hacer memoria, una memoria que se puede denominar evasiva que según Ricoeur refleja un intento de no recordar un hecho que puede herir. Ya que para los maestros hechos como las masacres, el reclutamiento forzoso, las torturas y los asesinatos selectivos,

representan momentos de angustia y dolor, que en la cotidianidad se silencian para seguir viviendo.

9.3 Experiencia: Re-significar lo vivido para construir puentes hacia la Utopía.

“Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra..”

Gabriel García Márquez – La soledad de América Latina

La categoría de experiencia hace referencia al sujeto no desde la práctica como aclara Jorge Larrosa sino desde aquella pasión que mueve al sujeto volviéndolo receptivo, abierto y expuesto. Pero por otro lado se hace necesario llevar este concepto más allá, puesto que el maestro está atado a una historia que es propia de él, en la cual se pueden evidenciar rupturas, quiebres, lo que produce alteraciones en las relaciones que tejen en la sociedad.

En este sentido Larrosa plantea la experiencia de sí como:

El resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos en los que se define la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad. (Larrosa, 1995, p. 270).

Es así como la experiencia de sí se basa en cinco dimensiones que la constituyen, la primera es la capacidad de auto observación, la segunda exteriorización y significación de sí, la tercera significación de una memoria de sí, la cuarta el ejercicio de juzgarse y la quinta que es el autodomínio, o como lo afirma Larrosa “La experiencia de sí históricamente constituida, es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo” (ibíd.) lo que finalmente ayuda a regular la propia conducta.

A nivel pedagógico uno tiene muchas deficiencias y comete errores y yo reconozco que yo he cometido errores en el aula, uno no se las sabe todas uno no tiene toda la formación que uno quisiera y en las universidades uno sale con muchas deficiencias, a veces uno en el subconsciente se vuelve autoritario, a veces uno se vuelve conservador pero también se vuelve crítico. (Profesor desplazado de Meta)

Finalmente pienso que cuando fracasa el estudiante, también lo hace el maestro. (Profesor desplazado de Córdoba)

Es así que los relatos de los profesores la experiencia se basa también en la relación que se da con el otro, teniendo siempre presente los sentimientos, los hechos, que le han dado una resignificación a la vida.

Mi proyecto MATEMÁTICA SOCIAL para analizar y transformar la realidad en que vivimos, usaba la geometría para mirar como nuestro país se encontraba distribuido, los conceptos de pobreza se manejaban así: el que gasta más de la décima parte de sus ingresos en servicio público es pobre, hacia uso la probabilidad, la estadística nos ayudaba a entender temas como la discriminación económica de la mujer. De esta manera veíamos ecuaciones sobre la desigualdad para llegar a hablar de la injusticia social. Esto lo empecé a desarrollar en Ciudad Bolívar con ayuda de la Universidad Distrital y todo esto nace en mí a través de lo que viví en esos pueblos, ya que ellos al igual que yo, no entendíamos por qué mataban a nuestros jóvenes, por qué todas las semanas llorar en un cementerio. (Profesora desplazada del Meta)

Yo impartía la clase a partir de un problema, sacaba a los estudiantes al tablero y que opinaran de esa situación o en las aplicaciones de situaciones matemáticas, por ejemplo, en las derivadas o en la dinámica que es lo que comprende la mecánica, como eran las leyes de los movimientos y las leyes del movimiento y como estos en la vida social son más frecuentes que en la vida natural, que en las ciencias naturales. En estas uno trabaja con fórmulas inventadas A y C, en cambio los fenómenos sociales surgen de un momento a otro, cuando uno quiere interpretar un fenómeno social ha sucedido uno más grande que ese, entonces algunos temas se prestan para eso. (Profesor desplazado de Córdoba)

De esta manera es como se hace visible la articulación que existe entre estas categorías y las tensiones que entre ellas surgen ya que como diría Amador Baquiro

(2001) “al papel de la experiencia en la construcción de memorias que van apareciendo en medio de tensiones entre lo institucional y lo subalterno, entre la dominación y la resistencia, entre lo excluyente y lo incluyente.”(p.25) Pero a la vez tratan de darles un rostro a los otros

9.4 Practica pedagógica: una forma de resistencia en medio del conflicto armado interno

“La escuela del mundo al revés es la más democrática de las instituciones educativas. No exige examen de admisión, no cobra matrícula y gratuitamente dicta sus cursos, a todos y en todas partes, así en la tierra como en el cielo: por algo es hija del sistema que ha conquistado, por primera vez en toda la historia de la humanidad, el poder universal. En la escuela del mundo al revés, el plomo aprende a flotar y el corcho, a hundirse. Las víboras aprenden a volar y las nubes aprenden a arrastrarse por los caminos.”

Eduardo Galeano- Patas arriba, la escuela del mundo al revés

En un contexto de conflicto armado se pasa por alto, que el maestro es un transformador de la cultura, que es un sujeto con necesidades, sueños y sobre todo con una práctica pedagógica establecida al momento de ejercer su profesión, pero ¿Cómo desarrollar esa práctica pedagógica en lugares en donde no es permitido impartir ciertos saberes e ideas a los maestros dentro del aula de clase? Puesto, como lo mencionan los maestros:

A los líderes de la comunidad los asesinaban y era una forma de amenaza para que la población no pensara por sí misma y nunca se revelaran, por lo general las fuerzas subversivas pegaban unas listas y si tu aparecías en estas no podrías pasar por algunas de las dos salidas del poblado, porque si no, te mataban. (Profesora desplazada del Meta)

Es así que se evidencia que es difícil cambiar el pensamiento de una población sumergida en un contexto de conflicto, en donde en lugar de ayudar a un progreso social, se infunden el miedo en las personas que habitan esos poblados, siendo el caso

de los líderes asesinados para que de esta forma los demás sujetos no pensarán por sí mismos.

Por consiguiente la configuración de las prácticas pedagógicas en estos maestros no solo se hace directamente en las poblaciones atravesadas por el conflicto armado, sino en sus nuevos lugares de trabajo, ya que “ el buen clima pedagógico- democrático es aquel en el que el educando va aprendiendo, a costa de su propia práctica que su curiosidad como su libertad debe estar sujeta a límites, pero en ejercicio permanente” (Freire, 1997, p. 39) permitiéndole de esta manera a sus estudiantes convertirse en sujetos que analicen y propongan soluciones frente a las problemáticas sociales que aquejan al país.

Las escuelas son consideradas escenarios educativos en donde se imparten una serie de conocimientos, valores y habilidades que le permitan a las personas ser productivas a nivel social, esta se ve afectada por el conflicto armado, puesto que se consideran como trincheras, es así que “Se pasa por alto que las Escuelas son también sitios culturales, así como la noción de que las Escuelas representan campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico”(Giroux, 1992, pág.103) por ello se presentan situaciones en donde las fuerzas subversivas y las fuerzas del Estado tienen enfrentamientos sin tener en cuenta las múltiples afectaciones que estos tienen para la comunidad, ya que se presenta un daño a las estructuras de las escuelas, los daños materiales no son tan importantes como el daño emocional que se le hace a la población, al momento de saber que en un contexto de conflicto es complicado tener un adecuado proceso de formación, tal como lo relata una de las maestras desplazadas

Las escuelas son trincheras de conflicto, nos toca dictar las clases en tableros llenos de agujeros por las balas, la sociedad colombiana piensa que las fuerzas subversivas son las únicas que ponen minas anti-personas, pero en el pueblo, el jardín infantil estaba rodeado por minas puestas por el ejército militar (Profesora desplazada del Meta)

Es por ello que los maestros optan por usar los elementos que se encuentran a su alcance y hacer el mejor uso de estos, para que sus educandos vean nuevas

posibilidades de vida y no crean que la única solución de progresar es perteneciendo a un grupo subversivo o del Estado.

Por otro lado se encuentra la mirada radical de otros maestros que consideran que su área de conocimiento no permite que esas problemáticas sociales que rodean a los sujetos en formación, tengan relación, ya que como ellos mencionan:

Siempre había una alerta sobre lo que se podía hacer o no en el colegio, era una escuela de la guerra. (Profesora desplazada del Meta)

Por esta razón intentar relacionar los saberes con las problemáticas era exponer aún más la vida, tal como lo menciona Zuluaga (2003)

“Un docente formado en función de las necesidades laborales pierde de vista la totalidad y la complejidad de lo que acontece en la cultura y el todo social, en una palabra, no puede ser “ciudadano de mundo”, pues no va más allá del inmediatismo que le impone las condiciones materiales de vida y la urgencia de integrarse a la burocracia educativa, ganarse un salario a cambio de instruir” (p. 34)

Por ello es que la labor del maestro en cuanto a su labor pedagógica debe trascender del espacio del aula, es decir de los lineamientos curriculares, para convertir esa práctica pedagógica en un diálogo de saberes entre maestro-estudiante, teniendo en cuenta el contexto que los rodea como sujetos sociales.

Por consiguiente es importante ver a la escuela como ese lugar donde se puede resignificar pensamientos y estilos de vida y no solo como el espacio en donde se reproducen conocimientos e ideologías por parte de los maestros, tal como lo menciona Freire (2003):

La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se le niega a la inmovilidad, la escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela en la que apasionadamente le dice sí a la vida y no a la escuela que enmudece y me enmudece. (p.46)



“yo esta fotografía la quiero mucho, porque es la parte representativa del sindicato y de lucha cuando hubo esas tomas fuertes de los estudiantes en contra de los recortes de la transferencias, para mi esta fotografía es muy especial porque fuimos los que lideramos la toma del colegio” (Profesor desplazado del Meta)



Salida con los estudiantes del Miguel de Cervantes en Tunja “En medio de la falta de recursos se pueden hacer cosas, los estudiantes son felices porque saben que están en otro ambiente, en otra ciudad”

De esta manera es que en las anteriores imágenes se evidencia como la escuela quiere atravesar esa concepción tradicional, en la que la construcción del conocimiento se da solo en el aula, sino que se pueden usar otros escenarios que rodean el contexto del sujeto, los cuales les permitan una mejor visión de lo educativo, formando de esta manera sujetos sociales, que reflexionen y piensen una transformación a sus problemáticas como la del conflicto armado interno, se hace la acotación que este trabajo fue desarrollado por un profesor desplazado acá en Bogotá, como una forma de re significación de su práctica pedagógica.

Por eso es que ese debería ser el tipo de escuela al que un país inmerso en el conflicto armado le debe apostar.

Además la esencia de todo maestro es el aula de clase, tal como lo menciona uno de los maestros:

Yo considero que la esencia nuestra es el salón de clase, que tenemos algunas virtudes y defectos porque el aula de clase no es fácil, es un gran reto y para eso estamos. Todas las experiencias que les he contado siempre he estado en contacto con el salón de clases. Para hacer activista político, para ser activista sindical y tener una preparación pedagógica y política, todas han sido cruzadas por el salón de clase. En estos veinte años yo nunca he pedido un permiso sindical, siempre he estado en un salón de clase con aciertos y desacierto, siempre vinculado al salón de clase (Profesor desplazado del Meta)



Grupo ecológico en la nacimiento de la quebrada Yomasa “eran unas salidas muy bonitas porque era una integración entre estudiantes y profesores, con el grupo ecológico hicimos videos, charlas

En esta imagen, se evidencia como la práctica pedagógica trasciende más allá del aula, ya que se percibe

como los estudiantes por medio del contacto con la naturaleza, adquieren una experiencia y como este tipo de actividades le permitían a los sujetos configurar sus realidades, por medio de la reflexión de un saber con el contexto que los rodea.

Ya que dentro de esta es donde se mantiene un contacto con las realidades que rodean al sujeto en formación, permitiendo de esta manera que la revolución empiece por lo educativo logrando ese cambio social y la solución de problemáticas como el conflicto armado que tanto han deteriorado la estructura social del país, de esta manera algunos de los maestros empiezan a desarrollar proyectos en pro de la concientización de los sujetos de formación de su realidad:

Mi proyecto MATEMÁTICA SOCIAL para analizar y transformar la realidad en que vivimos, usaba la geometría para mirar como nuestro país se encontraba distribuido, los conceptos de pobreza se manejaban así: el que gasta más de la décima parte de sus ingresos en servicio público es pobre, hacía uso la probabilidad, la estadística nos ayudaba a entender temas como la discriminación económica de la mujer. De esta manera veíamos ecuaciones sobre la desigualdad para llegar a hablar de la injusticia social. (Profesora desplazada del Meta)

Las ciencias sociales se deben trabajar así partiendo de las necesidades de las comunidades y eso sirve bastante para que la gente primero que todo sea solidaria y eso creo que fue lo más importante. (Profesor desplazado del Meta)

Teniendo en cuenta lo anterior se desarrolla un trabajo con ellos acerca de que entienden por práctica pedagógica en donde se hace la recopilación de las siguientes respuestas:

Es otro espacio de lucha, de trabajo popular, de encuentro con las comunidades, un espacio de reflexión de formación académica y política, donde se evidencia un encuentro con los pares en donde se genera el espacio de construcción y resistencia. (Profesora desplazada del Meta)

Tiene que ver con la pedagogía y la didáctica pero esta pedagogía vista desde una cotidianidad de enfrentarse como docente a la problemática del aula, con estudiantes que tienen expectativas, problemas, esperanzas dentro de una interacción diaria. (Profesor desplazado del Meta)

Es lo que uno hace diariamente en el aula y en todos los espacios donde haya interacción de comunidad educativa, todo lo que se hace en el diario transcurrir, la practica pedagógica no se concibe sin maestro, donde hay maestros hay alguien que enseñe y hay practica pedagógica se enseña con todo, con el ejemplo, con las clases formales, se enseña cuando uno esta compartiendo la parte lúdica o informal con los estudiantes y los padres de familia y la interacción con los mismos docentes eso es practica pedagógica.(Profesora desplazada de Norte de Santander)

Bueno, la práctica pedagógica para mi es una forma de cómo orientar y facilitar el conocimiento, y la práctica pedagógica también depende de algunas particularidades del docente, primero el grado de formación que tenga el docente y segundo la concepción del mundo que tenga el docente frente a la pedagogía e institución educativa y tercero que visión tiene el docente frente a los retos que tiene el mundo tanto a nivel regional, local e internacional. (Profesor desplazado de Córdoba)

Dando de esta manera que “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría/ práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la practica en activismo”(Freire,1997,p.11) ya que la escuela debe ser un espacio de socialización de los sujetos que forman (maestros) pero también los que están en proceso de formación (estudiantes) y es así que la practica pedagógica va enfocada a fortalecer ese intercambio de saberes, por medio de la didáctica, en la relación teoría-practica y realidad del contexto, para que de esta forma se oriente y facilite el conocimiento de los sujetos.



Esta casita pobre queda de camino hacia paramo de Usme, con los habitantes de allá, ahí nos daban guarapo, el agua salía directamente de la quebrada por medio de una manguera, allí hay agua, pero no electricidad, los habitantes de la casa cuentan que el agua es muy pura y es potable, pero las condiciones de vida son muy difíciles, allí los estudiantes confrontaron con las condiciones de la pobreza, luego empezábamos a recolectar alimentos como aceite, arroz para llevárselas a ellos

En la anterior imagen, se observa la población con la cual se realizaba el trabajo de formación en un ambiente escolar y el nivel de dificultades económicas que estas personas atraviesan para sostenerse a diario, es por ello que la practica pedagógica del maestro se debe adaptar según al contexto y los sujetos que en esta se presenten, ya que al ser una población pobre atravesada por el conflicto armado interno de Colombia y que además consideran que su forma de vida no va a cambiar y que las posibilidades de progreso consisten solamente en versen inmersos en la guerra como instrumentos de violencia, reta al maestro hacer una resistencia por medio de nuevas propuestas pedagógicas en el aula que le permitan a ese sujeto reflexionar sobre su contexto y volverlo en un sujeto social que ayude el pro de la transformación de la realidad que lo rodea

Es así que los maestros perciben que los actores del conflicto armado ven su labor primero como una amenaza a través del uso de sus prácticas pedagógicas, respecto a

la forma de vida e ideologías que ellos imparten a la comunidad, tal como lo menciona unos de los maestros:

Nos perciben como una amenaza ya que existe el imaginario de que el maestro es el revolucionario, lo ven como obstáculo para reclutar estudiante. (Profesora desplazada del Meta)

Nos ven como enemigos, ya que el maestro prepara las masas para la lucha, es considerado colaborador de alguno de los bandos, que es ideólogo sobre todo los profes de sociales. (Profesor desplazado de Córdoba)

En segunda medida como una necesidad, ya que son los encargados de formar a sus hijos en saberes básicos como (leer y escribir) que les permiten ser de gran utilidad en situaciones en donde se requieren de esos conocimientos:

La educación para ellos de todas maneras es una necesidad, porque ellos mandan a sus hijos a estudiar pero no a cualquier colegio, además la educación es una forma de insertarse a la sociedad y hacer parte de los círculos donde no tener educación es no tener acceso. (Profesora desplazada del Norte de Santander)

Por ultimo lo ven como un sujeto social que también tiene un papel fundamental para las trasformaciones profundas que necesita nuestro país, puesto que al formar sujetos que piensen por sí mismos, no se generarían tantas situaciones de desigualdad en la sociedad.

Los actores armados miran al docente también como un papel fundamental para las transformaciones profundas que necesita este país, ellos nos miran a nosotros porque en la educación del pueblo depende la orientación que se de en la educación, el pueblo toma conciencia de cómo crear esa condición subjetiva de los estudiantes, la comunidad educativa, para los profundos cambios en la estructura política y económica del país, pero si, los docentes jugamos un papel muy fundamental. (Profesor desplazado de Córdoba)

Finalmente “La práctica de la enseñanza como parte del campo aplicado, no debe comprender solo conceptos operativos. La experimentación debe convertir los conceptos operativos en nuevos frentes de reflexión para articular la relación entre la teoría y práctica (Ibíd., p. 29), ya que, el maestro debe ser visto como ese sujeto

transformador de la cultura y protagonista en un cambio social, en este caso en un sujeto que presente una resistencia frente al conflicto armado por medio de su práctica pedagógica, debido a que el maestro debe ligar el contexto que lo rodea como sujeto social, en cuanto a su área específica de saber, es decir, como se podrían ver inmersas las ciencias exactas en la problemática del conflicto armado interno en la configuración de una práctica pedagógica, permitiendo que la escuela adquiriera un carácter social, político y no solo educativo en la formación de sujetos en pro de la transformación educativa, además vista esta, como un espacio cultural y de socialización en donde los sujetos pueden expresar sus pensamientos de manera libre y no sean coartados por un conflicto armado que los afecta en su cotidianidad.

10. CONCLUSIONES

Este trabajo permitió poner en evidencia las siguientes conclusiones:

1. Se reconoce que en Colombia hay un conflicto armado interno, y que en ese escenario de violencia, las organizaciones sindicales en especial la de maestros ha sufrido una serie de amenazas y persecuciones constantes, pues la característica principal de este sindicato, es que sus reivindicaciones van más allá de lo laboral para trasladarse a luchas sociales, políticas y económicas de las comunidades, es así que dentro de la investigación se identifica que los maestros desplazados eran militantes de algunos partidos de izquierda de la oposición, fomentando movilizaciones al interior de la población como una forma de ejercer resistencia.
2. Los maestros expresaron que el conflicto armado interno del país, obedece a una pugna de poder que se ejerce entre tres actores del conflicto: Ejército, Guerrilleros y paramilitares; señalando que la labor del maestro como intelectual de la cultura es vista como una amenaza para dichos actores. Además reconocen que hay otros tipos de conflictos en Bogotá que también amenazan silenciosamente al maestro al querer generar cambios dentro del contexto actual.
3. A través de los relatos que se realizaron con los maestros se logró establecer unos puntos de encuentro frente a sus experiencias a pesar que ellas provienen de lugares del territorio diferentes. Lo que permitió establecer unas memorias de lo acontecido, como una herramienta para buscar justicia y reconocimiento.
4. Las subjetividades de los maestros configuradas en este contexto de guerra, permitió dar cuenta que más allá del miedo y la angustia como sentimientos reflejo de las amenazas, los maestros lograron trascender y encontrarse por medio de la experiencia como sujetos sociales. Las subjetividades se configuran en esa relación espacio- temporal por ende no son cerradas, ni estáticas, vislumbrando que en los desplazamientos del territorio también se movilizan pensamientos, proyectos y utopías.

5. El conflicto armado interno también puede ser entendido como un escenario que posibilita al maestro re-pensar sus prácticas pedagógicas, generando unas resistencias frente a las problemáticas que permean al país, estableciendo que la Escuela es ese lugar de socialización en donde confluyen diversos sujetos sociales, con diferentes pensamientos, necesidades e ideologías que confrontan al maestro en su quehacer pedagógico.
6. Los maestros ven la Escuela más allá del escenario formal, re-significándola como un espacio que posibilita un diálogo de saberes que parte tanto de la experiencia de ellos como de las necesidades del contexto, es decir la Escuela es vista como la prolongación de espacios sindicales, populares y comunitarios.
7. Los maestros reconocen que la situación de violencia por la que atravesaron dejó huellas imborrables y quebranto lazos familiares y comunitarios, sin embargo también encuentran en su experiencia la posibilidad de re-significarse como sujetos sociales y de hacer de su práctica pedagógica un espacio que sigue resistiendo en tiempos donde vivir es el más digno acto de lucha.

BIBLIOGRAFÍA

Alianza Save The Children. (2009). Colombia huellas del conflicto en la primera infancia. Bogotá- Colombia: Revista Number Ediciones.

Amador, J. (2008). Memoria y producción de subjetividades docentes, experiencias de sí y políticas educativas, 1970 2007. Nodos y nudos. (Ed 24). Bogotá

Bolivar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación revista electrónica de investigación Educativa. Recuperado de: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Correa, G. (2007). 2515 o esa siniestra facilidad para olvidar, 21 años de asesinatos de sindicalistas en Colombia. Medellín, Colombia: Escuela Nacional Sindicalismo

ENS & ADIDA. (2011). Tirándole libros a las Balas. Recuperado de: http://ens.org.co/apc-aa-files/45bdec76fa6b8848acf029430d10bb5a/Tirandole_Libros_a_las_balas.pdf

Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. México D.F, México. Siglo Veintiuno Editores

Giroux, H. (1990). Los Profesores como intelectuales hacia la pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidó

Herrera, M. & Ortega, P. & Cristancho, J. & Gualteros, V. (2013). Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas. Bogotá-Colombia: Universidad Pedagógica Nacional

Jelin Elizabeth. ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias? Recuperado de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/JelinCap2.pdf>

Jelin, E (2001). Los trabajos de la memoria. España: Siglo XXI

- Larrosa, J. (1995). Déjame que te cuente: Ensayo sobre narrativas y educación. Barcelona. España: Leartes.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación, en escuela poder y subjetivación. Larrosa (Ed.). Madrid: Piqueta
- León, E. & Zemelman, H. (1996) Subjetividad: Umbrales del pensamiento social.
- Lizarralde, M. (2012). Escuela y guerra. Invisibilidad de los ambientes, (Ed.) Violencia y Educación. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Lozano, J. (1997). Un Enfoque metodológico de las historias de vida. México: Ciesas, México.
- Ortega, P. & Peñuela, D (2003). Los maestros como sujetos políticos en Colombia. Bogotá, Colombia. Buho.
- Ortega, P. & Castro, P. (2010). Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria. Nodos y nudos (Ed. 28) Bogotá
- Reina, V. (2003). Docencia y compromiso socio- político: El legado de Paulo Freire 1921-1997. Docencia, N (21), 63-74
- Romero, A. (2012). Cap: Conflicto armado: La escuela en Colombia, (Ed.). Violencia y Educación. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Ricoeur, P (2004). Historia, memoria y olvido. Buenos Aires: FCE
- Tezanos, V. (2001) Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. Revista Educación y Ciudad N (12). Cali- Colombia
- Valencia, L & Celis, J. (2012). Sindicalismo asesinado: Reveladora investigación sobre la guerra contra los sindicalistas colombianos. Medellín, Colombia: Debate
- Zemelman, H. (1989). De la historia a la política. México: Siglo veintiuno editores
- Zuleta, E. (1991). Colombia: violencia, democracia y derechos humanos. Ensayos Letras Cubanas. Bogotá, Colombia: Altamira.

Zuluaga, O. (2003). Pedagogía y epistemología. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia. Medellín- Colombia: Universidad de Antioquia